



# Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo

## Talent, competence, capability: common facets to an operative conceptual framework

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

### ABSTRACT

In the last two decades, in the field of educational research, there have been lines of deepening, parallel lines that have concerned the macro-constructed competences (competence), skills (capacitation) and talents (ductions and talent). The link between the three macro-constructed can seem evident, especially considering the consonances and analogies concerning the starting areas and contexts, i. e. both theoretical and operational references regarding human physiology, cognitive and social psychology, sociology, philosophy, education and training, economics and evaluation.

However, the same lines of research have not been directly compared, i. e. their possible direct or indirect correspondences and reciprocity were not specified or established, but they followed different paths, even if, at times, underlying and unidirectional asymmetries have been highlighted: the competences in capacitations. The same talent, as a development of the individual's inner endowment, which should anticipate, support and direct the explicative characterizations of the other two macro-constructs, has been the subject of specific research in the educational and social context and context.

It is necessary to have a renewed conceptual scheme, intended as a framework, used to compare with similar ones adopted in national and international surveys to achieve an improvement of the overall knowledge of formal educational and training phenomena.

This educational research is part of the line of studies that deals with the construction of conceptual models and the reworking of research results (e. g. OECD surveys), with the intention of proposing possible updates of subsequent research or surveys to highlight the characteristics, differences and factors that determine the development of the individual's ability to use their own resources and develop them as talents and skills according to the potential capabilities involved

In questi ultimi due decenni nell'ambito della ricerca educativa si sono delineate linee di approfondimento parallele, che hanno riguardato i macro-costrutti di competenza (competenze), capacitazione (capacitazioni) e talento (talenti). Il legame fra i tre macro-costrutti può sembrare palese, soprattutto considerando le consonanze e le analogie riguardanti gli ambiti e i contesti di partenza, ovvero i riferimenti sia teorici sia operativi inerenti la fisiologia umana, la psicologia cognitiva e sociale, la sociologia, la filosofia, l'educazione e formazione, l'economia e la valutazione.

Le stesse linee di ricerca, però, non si sono direttamente confrontate, ovvero non hanno precisato e stabilito le loro possibili corrispondenze e reciprocità, dirette o indirette, ma hanno seguito percorsi diversi anche se, a volte, sono state evidenziate sottili e unidirezionali asimmetrie: le competenze nelle capacitazioni. Lo stesso talento, come sviluppo della dote interna dell'individuo che dovrebbe anticipare, sostenere e dirigere le caratterizzazioni esplicative degli altri due macro-costrutti, è stato oggetto di specifica ricerca nell'ambito e nel contesto educativo e sociale.

Uno schema concettuale, come framework, da confrontare con altrettanti schemi analoghi utilizzati per le indagini nazionali e internazionali<sup>1</sup> in funzione di un miglioramento della conoscenza complessiva dei fenomeni educativi e formativi formali.

Il presente lavoro di ricerca educativa si inserisce nell'ambito del filone di studi che ha per oggetto la costruzione di proposte di schemi concettuali e la rielaborazione di risultati di ricerche (ad esempio le indagini OCSE), con l'intento di proporre eventuali aggiornamenti di successive ricerche o indagini per evidenziarne le caratteristiche, le differenze, i fattori che determinano lo sviluppo della capacità dei singoli di fare ricorso alle proprie dotazioni e svilupparle come talenti e competenze, in funzione delle possibili capacitazioni legate alle professioni e al mondo del lavoro.

### KEYWORDS

Talent, Giftedness, Competence, Capabilities, Framework.

Talento, Dote, Competenza, Capacitazioni, Schema Concettuale.

## Introduzione

In questi ultimi due decenni nell'ambito della ricerca educativa si sono delineate linee di approfondimento, o *programmi di ricerca* paralleli (Cfr. Lakatos, 2001), che hanno riguardato le competenze (*competenza*) e le capacitazioni (*capacitazione*) e i *talenti* (dote e talento). Il legame tra i tre macro-costrutti può sembrare palese, soprattutto considerando le consonanze e le analogie riguardanti gli ambiti e i contesti di partenza, ovvero i riferimenti sia teorici sia operativi inerenti la fisiologia umana, la psicologia cognitiva e sociale, la sociologia, la filosofia, l'educazione e la formazione, l'economia e la valutazione. Ognuna delle due linee di ricerca ha di fatto caratterizzato gli ambiti e i contesti dei rispettivi costrutti, reinterpretando a volte concetti comuni, generando schemi e teorici-concettuali e framework operativi specifici e, soprattutto, hanno definito vocabolari propri che hanno influenzato il linguaggio utilizzato dai ricercatori.

Le stesse linee di ricerca, però, non si sono direttamente confrontate, ovvero non hanno precisato e stabilito le loro possibili, dirette o indirette, corrispondenze e reciprocità, ma hanno seguito percorsi diversi anche se, a volte, sono state evidenziate sottili e unidirezionali asimmetrie: le competenze nelle capacitazioni. Lo stesso *talento*, come sviluppo della dote interna, dell'individuo, *firmware embodied*, che dovrebbe anticipare, sostenere e dirigere le caratterizzazioni esplicative degli altri due macro-costrutti, è stato oggetto di specifica ricerca nell'ambito e nel contesto educativo e sociale soprattutto rispetto alla sua definizione e ai suoi legami o dipendenze con la creatività, con il benessere, con le tendenze o inclinazioni, con la determinazione a realizzare gli scopi prefissati, con i risultati scolastici e professionali. In termini fisici, occorre considerare la duplice forma di presentazione di dote (biologica, neurologica e fisiologica) e talento (cognitivo, motorio, psicologico, antropologico, sociale e pedagogico).

Trovare per i tre macro-costrutti, delle categorie o degli elementi di base comuni, ovvero degli indicatori riguardanti dimensioni o proprietà fisiche, psicologiche, sociali oppure operative, d'indicazione, da inserire in uno *schema concettuale operativo*, permetterebbe di poter analizzare lo stato (*scoperta*) e, soprattutto, la prospettiva (*spiegazione*) di un possibile sviluppo, concretizzando un'azione di orientamento e indirizzo (*valorizzazione*) degli individui soprattutto nell'ambito dell'educazione e della formazione formale secondaria e terziaria.

Per tali scopi è stato realizzato uno specifico Studio<sup>2</sup> del quale in questo articolo sono ripresi, in sintesi, gli elementi caratterizzanti, obiettivi e analisi documentale, e i risultati, cioè lo *schema operativo*.

Nella realizzazione dello Studio e in particolare nell'analisi della letteratura riguardante i macro-costrutti, constatata la varietà degli elementi terminologici, come già ricordato, si è deciso di utilizzare la terminologia di derivazione OCSE (Cedefop, 2014), per descrivere i risultati e le riflessioni, argomentando le variazioni qualora vi siano.

- 1 Ad esempio le indagini nazionali realizzate dall'INVALSI sul sistema nazionale di istruzione e formazione, le indagini internazionali OCSE-PISA, OCSE-PIAAC, OCSE-TALIS, IEA-ECES, IEA-PIRLS, IEA\_TIMSS.
- 2 Lo Studio realizzato è stato presentato nella XII Edizione Summer School – *La formazione dei Talenti* - a cura della SIREF – Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa – Con la collaborazione di SIPED (Società Italiana di Pedagogia) – Con il patrocinio dell'Università Ca' Foscari di Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali – Venezia, 4-5-6 settembre 2017 – Università Ca' Foscari, Ca' Dolfin, Calle de la Saoneria, 3825/D.

## Domande e obiettivi di ricerca

La letteratura considerata e il quadro problematico sintetizzato costituiscono la cornice nella quale si inserisce il lavoro di ricerca condotto. L'obiettivo generale è quello di approfondire la conoscenza relativa alle strategie che le persone applicano per risolvere una situazione problematica, di mettere a fuoco la consapevolezza che hanno di tali strategie attraverso l'esplicitazione dei processi cognitivi o non cognitivi che sono richiamati e utilizzati dalle persone stesse, consapevolmente o non consapevolmente.

