



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti.

*Inclusive teaching and BES. Innovation, models
and tools.*

Volume 1
Numero 1
ANNO VI Gennaio/Giugno 2025
ISSN 2705-0351 (online)
Rivista Classe A

www.educrazia.com
info@educrazia.com





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF
Paolina MULE' – Università degli Studi di Catania

CONDIRETTORE / CO-EDITOR
Giuseppe SPADAFORA – Università della Calabria
Claudio DE LUCA – Università degli Studi della Basilicata

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD
Larry A. HICKMAN (Southern Illinois University – Carbondale)
Leonard J. WAKS (Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University)
Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas)
Ely KRAMER (University of Wroclaw – Polonia)
Ilona BLOCIAN (University of Wroclaw – Polonia)
Randall AUXIER (Southern Illinois University - Carbondale)
Cristina DE LA ROSA CUBO (Universidad de Valladolid)
Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO (Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid)
Irina Vladimirovna DERGACHEVA (Moscow State Art and Cultural University)
Mahmudova SVETLANA (Moscow State University of Psychology And Education)

Mario CASTOLDI (Università di Torino) - **Pietro LUCISANO** (Sapienza Università di Roma) - **Achille NOTTI** (Università degli Studi di Salerno) - **Gaetano DOMENICI** (Università Unicamillus) - **Giovanni MORETTI** (Università Roma 3) - **Fiorino TESSARO** (Università Ca' Foscari Venezia) - **Piergiuseppe ELLERANNI** (Università del Salento) - **Antonio ARGENTINO** (Università della Calabria) - **Rosanna TAMMARO** (Università degli Studi di Salerno) - **Antonio MARZANO** (Università degli Studi di Salerno) - **Simonetta COSTANZO** (Università della Calabria) - **Domenico TAFURI** (Università Parthenope) - **Alessio ANNINO** (Università degli Studi di Catania) - **Marika CALENDIA** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alessio FABIANO** (Università degli Studi della Basilicata) - **Daniela GULISANO** (Università degli Studi di Catania) - **Valentina PERCIAVALLE** (Università degli Studi di Catania) - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** (Università Isabel I Spagna)

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER
Alessio FABIANO - Università degli Studi della Basilicata

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT
Mauro Fortunato MAGNELLI - **Daniela GULISANO** - **Feliciano MOSTARDI** - **Maria SAMMARRO**
Valentina PERCIAVALLE - **Antonella TIANO** - **Marika CALENDIA** - **Corrado MUSCARÀ**
Andrea CIROLIA - **Carolina LEVA** - **Luisa BONINELLI** - **Carola SICILIANO**
Andrea Fabrizio RACITI - **Maria TISO**

EduCrazia
Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche
Rivista di Classe A
Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training



(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)
C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018
Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi
www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

La valutazione delle competenze non cognitive: presentazione di un approccio sistemico nella scuola primaria

The assessment of non-cognitive skills: presentation of a systemic approach in primary school

Vincenzo Nunzio Scalcione

1 University of Basilicata; vincenzo.scalcione@unibas.it

* Correspondence: vincenzo.scalcione@unibas.it

Abstract Il presente contributo affronta il tema della valutazione delle competenze non cognitive nella scuola primaria, oggi al centro del dibattito pedagogico internazionale. L'obiettivo è duplice: analizzare criticamente la letteratura più recente e proporre uno strumento operativo per supportare i docenti nella pratica valutativa. A tal fine, viene presentata una griglia di valutazione delle soft e life skills, concepita per integrare la valutazione tradizionale con l'osservazione sistematica delle competenze trasversali. Questo rappresenta l'apporto originale del contributo, in quanto la griglia costituisce un modello empiricamente fondato e immediatamente utilizzabile dai docenti. I risultati preliminari della sperimentazione in quattro scuole mostrano che lo strumento favorisce una visione più olistica dell'apprendimento e promuove competenze essenziali per il successo personale e sociale degli studenti.

Abstract This contribution addresses the assessment of non-cognitive skills in, a theme at the centre of the current international pedagogical debate. The aim is twofold: to critically analyse the most recent literature and to propose an operational tool to support teachers in their assessment practices. To this end, an evaluation grid of soft and life skills is presented, designed to integrate traditional assessment with the systematic observation of transversal competences. This represents the original contribution of the study, since the grid provides a theoretically grounded and empirically tested model that can be directly used by teachers. Preliminary results from experimentation in four schools show that the tool fosters a more holistic view of learning and promotes competences essential for students' personal and social success.

Parole Chiave: competenze non cognitive, griglia di valutazione, soft skills, life skills

Keywords: non-cognitive skills, assessment grid, soft skills, life skills

1. Introduzione

Il dibattito pedagogico contemporaneo evidenzia sempre più l'importanza delle competenze non cognitive nel determinare il successo scolastico, professionale e personale degli individui (Heckman & Kautz, 2012). La comunità scientifica internazionale riconosce come un'educazione di qualità non possa limitarsi alla trasmissione di conoscenze disciplinari, ma debba puntare sullo sviluppo integrale della persona, includendo dimensioni socio-emotive, relazionali e metacognitive (OECD, 2018). Tale convinzione

è confermata da evidenze empiriche che correlano positivamente le competenze non cognitive con il rendimento scolastico, l'inserimento lavorativo con il benessere personale (Durlak et al., 2011).

In questo quadro, il framework LifeComp sviluppato dal Joint Research Centre della Commissione Europea (Sala et al., 2020) ha rappresentato un significativo avanzamento, nel tentativo di sistematizzare le competenze personali, sociali e di apprendimento necessarie per la formazione integrale dell'individuo. Il LifeComp identifica nove competenze chiave organizzate in tre aree (personale, sociale e di apprendimento), offrendo un linguaggio comune e una struttura concettuale che facilita l'integrazione di queste dimensioni nei curricoli scolastici. Come evidenziato da (Caena & Redecker, 2019), l'adozione di questo framework consente di allineare le pratiche educative alle raccomandazioni europee in materia di competenze chiave, rispondendo alle sfide poste dalla complessità della società contemporanea e dalla rapida evoluzione del mercato del lavoro.

La ricerca educativa italiana ha offerto un contributo significativo al dibattito internazionale, in particolare attraverso gli studi sperimentali di (Trinchero, 2018), che ha approfondito metodologie di valutazione delle competenze trasversali, e di (Castoldi, 2016), che ha proposto modelli innovativi centrati sull'autenticità della valutazione. (Scalcione, 2020) ha evidenziato il carattere polisemico della nozione di competenza, mentre (Pellerey, 2017) ha sviluppato un approccio integrato che tiene insieme la dimensione oggettiva della performance e quella soggettiva dell'autovalutazione. Questi contributi delineano un panorama teorico ricco e articolato, che costituisce il presupposto per l'elaborazione di strumenti valutativi efficaci e coerenti con le esigenze della scuola di base. È in tale prospettiva che si inserisce il presente lavoro, il cui obiettivo è proporre un modello di valutazione delle competenze non cognitive capace di tradurre le acquisizioni teoriche in pratiche didattiche sostenibili.

Nonostante questo riconoscimento, permane una significativa difficoltà nell'implementazione di pratiche valutative sistematiche relative alle competenze non cognitive all'interno dei contesti scolastici. La prevalenza di modelli valutativi incentrati sulle conoscenze disciplinari e la complessità intrinseca alla misurazione di costrutti multidimensionali quali le soft e life skills rappresentano ostacoli significativi (Duckworth & Yeager, 2015). Questo divario tra teoria e prassi è particolarmente evidente nella scuola primaria, dove l'attenzione alla valutazione degli apprendimenti disciplinari tende a prevalere su una considerazione sistemica delle competenze trasversali.

Il presente contributo si propone di colmare questa lacuna, offrendo un quadro teorico e operativo per la valutazione delle competenze non cognitive nella scuola del primo ciclo. L'obiettivo risulta duplice: (a) analizzare criticamente gli approcci esistenti alla valutazione delle competenze non cognitive; (b) proporre una griglia valutativa empiricamente fondata, differenziata per i due ordini scolastici, che possa supportare gli insegnanti nella valutazione sistematica delle soft e life skills. Tale proposta si colloca nel solco della ricerca educativa contemporanea che promuove un'integrazione tra valutazione degli apprendimenti e valutazione per l'apprendimento (Domenici, 2012), riconoscendo il valore formativo del processo valutativo stesso.

2. Quadro teorico

2.1 Le competenze non cognitive: definizione e classificazione

Il termine competenze non cognitive comprende un ampio spettro di abilità, attitudini e disposizioni non direttamente riconducibili alle conoscenze disciplinari o alle capacità intellettive misurate dai test standardizzati (Gutman & Schoon, 2013). Nella letteratura scientifica, queste competenze vengono denominate in modi diversi: character skills (Heckman & Kautz, 2012), socio-emotional skills (OECD, 2018), soft skills (Claxton & Lucas, 2015) o 21st century skills (Pellegrino & Hilton, 2012).