Più nello specifico, si vogliono approfondire alcuni aspetti del campo di studio, rappresentato dalla congiunzione dei tre macro-concetti di talento-capacitazione-competenza, che possono essere ricondotti all'interno delle seguenti domande di ricerca:

1. È possibile ricondurre, per i tre macro-concetti, a uno stesso *schema di analisi* le diverse evidenze teoriche, modellistiche, strategiche, metodologiche, tecniche, operative e applicazioni pratiche che li contraddistinguono?
2. È possibile costruire o derivare uno *schema concettuale operativo* che riassume integrandole le evidenze, tratte dallo schema di analisi, relative alle conoscenze, abilità, capacità, funzionamenti, comportamenti, socialità, mobilità e sensibilità in modo da realizzare indicatori d'indicazione e/od operativi utili per approfondire gli stessi concetti comuni?

Per precisare una risposta a questi interrogativi sono stati definiti obiettivi che presuppongono sia una possibile corrispondenza sia una possibile ri-operazionalizzare dei concetti e indicatori comuni. Gli obiettivi individuati sono stati i seguenti:

- a. Analizzare la documentazione della ricerca educativa e di altri ambiti riguardante gli approcci, le teorie, le strategie, le pratiche ricorrenti per l'educazione e la formazione, in modo da costruire uno schema di selezione e classificazione degli elementi di base o costrutti comuni utilizzati per o caratterizzare o modellare o teorizzare i macro-costrutti del talento, delle competenze e della capacitazione;
- b. Proporre uno schema concettuale e operativo, composto di elementi operativi di base comuni, ovvero gli indicatori di dimensioni o proprietà concettuali cognitive, comportamentali, fisiche, psicologiche, emotive, sociali, rilevati attraverso la selezione e classificazione degli approcci inerenti la ricerca scientifica per i tre macro-costrutti. Lo schema è utilizzato per rianalizzare i dati delle ricerche internazionali in funzione della evidenza empirica dei tre macro-concetti.

## Il metodo di lavoro

La stabilizzazione della cornice di riferimento concettuale e operativa, relativa ai tre macro-concetti, ha permesso di approntare la scelta metodologica che, in tale situazione, si è concretizzata su tre macro-attività a cui hanno corrisposto altrettanti metodi.

In primo luogo la natura dell'analisi adottata si è caratterizzata come rassegna basata sulle evidenze, ovvero una *revisione sistematica* (Systematic Review), attuata come analisi rigorosa degli approcci individuati nella letteratura disponibile sugli specifici macro-concetti. Il risultato di questa macro-attività è stata la scelta delle teorie effettivamente corrispondenti agli obiettivi dello studio. La secon-

da macro-azione è stata condotta utilizzando una componente del metodo della *grounded theory*, cioè la *codifica focalizzata*<sup>3</sup> che ha previsto: 1. L'individuazione di macro o micro categorie funzionali e operative comuni ai tre macro-concetti; 2. Il collegamento delle categorie comuni rilevate 3. L'attuazione dei processi di nominazione, ovvero la specificazione delle *core categorie* e dei loro collegamenti.

Il risultato dell'attività di categorizzazione è stato successivamente utilizzato nella terza macro-attività che si è caratterizzata come *design-based research*<sup>4</sup> che ha permesso di costruire un modello concettuale operativo funzionale alla realizzazione del modello prototipale da utilizzare per la fase di conferma delle ipotesi con i dati provenienti dalle indagini internazionali e in particolare il Programma PISA 2015.

La riflessione sui risultati dell'analisi della letteratura, precedenti lo sviluppo della terza macro-attività ha costituito la componente qualitativa della metodologia di ricerca utilizzata.

Nel complesso quindi, il metodo di lavoro utilizzato può ascrivere al *metodo misto* e in particolare al *disegno integrato* secondo la tipologia proposta da Creswell e Plano Clark (Cfr. Creswell, Plano Clark, 2011). La scelta di tale tipo è derivata dalla necessità di contemperare la fase dell'analisi esplorativa della documentazione presente nella specifica letteratura, che ha comportato le prime analisi riguardanti le fonti primarie dei dati, e le fasi della costruzione degli schemi concettuali e delle analisi dei dati quantitativi derivati dalle indagini internazionali.

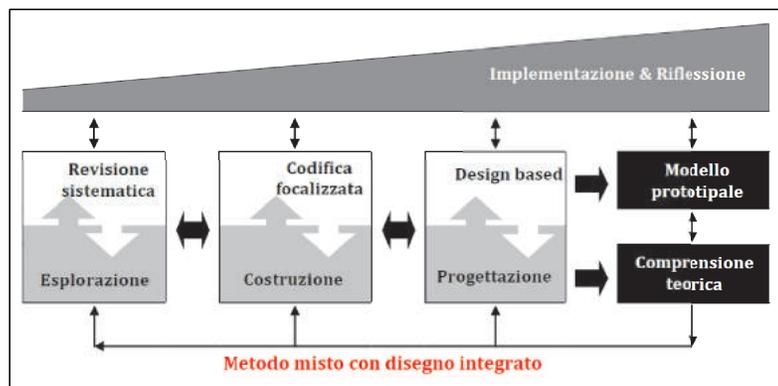


Figura 1. Schema dell'approccio metodologico utilizzato nello studio

- 3 In particolare la codifica focalizzata di istanza in: a) Mappe di codifica b) Macrocategorie c) Collegare categorie d) Dimensioni e condizioni (6Cs di Glaser: cause, contesti, contingenze, conseguenze, covarianze e condizioni) e) Dare un nome e definire f) Incrociare categorie (tabella doppia entrata). Cfr. Glaser, Strauss, 2009, pp. 7-23).
- 4 La ricerca basata sulla progettazione (Design-Based Research DBR) è un metodo relativamente nuovo per indagare progetti educativi applicati alle caratteristiche dei contesti di vita reale, con un doppio scopo: sviluppare teorie di un dominio concettuale e sviluppare la progettazione in modo iterativo. In particolare "A systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in realworld settings, and leading to contextually sensitive design principles and theories. (Wang and Hannafin, 2005). Cfr. Feng Wang, Hannafin, 2005, p. 5.

## La caratterizzazione dei tre macro-concetti: i modelli di classificazione

Nell'ampia letteratura teorica che è stata considerata per il presente lavoro, i macro-costrutti di talento, capacitazioni e competenze sono stati esaminati sia indipendentemente sia in interazione, in modo da rintracciare e rilevare gli indicatori operativi comuni, considerando che molte delle proposte analizzate, con i rispettivi modelli oppure framework, non sono stati sviluppati solo nell'ambito della pedagogia o della psicologia o delle discipline demo-etnografiche, bensì anche in altri contesti di riflessione, soprattutto economico e sociale.

La scelta della documentazione relativa alle ricerche, agli studi e alle indagini internazionali analizzate, pur non senza pretesa di esaustività, è stata guidata dalla decisione, stabilita nel Disegno dello Studio, di prendere in considerazione per ognuno dei tre macro-concetti solo studi e ricerche empiriche, che avessero il carattere di proposte di approcci, teorie e modelli contenenti anche proposte operative attuate (o sperimentate) e quindi portatrici di strutture di indicatori o concettuali (da definire operativamente) o empirici (già operativizzati).

L'analisi effettuata sulle opere documentali, di tipo codifica focalizzata, ha permesso di costruire una duplice classificazione costituita da: *schema di struttura* (categorie di specificazione) e *schema di configurazione* (tipologia di forma). Lo scopo della duplice classificazione è stata di porre in rilievo gli elementi caratterizzanti comuni in funzione della evidenza degli elementi utili per la costruzione dello schema operativo.

L'analisi condotta ha permesso, quindi, di fare emergere due tipologie di orientamento come evidence based practice: da un lato, la costruzione di modelli teorici multiformi finalizzati alla definizione dei macro-concetti in termini significati, termini e concetti associati, teorie coinvolte, casi rappresentativi, studi realizzati, conoscenze generate o riferite; dall'altro lato, la costruzione di tassonomie o profili finalizzati all'esplicitazione di processi, anche metacognitivi, di conoscenze (fattuali e procedurali), di abilità (fisiche, operative, sociali) di competenze (culturali e professionali) e stati psicologici (emozioni, atteggiamenti, motivazioni, potenzialità).

### Dote e talento

I contributi teorici e pratico-empirici considerati, sulla base della classificazione assunta, riguardano un'abilità dai tratti eccezionali, che connota in maniera singolare un individuo. Questi tratti straordinari costituiscono l'insieme di attribuzioni che supportano il *talento* considerato o come sviluppo di una *dote innata* o come accumulazione di un *apprendimento esperienziale*. Socialmente si ritiene che a un grande talento debba seguire una carriera brillante, magari costellata da cospicui guadagni e quindi sia caratteristica esclusiva di personalità famose, artisti, pittori, ecc.