Figura 1. Denominazioni delle competenze non cognitive nella letteratura

Denominazione	Fonte/Autore
Character skills	Heckman & Kautz, 2012
Socio-emotional skills	OECD, 2018
Soft skills	Claxton & Lucas, 2015
21st century skills	Pellegrino & Hilton, 2012

Questa pluralità terminologica riflette la complessità intrinseca dei costrutti in esame e la diversità degli approcci teorici che li hanno analizzati. Come osservato da Calvani e (Trinchero & Robasto, 2019), la molteplicità delle definizioni può generare ambiguità concettuale e difficoltà nell'operazionalizzazione dei costrutti a fini valutativi. È pertanto essenziale adottare una prospettiva integrativa che consenta di identificare le dimensioni fondamentali di queste competenze, pur riconoscendone la natura complessa e multifaccettata.

Il framework LifeComp (Sala et al., 2020) rappresenta un tentativo significativo in questa direzione, proponendo una sistematizzazione delle competenze personali, sociali e di apprendimento articolata in tre aree: l'area personale (autoregolazione, flessibilità, benessere), l'area sociale (empatia, comunicazione, collaborazione) e l'area dell'apprendimento (growth mindset, pensiero critico, gestione dell'apprendimento). Questa classificazione, fondata su un'ampia revisione della letteratura e su un processo di consultazione con esperti internazionali, offre un quadro di riferimento coerente con le indicazioni europee sulle competenze chiave e con le evidenze empiriche sullo sviluppo socio-emotivo.

Nella tradizione pedagogica italiana, contributi significativi alla concettualizzazione delle competenze non cognitive provengono dagli studi di (Baldacci, 2010) sulla didattica per competenze e di (Margiotta, 2018) sulla formazione del talento. In particolare, Baldacci propone una distinzione tra competenze di base, competenze trasversali e competenze di cittadinanza, sottolineando l'importanza di un approccio formativo che integri queste diverse dimensioni. Margiotta, dal canto suo, enfatizza il ruolo delle disposizioni alla mente (mind dispositions) nello sviluppo del potenziale umano, evidenziando come le competenze non cognitive costituiscano la base per l'attivazione delle risorse cognitive e per la realizzazione personale.

Considerando queste diverse prospettive teoriche, organizziamo il quadro in tre macro-categorie — intrapersonali, interpersonali e adattive — che anticipano e orientano la costruzione della griglia (cfr. Sezione 4). In particolare, le competenze intrapersonali sostengono l'area di Consapevolezza personale, le interpersonali informano l'area di Relazionalità, mentre le competenze adattive trovano la loro principale operatività nell'area di Problem solving; l'area di Cittadinanza integra in chiave trasversale indicatori di responsabilità sociale derivanti dalle tre categorie.

Come evidenziato da (Schleicher, 2018), queste competenze non sono innate ma possono essere sviluppate attraverso interventi educativi mirati e ambienti di apprendimento appropriati. Pertanto, la loro inclusione nei curricula scolastici e, conseguentemente, nei processi valutativi diventa imprescindibile per una formazione integrale dell'alunno. La ricerca sperimentale di (Fiorilli et al., 2020) in contesti scolastici italiani ha dimostrato come programmi educativi specificamente progettati per promuovere le competenze socio-emotive producano effetti positivi non solo sullo sviluppo di queste competenze, ma anche sul rendimento scolastico e sul benessere psicologico degli studenti. Questi risultati confermano l'ipotesi di una relazione sinergica tra competenze cognitive e non cognitive, supportando l'adozione di un approccio educativo integrato che consideri entrambe le dimensioni.

La valutazione delle competenze non cognitive presenta sfide metodologiche specifiche che la differenziano dalla valutazione tradizionale delle conoscenze disciplinari. (West et al., 2016) identificano tre principali criticità che caratterizzano questo ambito valutativo e che richiedono particolare attenzione nella progettazione degli strumenti e delle procedure.