La dote di una persona è fatta corrispondere o ad abilità oppure ad attitudini naturali (eccetto quelle definite extra-sensoriali) che si distaccano dalla norma, ovvero che sono considerate speciali perché non si riscontrano nella medesima qualità, attendibilità e intensità in tutti gli individui. Tali capacità si evidenziano in una o più peculiarità, cioè: fisica, cognitiva, sociale, percettiva, creativa o emotiva. Rispetto alle peculiarità un individuo è inserito in un livello di prestazione superiore rispetto alla stessa fascia d'età.

### Talento e Dote Modelli

AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
 François Gagné	Gifted and Talent	Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)	<i>Abilità naturali, Ambientali, Intrapersonali, Competenze, Processi di sviluppo.</i>
 Joseph Renzulli	Giftedness, creativity, and curricular strategies	Three ring model of giftedness School enrichment model	Above average ability, Creativity, task commitment

Tavola 1. Schema di struttura della dote e sviluppo del talento.

Gli individui capaci di sviluppare comportamenti dotati sono coloro che possiedono, o sono in grado di sviluppare, questo insieme composito di tratti e applicarli a qualsiasi area potenzialmente preziosa di performance umane. Il passaggio da dote a talento è precisato con il modello differenziato di dote e talento: tale modello è una teoria dello sviluppo, secondo il quale eccezionali capacità naturali (doti) si sviluppano in competenze di esperti specifici (talenti).

Rispetto alle due precedenti definizioni, quindi, diventa centrale il processo di sviluppo dell'apprendimento in competenze attraverso il quale i potenziali (doni) si trasformano in abilità (talenti). Questo processo viene influenzato dai catalizzatori ambientali e intrapersonali, nonché dal caso che può aiutare od ostacolare il progresso della persona.

I bambini dotati sono di solito trattati come un gruppo indifferenziato. Quando invece si considerano singolarmente, emergono differenze sulla base delle capacità intellettuali, talenti e interessi, piuttosto che di comportamento, sentimenti e bisogni. È essenziale perciò che gli educatori e i genitori comprendano le esigenze cognitive, emotive e sociali dei bambini-ragazzi dotati e dei loro talenti. Lo schema di profili proposto da George Betts e da Maureen Neihart (Betts, Neihart, 1988/2015) fornisce un quadro per una migliore comprensione di questi ragazzi guardando attentamente ai loro sentimenti, comportamenti e bisogni. I genitori e gli educatori possono utilizzare lo schema per profili per ottenere una più profonda conoscenza dei dotati e dei talentuosi.

### Talento e Dote Profili

AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
 George Betts, Maureen Neihart	Gifted and Talent	Profiles of the Gifted and Talented (6)	<i>Successful, Creative, Underground, At-risk, Twice exceptional, Autonomous</i>
 Karen Rogers	Gifted and talent	5 lessons	<i>Socialize, Ability peer, grouping</i>
 Frank Williams	Gifted, Gifted curriculum	Taxonomy 8 creative thinking	<i>Fluency, Originally, Elaboration, Risk-taking, Complexity, Curiosity, Imagination.</i>

Tavola 2. Schema di configurazione della dote e sviluppo del talento.

Nel secondo profilo sono posti in evidenza principalmente gli aspetti sociali e di relazione con i loro effetti. Gli studenti dotati non solo pensano diversamente rispetto alla media dei loro coetanei, ma si sentono anche diversi: l'avanzamento del loro sviluppo cognitivo è collegato ad un alto livello emozionale. Questo è dovuto in considerazione al risultato di un rapido sviluppo cognitivo, che comporta una capacità di pensare abbastanza presto a questioni astratte. Di conseguenza, gli studenti dotati hanno una gamma molto più ampia di esperienze emotive, caratterizzate da uno sviluppo irregolare o irregolare (dove le età cronologiche, emotive e mentali sono diverse).

Le esigenze socio-emotive, quindi, sono esigenze che gli studenti dotati di talenti hanno insieme con i loro bisogni di pensiero (cognitivo). Possono includere: in termini positivi, sensibilità, intensità, grandi aspettative per se stessi o di altri, un forte senso di giustizia, perfezionismo; in termini non positivi, depressione o rendimento inferiore al previsto.

Il terzo profilo fornisce idee su come infondere un programma per studenti dotati. Tale profilo si basa su studi sulla persona e sul processo creativo, che hanno compreso l'opportunità dell'uso del pensiero creativo caratterizzato dalla fluidità, dalla flessibilità, dall'originalità e dall'elaborazione. Le strategie didattiche consentono anche l'espressione dei fattori di personalità di curiosità, immaginazione, presa di rischio e complessità che sono stati identificati come processi importanti per l'espressione della creatività. Il profilo fornisce un utile schema per sviluppare domande e attività che produrranno stimoli e opportunità per la creatività. (Cfr. Williams, 1993).

### *Capacitazione e capacitazioni*

Nella definizione e costruzione di politiche sociali (dall'istruzione alla sanità), occorre considerare la libertà (sostanziale) delle persone di poter scegliere e determinare la vita che essi desiderano, che ritengono degna di essere vissuta. Rispetto a tale orientamento alcune teorie e approcci sono stati prospettati nella seconda metà del secolo XX, con differenti fortune. Il principale approccio che si è distinto per coniugare insieme aspetti generali sociali come la riduzione della povertà, l'innalzamento dello standard di vita e la promozione dello sviluppo umano, la riduzione dei pregiudizi sessuali e della divisione tra i sessi, la valorizzazione della giustizia e dell'etica sociale e l'approccio per capacitazione.

L'approccio di capacitazione si concentra sulle informazioni che sono necessarie per realizzare un giudizio intorno al benessere individuale, alle politiche sociali e così via, e conseguentemente rifiuta orientamenti alternativi che ritiene normativamente inadeguati, ad esempio quando una valutazione viene effettuata esclusivamente in termini monetari.

Alla base del metodo si trova, quindi, la possibilità o la *capacità di scelta* che le persone hanno in termini di *capacità di funzionare* e di rendere effettive le *opportunità di essere e fare* ciò che è ritenuto rilevante per la propria esistenza.

Capacitazione Modelli				
	AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
	Daniel Kahneman e Amos Tversky	Sistema cognitivo. Euristiche e Bias. Giudizi, Sicurezza, Decisioni e Scelte. Rischio. Eventi negativi	Teoria del prospetto.	Disponibilità, Emozioni, Rischio, Predizioni, Intuizioni.
	James Heckman	Abilità cognitive e non-cognitive. Characters, Soft skill. Tratti personalità. Misurazione. Risk aversion, Time preference, Ambiguity aversion, Trust, Reciprocity (positive and negative).	Teoria del carattere	Problem solving, Senso critico, Empatia, Emozioni, Autocoscienza, Relazioni

Tavola 3. Schema di struttura della capacitazione e capacitazioni.

La scelta di per sé dipende da fattori che, oltre che essere determinati dalle situazioni contestuali (reddito e/o risorse), sono anche individuali; per questi fattori occorre considerare anche altrettante teorie, che possono influenzare le scelte stesse e quindi i funzionamenti e le capacità di essere e fare (ad es. essere in salute, lavorare, essere istruiti, essere parte di una comunità, essere rispettati ecc.).

Allo scopo è utile considerare due modelli (con caratterizzazioni teoriche) che possono considerarsi alla base e della libertà di scelta e della considerazione fattori individuali che operano per la realizzazione del ben-essere personale e sociale.

Il primo modello è la *Teoria del prospetto* (Prospect Theory), elaborata da Daniel Kahneman e Amos Tversky (1979; Cfr. Kahneman 2015) che si sviluppa nel solco degli studi di psicologia cognitiva, consente di dimostrare gli individui disattendono la scelta razionale anche di fronte a problemi di estremamente semplici. Il modello è puramente descrittivo, e ha il fine di individuare come effettivamente gli individui prendono le decisioni, rilevando i meccanismi che possono rendere conto dei comportamenti evidenziati per consentirne anche una previsione. La teoria sostituisce la nozione di *utilità* con il concetto di *valore*; ciò rappresenta un vero e proprio cambiamento di prospettiva nella determinazione della base per il giudizio di scelta. L'utilità, infatti, è generalmente considerata in termini di benessere netto raggiungibile, mentre il valore è definito in termini di guadagni o di perdite, ovvero di scarti con segno positivo o negativo rispetto ad una certa posizione assunta come punto di riferimento neutro. Nell'ambito della scelta da assumere, quindi, gli individui valutano le alternative possibili riferendosi non alla posizione finale raggiungibile, bensì alle variazioni della ricchezza e, rispetto a quest'ultima, gli stessi individui tendono a dare molta meno importanza al guadagno rispetto alla perdita.

Il nuovo modo di considerare le scelte dipendenti da fattori individuali sono riprese nel lavoro di James Heckman (Heckman, Kautz, 2016, p. 451; 2012), autore del secondo modello preso in considerazione, dove le *abilità* o le *skills* degli individui – in tutta la loro diversità – sono riconosciute come determinanti fondamentali del successo economico e sociale. In particolare, oltre alle abilità cognitive che coinvolgono lo sforzo intellettuale e comprendono la memoria a lungo e breve termine, l'elaborazione uditiva e visiva, la velocità di elaborazione, la logica e il ragionamento, assumono fondamentale importanza altre capacità, come quelle relazionali.

li, la coscienziosità e la responsabilità. Queste abilità sono definite come *non cognitive* o *soft skills*, che includono i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni *socio-emozionali* come estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. È da considerare che le diverse denominazioni utilizzate, o *soft-skills* o tratti, denotano differenti proprietà: il termine *soft-skills* indica la possibilità di sviluppo, mentre il termine *tratti* suggerisce il criterio di permanenza e, possibilmente, anche di ereditarietà. Le *soft skills*, riguardano la *modalità di funzionamento* (cognitivo, affettivo, motorio), non connesse ad un'attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni; consentono all'individuo comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti. Il focus, quindi, è su ciò che gli individui sono effettivamente in grado di fare e di essere (le loro "capacitazioni"), piuttosto che sul reddito, la felicità, il consumo, i bisogni di base. Da ciò derivano differenti prescrizioni politiche (superando un approccio utilitaristico).

La libertà e la possibilità di conseguire i funzionamenti devono essere congiunte con la capacità di funzionare, altrimenti la disponibilità di risorse (materiali, relazionali, di accesso) non è sufficiente per originare l'azione che risulta *strettamente legata alla definizione di funzionamento è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti, e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro* (Sen, 1992, pp. 63-64).

Le *capacitazioni* (capabilities), come definite da Amartya Sen<sup>5</sup>, rappresentano l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente; nella letteratura tale mix viene spesso anche indicato con il concetto di *capitale sociale*, come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto, anche se tale definizione non è certo univoca e appare ancora necessario uno sforzo di distinzione e formalizzazione (*profilo di configurazione della capacitazione*).

Quando ci si trova a vivere condizioni o eventi spiazzanti, inediti e critici, questi spesso si accompagnano al collasso del capitale sociale, nel senso dello sfaldamento del reticolo sociale e quindi alla perdita di relazioni, con conseguente riduzione del sostegno sociale, delle proprie capacità (delle proprie capabilities, secondo il pensiero di Sen) e della propria competenza ad agire.

Capacitazione Profili			
AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
	Well-being, Health, Security, Education, Agency, Self-regarding Functionings, Individual's own objectives	Capabilities set, functionings vector, agency, achievements.	Problem solving, Autonomia, Riskio.
	Personalità, Abilità cognitive, Competenze, Motivazioni.	Capability model	Problem solving, Social Judgment, Outcomes
	Genere, Ambiente, Diritti umani, Life, Bodily Health, Bodily integrity, Freedom and well-being, Tolleranza, Environment, Affiliation, Control over one's environment.	Capabilities (basic, Internal, combined), functionings, agency, achievements.	Senses, Imagination, Thought, Emotions, Practical reason.

Tavola 4. Schema di configurazione della capacitazione e capacitazioni.

5 Cfr. "Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection. (Sen, 1985, p. 31).

Secondo Martha Nussbaum (*secondo profilo di configurazione*) è possibile considerare tre tipi di capacità, indicate come fondamentali, interne e combinate. Tali capacità sono intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti, su cui la persona stessa fonda i diritti, non le preferenze né tanto meno i bisogni. Ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, affermando così il principio della capacità individuale (e individualizzata) e della persona intesa come fine, unica e unico arbitro circa i propri bisogni e non ridotta a mero numero di un ragionamento statistico: *Sosterrò che il miglior approccio a questa idea di minimo sociale fondamentale è fornito da un atteggiamento che si concentra sulle capacità umane, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano* (Cfr. Nussbaum 2002).

L'obiettivo di spiegare gli elementi sottostanti le prestazioni efficaci che rendono effettivi i funzionamenti è lo scopo del profilo conosciuto come *modello di capacitazione* (talvolta chiamato *modello di abilità*), ideato da Mark Mumford (2004), che schematizza come le capacitazioni rendono effettiva la possibile prestazione. Quindi, piuttosto che proporre solo una raccolta di una serie di compiti che un individuo è in grado di fare, il modello li riunisce in uno schema più gestibile, al fine di comprendere ciò che rende realmente efficace un esecutore. Il modello ha tre componenti, che rappresentano tutte caratteristiche utili agli individui per far fronte a situazioni organizzative complesse:

- *Attributi individuali*, cioè
  - *Abilità cognitiva generale*, che può essere pensata come intelligenza, legata all'ambito biologia, piuttosto che all'esperienza;
  - *Abilità cognitiva cristallizzata*, intesa come la capacità intellettuale che viene appresa e acquisita nel tempo;
  - *Motivazione*, ovvero la volontà dell'individuo di affrontare i problemi, esercitare la loro influenza e favorire il bene e il valore umano complessivo dell'organizzazione;
  - *Personalità* – le caratteristiche che aiutano gli individui a far fronte a situazioni organizzative complesse. Alcune persone usano i termini personalità, tratti e atteggiamenti in modo intercambiabile.
- *Competenze*, cioè:
  - *Risoluzione dei problemi* – queste sono le capacità creative degli individui per risolvere problemi organizzativi insoliti e mal definiti;
  - *Giudizio sociale* – cioè la capacità di comprendere le persone e i sistemi sociali. Essi consentono agli individui di lavorare tra loro;
  - *Conoscenza* – questo è "accumulo di informazioni e le strutture mentali utilizzate per organizzare le informazioni (schema – un modello mentale di una persona, di un oggetto o di una situazione).
  - La conoscenza deriva da un assortimento di schemi complessi per l'apprendimento e l'organizzazione dei dati.
- *Risultati*, cioè:
  - Si riferiscono al grado con cui la persona ha eseguito con successo le proprie funzioni. Le *attività o compiti* fondamentali si inseriscono in questa componente del profilo; mentre le competenze e gli attributi consentono di svolgere efficacemente i compiti.

Il modello descritto, quindi, utilizza essenzialmente il compito che identifica un particolare lavoro, dovere o progetto e la competenza, che invece fa riferimento a una struttura di conoscenza e / o set di abilità correlati che guidano una persona in un percorso di carriera scelto.

## Competenza e competenze

In una rassegna di approcci basati sulla Ground-Theory, realizzata da Franz Weinert nel 2001 (Cfr. Weinert, Franz, 2001), si evidenzia che non esiste un singolo uso del concetto di *competenza* e non vi è una definizione o teoria unificata ampiamente accettata. Del termine competenza la letteratura della scienza sociale ed educativa offre formulazioni multiple e diverse tra loro (Cfr. Melchiori, 2012).

In generale, la competenza si può considerare *“come la capacità di soddisfare con successo esigenze complesse in un particolare contesto attraverso la mobilitazione di prerequisiti psicosociali (inclusi aspetti cognitivi e non-cognitivi). L’obiettivo primario è sui risultati che l’individuo raggiunge attraverso un’azione, una scelta o un modo di comportarsi rispetto alle richieste, ad esempio, relative a una particolare posizione professionale, al ruolo sociale o al progetto personale”* (Rychen, Salganik, 2003, p. 41).

Possedere una competenza, quindi, significa che non solo si possiede le adeguate risorse necessarie, ma che si è anche in grado di mobilitare tali risorse in modo corretto e di orchestrarle in un momento opportuno in una situazione complessa.