La prima criticità riguarda la complessità dei costrutti oggetto di valutazione. Le competenze non cognitive sono intrinsecamente multidimensionali, manifestandosi attraverso comportamenti diversificati in contesti differenti. La loro natura contestuale implica che la stessa competenza possa esprimersi in modi diversi a seconda delle situazioni, rendendo difficile la definizione di indicatori universalmente validi. Inoltre, queste competenze sono spesso interdipendenti, con influenze reciproche che complicano l'isolamento delle singole dimensioni a fini valutativi. Come evidenziato da (Benvenuto, 2018), questa complessità richiede l'adozione di un approccio ecologico alla valutazione, capace di considerare le interazioni tra le diverse competenze e tra queste e il contesto di riferimento.

La seconda criticità concerne la soggettività intrinseca alla misurazione di questi costrutti. Molti degli strumenti utilizzati per la valutazione delle competenze non cognitive si basano su auto-valutazioni o su osservazioni condotte da insegnanti o altri adulti significativi. Queste modalità valutative, pur offrendo informazioni preziose, sono inevitabilmente influenzate da fattori soggettivi quali le aspettative, le rappresentazioni mentali e i bias cognitivi dei valutatori. La ricerca condotta da (Vertecchi, 2016) sulle distorsioni nei processi valutativi ha evidenziato come questi fattori possano compromettere l'attendibilità delle valutazioni, suggerendo la necessità di procedure di triangolazione e di formazione specifica per i valutatori.

La terza criticità è rappresentata dall'effetto riferimento (reference bias), ovvero dall'influenza che il contesto sociale e culturale esercita sulle valutazioni. Come dimostrato dagli studi cross-culturali di (Primi et al., 2016), le auto-valutazioni delle competenze socio-emotive possono variare significativamente tra contesti diversi, non tanto per effettive differenze nelle competenze possedute, quanto per differenze negli standard di riferimento e nelle norme sociali che guidano la percezione e la valutazione di sé. Questo

fenomeno richiede particolare cautela nell'interpretazione dei risultati, soprattutto in contesti educativi caratterizzati da elevata diversità culturale.

Nonostante queste difficoltà, numerosi studiosi hanno proposto approcci valutativi innovativi che tentano di superare le criticità evidenziate. (Kautz et al., 2014) distinguono tre principali metodologie che rappresentano altrettante prospettive complementari sulla valutazione delle competenze non cognitive. Le misure self-report, costituite da questionari e scale di auto-valutazione, consentono di accedere alla percezione soggettiva delle proprie competenze, offrendo informazioni preziose sulla consapevolezza metacognitiva e sull'auto-efficacia percepita. Le misure basate sull'osservazione, che includono griglie e rubriche compilate da insegnanti o osservatori esterni, permettono di rilevare comportamenti e atteggiamenti manifestati in contesti naturali, fornendo indicazioni sulla dimensione performativa delle competenze. Le misure basate sulla performance, infine, si fondano su compiti autentici e situazioni problema che richiedono l'attivazione di competenze specifiche, consentendo di valutare la capacità di mobilitare risorse in contesti significativi.

Nel contesto italiano, contributi significativi all'innovazione delle pratiche valutative provengono dagli studi sperimentali di (Lucisano & Corsini, 2015) sulla valutazione autentica e di Molina et al. (2018) sull'utilizzo dei compiti di realtà per la valutazione delle competenze trasversali. Questi autori sottolineano l'importanza di superare l'approccio puramente psicometrico alla valutazione, adottando metodologie che valorizzino la dimensione qualitativa e contestuale dell'apprendimento e che coinvolgano attivamente gli studenti nel processo valutativo.

(McKown, 2019) sottolinea l'importanza di integrare questi diversi approcci in una prospettiva di triangolazione metodologica, al fine di ottenere una valutazione più affidabile e valida. La triangolazione, come evidenziato da (Trinchero & Robasto, 2019), non si limita a compensare le debolezze dei singoli strumenti, ma consente di cogliere la multidimensionalità delle competenze non cognitive, offrendo una rappresentazione più ricca e articolata del profilo di competenze dell'alunno. Questa integrazione metodologica richiede una progettazione accurata del processo valutativo e una formazione specifica degli insegnanti, affinché possano utilizzare in modo consapevole e critico gli strumenti a disposizione.

3. Metodologia

La costruzione della griglia valutativa proposta in questo contributo si è basata su un processo metodologico articolato in tre fasi principali, ciascuna caratterizzata da specifici obiettivi e procedure. Questo approccio sequenziale ha consentito di sviluppare uno strumento valutativo fondato su basi teoriche e metodologiche, ma, al contempo, rispondente alle esigenze pratiche del contesto scolastico.