L’interesse per le prestazioni sul posto di lavoro, incluso la scuola, ha innescato un processo generativo per stabilire ciò che distingue in media i migliori allievi di una classe dai loro colleghi. Identificare e questi fattori di successo per inserirli in uno *schema-telaio* che consentisse alle organizzazioni di coltivare e sfruttare queste caratteristiche per gestire le prestazioni, ha portato all’arte e alla scienza di quello che correntemente si indica come *modelli delle competenze*.

Dall’analisi della letteratura si possono distinguere due linee di pensiero e sviluppo, una statunitense e una prodotta dall’OCSE

La linea americana si sostanzia nel progetto sviluppato da David McClelland, al quale si deve l’aver coniato il termine competenza o *competency*<sup>6</sup>. Seguendo questa linea di studi, le competenze possono essere considerate come uno sgabello a tre gambe – senza una gamba, lo sgabello non resta in piedi-, quindi una competenza deve avere tre componenti sempre presenti (conoscenza, abilità e atteggiamenti) per essere considerata completa ed efficace.

Un’implicazione di questa definizione è che le competenze non includono quelle caratteristiche che non possono essere apprese attraverso un intervento di apprendimento e sviluppo. Negli ultimi anni, però, la definizione delle com-

6 L’interesse per l’utilizzo dei modelli di competenza in America risale agli inizi degli anni ‘70, quando il Dipartimento di Stato degli Stati Uniti aveva bisogno di uno strumento più robusto per valutare il personale addetto ai servizi esteri. I criteri tradizionali di selezione, cioè il titolo accademico e l’esperienza post laurea, erano scarsi predittori per selezionare i candidati, come si poteva inferire dal numero elevato di esclusioni. Il Dipartimento di Stato americano si rivolse a un eminente psicologo David McClelland e i suoi colleghi in una società di consulenza MacBer e Company, per creare un sistema di selezione alternativo. McClelland e il suo team hanno individuato le caratteristiche per distinguere i candidati con prestazioni superiori da quelli che con valori medi, utilizzando il giudizio e le valutazioni dei superiori, dei colleghi e dei clienti. Successivamente, hanno usato l’intervista per ottenere informazioni dettagliate su come candidati con prestazioni superiori si sarebbero comportati in situazioni critiche o inefficaci. Successivamente hanno, quindi, utilizzato l’analisi dei contenuti per elaborare i dati e raggrupparli in temi; questi comprendevano le competenze che i ricercatori teorizzavano come determinanti delle prestazioni superiori sul lavoro e utilizzate per la scelta. Da questo nuovo studio, il team di McClelland, ha sviluppato una metodologia che ha dominato la modellazione pratica delle competenze nel successivo decennio.

petenze è stata ampliata per includere elementi quali tratti di personalità, motivazioni e valori sociali. Questi elementi sono difficili da quantificare perché sono acquisiti da una persona durante i percorsi di la vita lavorativa e sociale, anziché attraverso o apprendimenti puntuali (formazione formale o non formale) o sviluppati esperienzialmente partecipando a eventi di sviluppo.

La seconda linea di definizione delle competenze è quella europea sviluppata dall'OCSE con il Progetto DeSeCo. Secondo questa linea una definizione di competenza è la seguente: "La nostra premessa è che le nozioni e i concetti non contengano le loro definizioni in e di se stesse; essi sono costrutti sociali che possono facilitare la comprensione della realtà mentre anche costruendola in un modo che riflette e rafforza le ipotesi ideologiche e i valori prevalenti. Quindi, definire esplicitamente il significato e la natura della competenza costituisce un passo cruciale per affrontare un discorso coerente e sostanziale sulle competenze partendo da una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Competenza Modelli e Profili			
AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
 David McClelland  modello	Educational Testing Service, Intelligence, Motivation, Mental health, Behavioural medicine.	Theory of competency	<i>Motives, Traits, Skills, aspects of one's self-image or social role, or a body of knowledge that one uses.</i>
 OCSE Franz E. Weinert  profilo	Globalisation and modernisation, Innovation, Key Competences, Citizenship, Literacy (reading, mathematical, scientific), lifelong learning ..	DeSeCo project.	Quadro Europeo 8 competenze  <i>Competenze chiave</i>

Tavola 5. Schema di struttura e configurazione della competenza e competenze.

Competenze Indicatori	
<p><b>Quadro Europeo Competenze Chiave: 18 DICEMBRE 2006</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicare nella madrelingua</li> <li>• Comunicare nelle lingue straniere</li> <li>• Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia</li> <li>• Competenza digitale</li> <li>• Imparare ad imparare</li> <li>• Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica</li> <li>• Imprenditorialità</li> <li>• Espressione culturale</li> </ul>	<p><b>Competenze chiave D.M. 139/07</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imparare ad imparare</li> <li>• Progettare</li> <li>• Comunicare: comprendere e rappresentare</li> <li>• Collaborare e partecipare</li> <li>• Agire in modo autonomo e responsabile</li> <li>• Risolvere problemi</li> <li>• Individuare collegamenti e relazioni</li> <li>• Acquisire e interpretare l'informazione</li> </ul>

Tavola 6. Schema di configurazione delle competenze chiave.

A questo scopo l'OCSE ha definito i concetti di competenza (*competence*) e competenze (*competencies*) in termini operativi, ovvero le *competenze chiave*: "Le competenze chiave che sono trasversali in diverse sfere di vita o ambiti sociali, si riferiscono generalmente a competenze multifunzionali e transdisciplinari utili per raggiungere molti obiettivi importanti, padroneggiare compiti diversi e agire in sconosciute situazioni". (Weinert, 2001, p. 52) Inoltre, utilizzando l'approccio funzionale per classificare le competenze come competenze chiave, occorre che: "Se uno vuole andare al di là del livello di adattamento di un individuo al mondo di oggi con le sue limitate possibilità di ulteriore sviluppo, e cambiare il mondo fornendo alle persone le competenze appropriate, è necessario scegliere un punto di partenza normativo e non un empirico, nel definire le competenze chiave" (Weinert, 2001, p. 53).

L'assunto sottostante del modello di competenza DeSeCo, quindi, è che il rapporto tra l'individuo e la società sia dialettico e dinamico. Gli individui non operano in un vuoto sociale. Le azioni si svolgono sempre in un contesto sociale o socio-culturale, in un contesto strutturato in più campi sociali (come il campo politico, i settori del lavoro, della salute, della famiglia) di un insieme strutturato di posizioni sociali organizzato dinamicamente intorno ad una determinata serie di interessi e sfide sociali. È all'interno di questi campi che i requisiti e i criteri per un'efficace performance e azione si prendono forma e si manifestano, e gli individui agiscono per soddisfarli.

La necessaria contestualizzazione della competenza si armonizza con la teoria di apprendimento individuale, che vede la competenza come inseparabile dal contesto in cui viene sviluppata e utilizzata. Poiché la competenza è un prodotto dell'interazione tra gli individui e il contesto in cui operano, il controllo delle caratteristiche dell'individuo da solo non è quindi sufficiente a spiegare le prestazioni effettive considerando solo gli attributi cognitivi.

Anche in questa linea di sviluppo del tema delle competenze si evidenzia pertanto la necessità di coinvolgere altre attribuzioni di tipo non cognitivo.

## Lo schema concettuale operativo

### **Le caratterizzazioni comuni di talenti, capacitazioni e competenze**

La riflessione sui risultati dell'analisi della letteratura ha costituito la componente qualitativa della metodologia di ricerca utilizzata una serie di qualità e caratteristiche umane, ancora poco indagate sia nella loro matrice biologico-fisica sia in quella cognitiva-psicologica, come l'inventiva, la costanza, la tenacia, il discernimento, la resilienza, la consapevolezza, l'empatia.

Grazie al lavoro pionieristico di James Heckman, le peculiari abilità o skills degli individui sono ora riconosciute come determinanti fondamentali del successo economico e sociale. In particolare, le abilità cognitive coinvolgono lo sforzo intellettuale e comprendono la memoria a lungo e breve termine, l'elaborazione uditiva e visiva, la velocità di elaborazione e la logica e il ragionamento. Heckman parla di capacità relazionali, di coscienza, di responsabilità di fronte ai dati di realtà con cui si è al lavoro; nell'approccio basato sulle capabilities, si afferma così che il percorso educativo sviluppa processi di autoapprendimento, un approccio al problem solving, la condivisione di conoscenze, le abilità relazionali. Del resto Sen afferma che tale responsabilità nel rapporto con la realtà (accountability) fa parte della prospettiva delle capabilities stesse; in modo del tutto analogo, si parla di capabilities di una persona come

qualità che coinvolge i *character skills* e non possono essere misurate dai soli test di apprendimento<sup>7</sup>.