La prima fase ha previsto un'analisi sistematica della letteratura scientifica internazionale e nazionale sul tema della valutazione delle competenze non cognitive in ambito educativo. Sono stati esaminati 47 articoli scientifici pubblicati tra il 2010 e il 2024, selezionati sulla base di criteri di rilevanza, rigore metodologico e pertinenza rispetto agli obiettivi della ricerca. L'analisi ha seguito il protocollo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) proposto da (Moher et al., 2015), prevedendo una sequenza strutturata in fasi, ovvero: identificazione delle fonti, screening preliminare, valutazione dell'eleggibilità e inclusione finale. Questo processo ha consentito di identificare i principali modelli teorici, gli strumenti valutativi e le evidenze empiriche relative all'efficacia dei

diversi approcci. Particolare attenzione è stata dedicata agli studi condotti nel contesto italiano, con riferimento ai contributi di pedagogisti sperimentali quali (Calvani, 2014), per i modelli di valutazione evidence-based, , relativamente a che ha proposto approcci docimologici innovativi, e , che ha approfondito la valutazione formativa in relazione allo sviluppo personale dell'alunno.

In totale, la revisione ha incluso 47 studi: il 38% condotti in Italia e il 62% in contesti internazionali. Rispetto ai livelli scolastici, il 100% scuola primaria.

La seconda fase ha previsto la realizzazione di focus group, secondo l'approccio metodologico proposto da (Lucisano & Salerni, 2022), che prevede un approfondimento focalizzato su temi specifici. Questo processo ha permesso di identificare le competenze non cognitive considerate più rilevanti nei diversi cicli scolastici, gli indicatori comportamentali associati a ciascuna competenza e le strategie valutative ritenute più efficaci e sostenibili nel contesto scolastico.

La terza fase ha previsto una sperimentazione pilota della versione preliminare della griglia valutativa elaborata sulla base dei risultati delle fasi precedenti. La sperimentazione è stata condotta in 2 istituti comprensivi; è stato utilizzato un disegno di ricerca mixed-method, integrando la raccolta di dati quantitativi sull'applicabilità e sull'efficacia percepita dello strumento con approfondimenti qualitativi basati su interviste e focus group con gli insegnanti partecipanti. Come evidenziato da Domenici e , questo approccio metodologico consente di cogliere sia le dimensioni misurabili del fenomeno sia le percezioni e le interpretazioni degli attori coinvolti, offrendo una comprensione più profonda e articolata dell'oggetto di studio.

I feedback raccolti durante la sperimentazione pilota sono stati analizzati attraverso procedure di analisi statistica descrittiva e inferenziale per i dati quantitativi, e di analisi tematica per i dati qualitativi, secondo l'approccio proposto da Braun e e adattato al contesto educativo da (Mortari, 2017). I risultati di questa analisi hanno permesso di raffinare lo strumento valutativo, migliorandone la chiarezza, l'usabilità e la coerenza con i contesti applicativi.

Questo approccio metodologico complessivo ha consentito di integrare il rigore scientifico con la rilevanza pratica, sviluppando uno strumento valutativo empiricamente fondato ma al contempo utilizzabile nel contesto scolastico quotidiano. Come sottolineato da (Coggi & Ricchiardi, 2018), la ricerca educativa deve infatti perseguire non solo l'avanzamento della conoscenza teorica, ma anche il miglioramento delle pratiche educative, attraverso un dialogo continuo tra dimensione epistemologica e dimensione prassica.

4. La griglia di valutazione delle competenze non cognitive

Le quattro aree individuate — Consapevolezza personale, Relazionalità, Problem solving e Cittadinanza — derivano dalla sintesi delle principali prospettive teoriche analizzate. Esse rappresentano nuclei trasversali che consentono di integrare la dimensione intrapersonale, interpersonale e adattiva, offrendo agli insegnanti un quadro unitario per osservare e valorizzare le competenze non cognitive degli studenti.

4.1 Struttura e principi fondamentali

La griglia proposta si basa su quattro principi fondamentali derivati dalla letteratura pedagogica e psicoeducativa contemporanea:

1. Differenziazione evolutiva: le competenze sono declinate in modo specifico per la scuola primaria, rispettando le traiettorie di sviluppo cognitivo ed emotivo (Baldacci, 2019);

2. Progressione qualitativa: i livelli di padronanza non rappresentano una semplice progressione quantitativa ma una trasformazione qualitativa nella manifestazione della competenza, in linea con l'approccio fenomenografico (Trincherò, 2018; Castoldi, 2016);

3. Osservabilità comportamentale: gli indicatori sono formulati in termini di comportamenti osservabili in contesti autentici, secondo i principi della valutazione autentica (Comoglio, 2016);

4. Flessibilità contestuale: la griglia permette adattamenti ai diversi contesti scolastici mantenendo un framework comune, seguendo l'approccio ecologico all'apprendimento (Borghi, 2018; Cisotto, 2017).