Pur partendo da presupposti diversi, Sen, con le sue considerazioni basate sul concetto di capabilities, sembra confermare le conclusioni di Heckman riguardo al character. La flessibilità, la creatività, l'attitudine al problem solving e alle comunicazioni complesse possono essere viste infatti come manifestazioni della coscienziosità e dell'apertura all'esperienza; la capacità di interagire e di mettersi nei panni degli altri può essere intesa come un altro modo di esplicitare l'estroversione e l'amicalità. Il lavoro di squadra e il rapporto con fornitori e clienti anche di altri paesi, inoltre, richiedono capacità di agire in maniera cooperativa, oltre che estroversione; la responsabilità sull'intero processo e la propensione alla flessibilità implicano coscienziosità e apertura all'esperienza. In sintesi, la cosiddetta "quarta Rivoluzione industriale", con i suoi continui cambiamenti, richiede ai lavoratori una grande apertura a nuove esperienze.

Martha Nussbaum utilizza il termine *capacità di base*, dove per *base* delle funzionalità si parla come segue: *"In primo luogo, ci sono capacità di base: l'innate caratteristiche degli individui [da leggere come doti] che sono necessarie per sviluppare le capacità più avanzate e un motivo di preoccupazione morale. Queste capacità sono talvolta più o meno pronte a funzionare: la capacità di vedere e udire è di solito simile. Più spesso, tuttavia, sono molto rudimentali e non possono essere convertiti direttamente nei funzionamenti. Un neonato ha, in questo senso, la capacità di parlare e del linguaggio, capacità di amore e di gratitudine, capacità di ragione pratica, capacità di lavoro"* (Nussbaum, 2000, p. 84). In breve, per le funzionalità di base per Nussbaum sono più definite come naturali e innate capacità, o talenti, e hanno poco a che fare con il cut off point per l'analisi della povertà o della deprivazione. Naturalmente questo non significa che le capacità cognitive frutto dei percorsi scolastici perdano di valore: si richiede loro però di interagire con i *character skills* e con il character.

I character skills analizzati da Heckman non fondano solo la componente etica della persona, ma sono alla radice di qualunque suo efficace percorso di interazione con il mondo che cambia.

Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di capabilities vuol dire passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) a una focalizzata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di «funzionamenti» della propria vita.

Nel complesso, le competenze che hanno importanza per le prestazioni del lavoro costituiscono un continuum, dalle competenze che sono per lo più cognitive, alle competenze legate principalmente a tratti di personalità, passando per le competenze che uniscono entrambe. Inoltre, le competenze fisiche sono cruciali in molti settori, come la costruzione, la salute e il benessere e le arti.

Nella figura 2 è presentato uno schema concettuale che riassume le skills, che formano la base di partenza per una possibile struttura logica che realizza la comunalità, ovvero la risposta alla prima domanda di ricerca, dei tre macro-concetti stessi.

7 Le soft-skills sono indicate da Heckman come costituenti il *character*; quindi le soft skills come *character skills* sono le qualità necessarie all'individuo sia come studente sia come lavoratore (Heckman, Kautz, 2012).

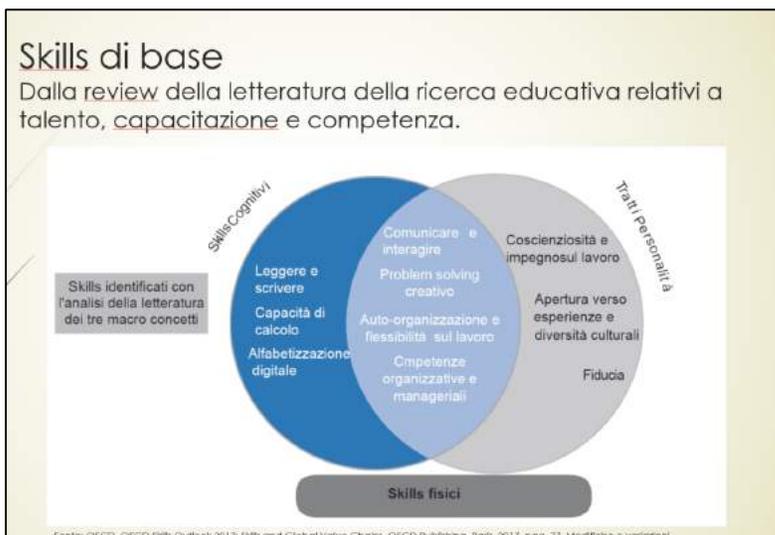


Figura 2. Schema concettuale delle skills di base tratte dalla letteratura.

Nella figura 3, invece, è riportato uno schema che evidenzia una selezione degli indicatori d'indicazione, tra quelli evidenziati dalla letteratura e derivanti dalle indagini sugli adulti, che hanno corrispondenza con le skills di base.

Ci sono molte prove empiriche, infatti, che dimostrano come le competenze cognitive, piuttosto che il livello di scolarizzazione raggiunto, influenzino i guadagni individuali, la distribuzione del reddito e la crescita economica più generale<sup>8</sup>.

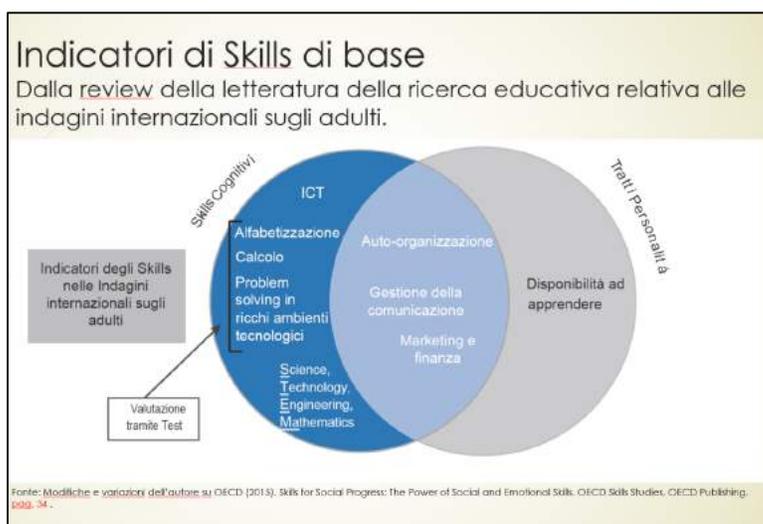


Figura 3. Schema concettuale degli indicatori di base tratti dalla letteratura.

8 Si fa riferimento alle analisi dei dati sono stati effettuati sulla base delle Indagini dell'OCSE sugli adulti, cioè l'indagine internazionale PIAAC (2012, 2015), [www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis](http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis).

I due schemi rappresentano la sintesi dell'attività di analisi della letteratura funzionale sia alle riflessioni per la componente teorica di riferimento sia alla predisposizione della struttura del modello operativo che sarà utilizzato nella seconda fase dello studio relativo alla verifica sperimentale, con il prototipo, utilizzando i dati e i risultati delle indagini internazionali e in particolare del Programma PISA 2015.

### *Il profilo delle abilità-skills per lo schema operativo*

Le abilità cognitive generali, che riflettono in parte la capacità di apprendere, contribuiscono a prevedere il raggiungimento dei livelli di prestazioni delle persone (o studenti o lavoratori), e della loro capacità di beneficiare dalla formazione. Le abilità aritmetiche e matematiche, in generale, sono direttamente favorevoli al successo scolastico; nello stesso le industrie emergenti richiedono abilità di calcolo, la conoscenza dei principi scientifici e matematici, nonché la capacità di generare, comprendere e analizzare i dati empirici e risolvere problemi complessi. Le abilità digitali, o ICT, hanno assunto un ruolo fondamentale per i profili di uscita in funzione delle prestazioni lavorative. Queste abilità sono di supporto anche le innovazioni tecnologiche.

Queste abilità sono sondate, a livello della formazione formale, principalmente con l'utilizzo di test di apprendimento. Questi, comunque, non rilevano adeguatamente le abilità e le capacità non cognitive come la perseveranza, la coscienziosità, l'autocontrollo, la fiducia, l'attenzione, l'autostima, l'autoefficacia, la resilienza alle avversità, l'apertura all'esperienza, l'empatia, l'umiltà, la tolleranza verso opinioni diverse e la capacità di impegnarsi produttivamente nella società; tali abilità e capacità sono valutate positivamente non solo nella scuola, bensì anche nel mercato del lavoro e nella società in generale.

Diversamente, nell'ambito della ricerca sociale ed educativa, e delle valutazioni delle prestazioni, sia nel lavoro sia nella scuola-università, queste abilità non cognitive sono state largamente ignorate nelle ricerche internazionali. Tuttavia, negli ultimi studi, gli economisti e gli psicologi hanno costruito misure di queste abilità e capacità e hanno fornito evidenze che sono stabili in situazioni e prevedono risultati significativi della vita.

Oltre alle capacità cognitive, quindi, risultano importanti anche un'altra vasta gamma di *tratti di personalità*<sup>9</sup> che danno luogo alle abilità *non cognitive*, cioè alle *soft skills* che coinvolgono la mente in maniera più indiretta e meno coscientemente delle capacità cognitive e hanno come referenza la personalità, il temperamento, le attitudini, l'integrità e l'interazione personale<sup>10</sup>.

9 L'American Society of Psychology che ha definito come «tratti» la cui presenza (o assenza) descrive la personalità di un individuo e li ha codificati in cinque grandi dimensioni: *estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza*. Queste sono state definite come le *Big Five*, secondo la classificazione ripresa dal volume: Heckman, Kautz, 2016, pp. 7-24).

10 Nello Studio, seguendo il pensiero di alcuni autori, si utilizzano i due termini di *abilities* e di *skills* con significati diversi (pur considerando la traduzione in italiano come *abilità*). Per *Skills* si intendono abilità sviluppate attraverso o la formazione o l'esperienza. Ad esempio, un docente può dimostrare le abilità-skills nell'applicazione di un modello di progettazione didattica durante la realizzazione di programmi di formazione. Le abilità-skills, quindi, si possono apprendere e si possono sviluppare attraverso la conoscenza esperienziale. Le *abilità-abilities*, invece, sono le qualità corrispondenti

In particolare, attraverso alcuni studi empirici J.J. Heckman<sup>11</sup>, hanno evidenziato la possibilità di misurare l'influenza delle skills non cognitive sul *rendimento e prestazioni scolastiche* e sul *rendimento nel lavoro* (oltre che su altri aspetti fondamentali della vita adulta), ponendo in evidenza il fatto che i risultati dei test cognitivi da soli non erano in grado di predire le future prestazioni scolastiche e la riuscita nel lavoro. Gli stessi ricercatori, inoltre, hanno prima ipotizzato e successivamente dimostrato l'esistenza di un collegamento tra le diverse dimensioni delle skills non cognitive dipendenti dalla personalità, cioè tra: *crescita della stabilità emotiva, coscienza di sé, capacità relazionale, desiderio di cooperare, la fiducia e la tenacia nel voler raggiungere il risultato desiderato*<sup>12</sup>. Altri autori, invece, hanno raggruppato caratteristiche di personalità secondo cinque fattori chiave, cioè: *estroversione, convenienza, consapevolezza, stabilità emotiva e apertura all'esperienza*. Alla consapevolezza sono associate la perseveranza, il ritardo della gratificazione, il controllo dell'impulso, l'impegno del raggiungimento di un risultato, l'ambizione e l'etica del lavoro; alla stabilità emotiva sono associate invece l'autovalutazione e l'autostima, l'auto-efficacia e l'ottimismo. Molti dei fattori chiave evidenziati sono un mix di tratti che gli individui hanno fin dalla nascita e abilità che possono essere apprese e migliorate nel tempo. Diverse analisi sottolineano l'importanza di entrambe le *abilità cognitive e non-cognitive* per il raggiungimento del livello di occupazione e le prestazioni sul lavoro, ovvero per l'espressione delle capacità (Heckman, Kautz, 2016).

Nella letteratura prodotta dall'OCSE si sottolinea il ruolo delle Skills per l'aiuto fornito ai singoli individui nell'affrontare le sfide del mondo moderno e, lo stesso Ente, ha più volte sollecitato i responsabili politici a fornire gli strumenti giusti per mobilitare il potenziale delle competenze (OCSE, 2015).

all'essere in grado di fare qualcosa; una linea sottile, quindi, divide le skills dalle abilities. Dall'analisi della letteratura risultano difformità tra gli esperti nel considerare la differenza tra skills e abilities rispetto o all'apprendimento, oppure alla presenza innata. Ad esempio, la presenza di padronanza di gestione organizzativa e di gestione delle priorità sono abilità-abilities che possono aiutare un docente a sviluppare le proprie abilità-skills di progettazione didattica.

11 attraverso il confronto di risultati di numerosi studi empirici di tipo quantitativo, riguardanti studenti diplomati e giovani non diplomati che avevano superato il test General Educational Development, GED, J.J. Heckman e il suo gruppo di ricerca avevano osservato che tra i due gruppi non c'era differenza in termini di capacità cognitive. Avevano rilevato, inoltre, che i diplomati conseguivano, successivamente, risultati significativamente migliori in termini di riuscita negli studi universitari, nell'occupazione, nelle retribuzioni, rispetto agli studenti non diplomati che avevano comunque superato il test GED. Sulla base di questa evidenza gli studiosi hanno indagato per accertare a quali altri differenti dimensioni della persona potevano essere attribuite le diversità riscontrate tra i due gruppi analizzati.

12 L'American Society of Psychology ha codificato i *tratti*, la cui presenza (o assenza) descrivono la personalità di un individuo, in cinque grandi dimensioni, cioè: *estroversione, amicalità, coscienza, stabilità emotiva, apertura all'esperienza* (*Big Five*, denominati da Heckman).



Figura 4. Schema del rapporto tra i macro-concetti rispetto al potenziale umano.

In questo lavoro di ricerca, quindi, le Skills sono considerate principalmente come caratteristiche individuali che si associano ad almeno una dimensione del benessere individuale e del progresso socioeconomico (*produttività*), che possono essere misurati significativamente (*misurabilità*) e che risultano duttili attraverso cambiamenti ambientali e investimenti (*flessibilità*). Gli individui hanno bisogno di molteplici abilità per raggiungere obiettivi di vita diversi, ovvero realizzare i propri funzionamenti.

Le Skills sono anche fondamentali per comprendere lo sviluppo delle disuguaglianze sociali ed economiche. Nei paesi dell'OCSE e nelle economie partner di tutto il mondo, i divari scolastici tra gruppi etnici e gruppi di reddito hanno più a che fare con i deficit delle Skills rispetto alle capacità finanziarie familiari durante gli anni scolastici. Un innalzamento delle abilità cognitive aumenta la probabilità di un certo numero di risultati positivi, come la conclusione dell'istruzione terziaria, la ricerca di un posto di lavoro e il conseguimento di un buon salario. Mentre queste Skills sono altamente predittive del successo in alcuni aspetti della vita, le abilità sociali ed emotive mostrano un potere predittivo più elevato per una più ampia gamma di risultati sociali (OCSE, 2015).

Le abilità sociali ed emotive – come *abilità non cognitive*, *soft skills* o *character skills* – sono il tipo di Skills che coinvolgono nel raggiungimento degli obiettivi il lavorare con gli altri e la gestione delle emozioni. Le Skills, in quanto tali, si manifestano in innumerevoli situazioni di vita quotidiana.

La Figura 5 presenta uno schema concettuale operativo che opera una classificazione delle abilità e delle Skills che si basano sia sulle abilità cognitive sia sulle abilità socio-emotive, ovvero su alcune delle loro funzioni più importanti.

Chiaramente tali abilità-skills giocano un ruolo in tutte le fasi della vita delle persone: per esempio, mentre ai bambini si insegna quali comportamenti sono appropriati quando giocano con gli altri, gli adulti devono imparare le regole del gioco di squadra in ambienti professionali. Le persone perseguono obiettivi sin dalla prima età (ad esempio, quando si gioca, risolvere i puzzle, ma ancor prima quando si richiama l'attenzione delle figure di riferimento) e questo diventa sempre più importante in età adulta (ad esempio durante la ricerca di titoli e posti di lavoro accademici). Imparare i modi appropriati per mostrare emozioni positive e negative e gestire lo stress e la frustrazione è un conseguimento da affinare lungo tutto l'arco della vita, soprattutto quando si tratta di transizioni di vi-

ta importanti, come una separazione, la perdita del lavoro o una disabilità a lungo termine. Queste ampie categorie di abilità (cioè perseguire obiettivi, lavorare con gli altri e gestire le emozioni) includono un certo numero di costruttori di abilità di livello inferiore, come descritto nelle Figura 4.