La struttura della griglia si articola in:

- 4 aree di competenza
- 3 competenze specifiche per ciascuna area (12 competenze totali)
- 4 livelli di padronanza per ciascuna competenza (iniziale, base, intermedio, avanzato)
- Descrittori comportamentali specifici per ciascun livello

Tale impianto strutturale si allinea con il quadro teorico delle competenze elaborato da (Pellerey, 2017) e con l'impostazione metodologica proposta da per la valutazione delle competenze trasversali nella scuola del primo ciclo.

4.2 Griglia per la valutazione delle competenze non cognitive

Figura 2 Griglia per la valutazione delle competenze non cognitive

AREA 1: CONSAPEVOLEZZA PERSONALE		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali
1.1 Autoregolazione emotiva	Iniziale	Riconosce le emozioni di base quando esplicitamente sollecitato; necessita di supporto costante per gestire reazioni emotive intense; tende a esprimere emozioni in modo impulsivo.
	Base	Riconosce autonomamente le proprie emozioni di base; contiene reazioni emotive intense con il supporto dell'adulto; utilizza strategie semplici per l'autoregolazione (es. respiro profondo) quando suggerite.
	Intermedio	Distingue sfumature emotive complesse; gestisce autonomamente le proprie reazioni in situazioni familiari; applica strategie di autoregolazione apprese; riflette sulle proprie emozioni con l'aiuto di domande guida.

	Avanzato	Comprende la relazione tra emozioni, pensieri e comportamenti; gestisce efficacemente le proprie reazioni emotive in contesti diversi; utilizza proattivamente strategie di autoregolazione personalizzate; riflette autonomamente sulle proprie esperienze emotive e ne trae insegnamenti.
1.2 Autovalutazione	Iniziale	Descrive in modo generico i propri elaborati; riconosce successi e difficoltà evidenti se guidato; tende ad attribuire i risultati a fattori esterni o al caso.
	Base	Descrive punti di forza e debolezza nelle proprie attività con criteri suggeriti; riconosce autonomamente successi e difficoltà evidenti; inizia a collegare i risultati alle proprie azioni e alle strategie utilizzate.
	Intermedio	Valuta le proprie prestazioni in base a criteri esplicitati; identifica autonomamente aree di miglioramento; riflette sulle strategie utilizzate e sulla loro efficacia; riconosce il valore dell'errore nel processo di apprendimento.
	Avanzato	Utilizza criteri di autovalutazione articolati e personali; analizza criticamente i propri processi di apprendimento; pianifica autonomamente strategie di miglioramento a breve e medio termine; trasferisce l'autovalutazione a contesti diversi, adattando i criteri alle specificità della situazione.
	Iniziale	Mantiene l'impegno in attività brevi e gratificanti; tende ad abbandonare di fronte alle prime difficoltà; necessita di incoraggiamento costante per proseguire in compiti impegnativi.
	Base	Porta a termine compiti assegnati di media difficoltà; persiste con supporto di fronte agli ostacoli; riprende l'attività dopo un insuccesso con incoraggiamento e guida dell'adulto.

1.3 Perseveranza	Intermedio	Completa compiti impegnativi anche se prolungati; affronta gli ostacoli cercando soluzioni alternative; riprende autonomamente l'attività dopo un insuccesso; modifica le strategie in base ai risultati ottenuti.
	Avanzato	Si impegna in attività complesse con determinazione; affronta sistematicamente le difficoltà suddividendole in passaggi gestibili; trasforma gli insuccessi in opportunità di apprendimento; mantiene la motivazione anche in assenza di gratificazioni immediate, focalizzandosi sugli obiettivi a lungo termine.
AREA 2: RELAZIONALITÀ		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali
2.1 Collaborazione	Iniziale	Partecipa alle attività di gruppo se sollecitato; svolge i compiti assegnati con supervisione; tende a lavorare in parallelo piuttosto che in sinergia con i compagni; accetta le decisioni del gruppo.
	Base	Partecipa attivamente alle attività di gruppo; svolge i compiti assegnati in modo responsabile; condivide materiali e informazioni quando richiesto; contribuisce alle decisioni collettive esprimendo le proprie idee.
	Intermedio	Contribuisce con idee e proposte al lavoro di gruppo; assume spontaneamente ruoli funzionali all'attività; riconosce il valore del contributo altrui; aiuta i compagni in difficoltà; partecipa costruttivamente ai processi decisionali del gruppo.
	Avanzato	Stimola la partecipazione e la coesione del gruppo; coordina efficacemente le attività collettive; valorizza i diversi talenti nel gruppo; promuove la mediazione nei conflitti; facilita il

		raggiungimento di decisioni condivise tenendo conto delle diverse esigenze.
2.2 Comunicazione	Iniziale	Esprime idee in modo semplice e talvolta frammentario; ascolta per brevi periodi senza interrompere; comprende comunicazioni dirette e concrete quando espresse in linguaggio familiare.
	Base	Articola pensieri in modo chiaro e sequenziale; ascolta con attenzione interventi brevi mantenendo il contatto visivo; comprende le idee principali in comunicazioni strutturate; pone domande per chiarire aspetti non compresi.
	Intermedio	Esprime idee e opinioni in modo articolato e coerente; ascolta attivamente intervenendo in modo pertinente; adatta il linguaggio al contesto e all'interlocutore; formula domande che approfondiscono la comprensione.
	Avanzato	Comunica efficacemente idee complesse utilizzando un linguaggio ricco e preciso; pratica l'ascolto attivo ed empatico dimostrando di valorizzare il contributo altrui; interpreta elementi non verbali della comunicazione; utilizza registri comunicativi diversificati in base al contesto, all'interlocutore e allo scopo.
2.3 Empatia	Iniziale	Riconosce emozioni evidenti negli altri (gioia, tristezza, rabbia); mostra interesse occasionale per le esperienze altrui; offre supporto su sollecitazione dell'adulto.
	Base	Riconosce autonomamente stati emotivi altrui anche quando non eclatanti; mostra interesse per le esperienze dei compagni ponendo domande; offre spontaneamente aiuto in situazioni evidenti di difficoltà o disagio.
	Intermedio	Comprende le emozioni altrui anche quando non esplicite; si interessa alle prospettive diverse dalle proprie cercando di comprenderne le ragioni; offre supporto in modo appropriato al contesto e alle necessità dell'altro.
	Avanzato	Interpreta accuratamente stati emotivi complessi cogliendo sfumature sottili; assume

		spontaneamente la prospettiva altrui anche in situazioni di conflitto; offre supporto emotivo personalizzato rispettando l'autonomia dell'altro; rispetta e valorizza differenze individuali e culturali.
AREA 3: PROBLEM SOLVING		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali
3.1 Identificazione del problema	Iniziale	Riconosce problemi evidenti quando presentati in modo esplicito; necessita di supporto per definire la natura del problema; tende a focalizzarsi su aspetti superficiali o irrilevanti della situazione problematica.
	Base	Identifica autonomamente problemi chiari in contesti familiari; distingue informazioni essenziali da quelle accessorie con guida; formula domande pertinenti sul problema; riconosce semplici relazioni causa-effetto.
	Intermedio	Riconosce problemi non immediatamente evidenti; identifica autonomamente informazioni rilevanti e le organizza in modo funzionale; formula domande che chiarificano la natura del problema; individua vincoli e risorse disponibili.
	Avanzato	Anticipa potenziali problemi prima che si manifestino pienamente; analizza sistematicamente situazioni complesse distinguendo elementi critici da quelli secondari; identifica relazioni tra diversi aspetti del problema; riformula il problema da prospettive diverse per facilitarne la soluzione.
	Iniziale	Propone soluzioni immediate e intuitive basate sull'esperienza diretta; procede per tentativi casuali; ha difficoltà a pianificare più di un passaggio alla volta.
	Base	Considera più di una possibile soluzione prima di agire; seleziona strategie adeguate tra quelle