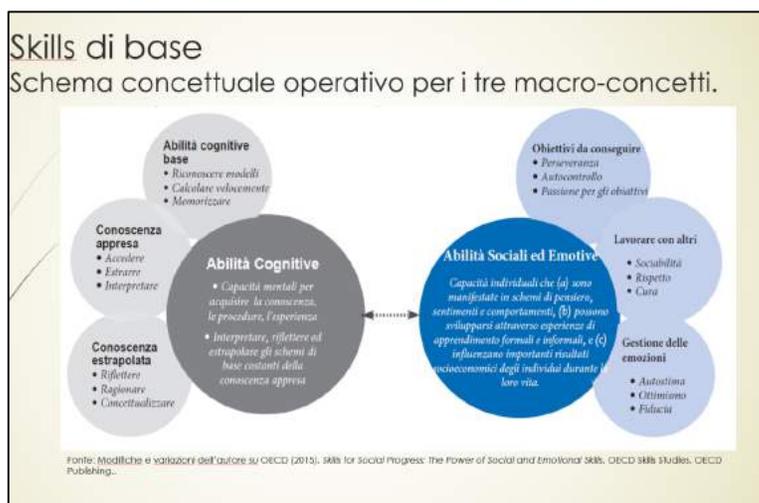


Figura 5. Schema concettuale operativo.

Lo schema concettuale operativo scaturito dalle attività di sintesi e presentato dalla figura 5 è coerente con gli altri schemi concettuali di struttura e di configurazione che sono stati realizzati per i tre singoli macro-concetti. Ciò che li unisce è l'idea che le competenze cognitive non implicano solo l'applicazione della conoscenza, ma piuttosto comprende la capacità di riflettere e di impegnarsi in modelli di pensiero più complessi. La definizione di alfabetizzazione da parte del programma di valutazione OCSE-PISA è descritta, infatti come la capacità degli studenti di analizzare, motivare e comunicare efficacemente mentre provano a risolvere e interpretare i problemi in una varietà di settori disciplinari diversi (OECD, 2014, p. 175); la definizione illustra come sono considerate e analizzate le competenze cognitive multidimensionali. La *riflessione* come competenza, per esempio, è un processo complesso, in quanto richiede non solo l'accesso alla conoscenza, ma anche la correlazione ad altre esperienze, la ridefinizione di un problema, la creazione di connessioni e quindi la possibilità di applicare le conoscenze acquisite a nuove situazioni.

Lo schema concettuale presentato nella figura 5, quindi, nella sua caratterizzazione di unione di capacità, abilità, skills, sia cognitive sia non cognitive, può considerarsi come la risposta alla domanda se si possano rintracciare elementi comuni sia di talento sia di competenze sia, infine di capacitazione, dimostrandone così la presenza e l'espressione.

Tale modello o profilo può essere anche di confronto e assorbire gli schemi concettuali delle indagini internazionali che misurano le abilità cognitive e non cognitive, come quelle presentate nelle nel programma OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA). Una nuova operativizzazione delle variabili tratte dalle indagini, rispetto al modello originale, potrebbe comprovare la presenza e l'espressione dei talenti, delle competenze e delle capacitazioni.

## Conclusioni

Lo scopo dello Studio, attuato sulla documentazione della ricerca educativa, psicologica, antropologica, economica e sociale ha avuto una duplice intenzionalità: da una parte accertare la possibilità di rintracciare elementi o costrutti comuni utilizzati per o caratterizzare o modellare o teorizzare i macro-costrutti del talento, delle competenze e della capacitazione; dall'altra parte, invece, proporre uno schema concettuale operativo, composto dagli elementi operativi di base comuni selezionati. Dai risultati dell'analisi documentale sono risultati come elementi comuni le abilità cognitive e le abilità non cognitive, caratterizzate come: le *abilità-skills cognitive* generali, che riflettono in parte la capacità di apprendere, contribuiscono a prevedere il raggiungimento dei livelli di prestazioni degli studenti, della loro performance scolastica e della loro capacità di beneficiare della formazione; le *abilità-skills non cognitive*, conosciute anche come *soft-skills*, cioè abilità sociali ed emotive o tratti di personalità, che coinvolgono la mente in maniera più indiretta e meno cosciente delle capacità cognitive e si riferiscono alla personalità, al temperamento, alle attitudini, all'integrità e all'interazione personale.

In particolare, sia i risultati delle Indagini longitudinali dell'OCSE sia i dati di altra letteratura empirica analizzata per lo scopo dello Studio<sup>13</sup>, suggeriscono che le *abilità sociali ed emotive, o non cognitive*, insieme alle abilità cognitive, svolgono un ruolo importante nel guidare il successo degli individui, tanto a scuola quanto nel lavoro e negli ambienti sociali (compreso quello tecnologico) (OECD, 2015). In particolare, le abilità non cognitive interagiscono, alimentano e incoraggiano ulteriormente gli individui in modo che possano ottenere risultati positivi.

Lo sviluppo delle abilità-skills deve avvenire in modo olistico e coerente; ciò significa che sono importanti tutti i ruoli assegnati alle famiglie, alle scuole e alle comunità; ognuna di queste istituzioni deve inserirsi nello sviluppo delle competenze e tutte devono essere coerenti per assicurare che gli sforzi compiuti in ogni contesto siano efficienti.

Le evidenze delle nuove indagini, quindi, suggeriscono che le abilità-skills cognitive possano essere utilizzate come misure di base, in quanto sono particolarmente importanti per fornire sia un quadro dello stato delle conoscenze ai diversi livelli scolastici sia informazioni utili per il mercato del lavoro. Le abilità non cognitive, invece, possono essere valorizzate nell'ambito delle misure del benessere (well-being) e del progresso sociale individuale. Nella loro associazione sono abilità-skills che rappresentano lo sviluppo delle potenzialità degli individui in funzione dello sviluppo umano.

13 Cfr. IEA (International Evaluation Association) associazione indipendente di centri di ricerca educativa, con sede ad Amsterdam. È stata fondata nel 1958 e, attualmente, vi aderiscono 53 paesi. Le principali ricerche analizzate: *Civic and citizenship education*: CIVED, ICCS 2009, ICCS 2016; *Computer and information technology in education*: SITES-M1, SITES-M2, SITES 2006, ICILS 2013; TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study); PIRLS 2011 – Progress in International Reading Literacy Study.

## Riferimenti bibliografici

- Betts, G., Neihart, M. (1988/2015). *Profiles of the Gifted and Talented*. Davidson Institute for Talent Development. Reprinted from Gifted Child Quarterly, National Association for Gifted Children (NAGC) 1988. Web. July 2015. Available at [http://www.davidsongifted.org/db/Articles\\_id\\_10114.aspx](http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx) [Ultima consultazione 30/07/2017].
- CEDEFOP (2014<sup>2</sup>). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Thessaloniki (Pylea), Greece.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, a cura di Strati A. Roma: Armando.
- Heckman J., Kautz T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19, 4.
- Heckman, J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Hillman, J. (1997<sup>20</sup>). *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*. Milano: Adelphi.
- Kahneman, D. (2015). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Lakatos I. (2001). *La metodologia dei programmi di ricerca*. Milano, Il Saggiatore.
- Melchiori, R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Nuova Cultura – Edicusano.
- Mumford, M. (2004). *Human performance model for U.S. Army and the Defense Department*, in Northouse, P. G. *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- OECD (2017). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing s. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence*. In D. S. Rychen and L. Hersh Salganik (Eds.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Sen A. K. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Wang, F., Michael, J. Hannafin (2015). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, 4.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S., and L. Hersh Salganik, (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.
- Williams, F. E. (1993). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. In J.S. Renzulli (Ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 461-484). Highett, Vic.: Hawker Brownlow.

### Sitografia

- <http://www.oecd.org/edu/> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- <http://www.invalsi.it> [Ultima consultazione 30/07/2017].