3.2 Elaborazione di strategie		proposte o già sperimentate; pianifica semplici sequenze di azioni per raggiungere l'obiettivo.
	Intermedio	Genera autonomamente strategie diverse per affrontare il problema; valuta vantaggi e svantaggi delle alternative disponibili; pianifica sequenze articolate di azioni considerando i vincoli esistenti; prevede possibili ostacoli.
	Avanzato	Elabora strategie originali ed efficaci adattate alle specificità del problema; combina approcci diversi in modo creativo; predispone piani articolati con alternative per possibili imprevisti; ottimizza le risorse disponibili; valuta l'impatto delle soluzioni a breve e medio termine.
3.3 Valutazione e adattamento	Iniziale	Verifica il risultato se sollecitato dall'adulto; fatica a identificare errori nel processo; tende a ripetere le stesse strategie anche se inefficaci; attribuisce gli insuccessi a fattori esterni.
	Base	Verifica autonomamente risultati evidenti; identifica errori manifesti nel percorso di soluzione; modifica la strategia su suggerimento dell'adulto o dei pari; riconosce quando un approccio non funziona.
	Intermedio	Monitora l'efficacia della strategia durante l'esecuzione; identifica autonomamente punti critici nel processo di soluzione; adatta la strategia in base ai feedback ricevuti; analizza le ragioni dei successi e degli insuccessi.
	Avanzato	Valuta sistematicamente l'efficacia delle strategie adottate utilizzando criteri pertinenti; analizza criticamente successi e insuccessi identificando fattori determinanti; adatta flessibilmente le strategie in situazioni impreviste; trasferisce strategie efficaci a nuovi contesti operando generalizzazioni appropriate.
AREA 4: CITTADINANZA		
Competenza	Livello	Descrittori comportamentali

4.1 Rispetto delle regole	Iniziale	Rispetta regole esplicite con supervisione dell'adulto; necessita di richiami frequenti per mantenere comportamenti appropriati; comprende le conseguenze immediate delle infrazioni quando esplicitate.
	Base	Rispetta autonomamente regole esplicite in contesti strutturati; riconosce l'importanza delle norme per la convivenza; accetta le conseguenze delle proprie azioni; si conforma alle aspettative comportamentali.
	Intermedio	Rispetta le regole in diversi contesti anche non strettamente supervisionati; comprende le ragioni sottostanti alle norme e il loro valore sociale; partecipa alla definizione di regole condivise; aiuta i compagni a rispettare le regole.
	Avanzato	Interiorizza le regole come principi di convivenza civile; promuove il rispetto delle norme tra i pari attraverso l'esempio e la persuasione; contribuisce attivamente alla creazione di un ambiente rispettoso; riconosce quando una regola può essere flessibile in base al contesto e alle circostanze specifiche.
4.2 Partecipazione	Iniziale	Partecipa ad attività di classe se sollecitato dall'adulto; mostra interesse selettivo limitato a temi familiari; interviene in discussioni su argomenti che lo coinvolgono direttamente.
	Base	Partecipa spontaneamente ad attività proposte mostrando interesse costante; mostra curiosità per temi di rilevanza collettiva anche non immediati; esprime opinioni in contesti strutturati quando invitato.
	Intermedio	Partecipa attivamente alla vita della classe proponendo occasionalmente idee; si informa su questioni di interesse comune attraverso fonti suggerite; esprime opinioni argomentate in diversi contesti; propone iniziative concrete.
	Avanzato	Promuove la partecipazione dei compagni creando occasioni di coinvolgimento; si informa criticamente su questioni sociali utilizzando fonti diverse; contribuisce costruttivamente al dibattito collettivo con argomentazioni articolate; pianifica

		e realizza iniziative di interesse comune mobilizzando risorse.
4.3 Sostenibilità	Iniziale	Adotta comportamenti ecosostenibili se guidato e in contesti strutturati; riconosce evidenti sprechi di risorse quando segnalati; mostra interesse occasionale per temi ambientali presentati in modo coinvolgente.
	Base	Adotta autonomamente comportamenti ecosostenibili basilari nella quotidianità (differenziazione, risparmio energetico); riduce gli sprechi evidenti su sollecitazione; mostra interesse per problematiche ambientali familiari e locali.
	Intermedio	Promuove comportamenti ecosostenibili nel gruppo dei pari; utilizza responsabilmente le risorse disponibili in diversi contesti; comprende interconnessioni in problematiche socio-ambientali; partecipa attivamente a iniziative di sostenibilità.
	Avanzato	Propone iniziative concrete di sostenibilità nel contesto scolastico e familiare; analizza criticamente l'impatto delle azioni quotidiane sull'ambiente; comprende la complessità delle sfide ambientali globali e le loro connessioni locali; elabora soluzioni creative a problemi di sostenibilità del proprio contesto di vita.

Esempio applicativo. In una classe quarta primaria, durante un progetto di lavoro di gruppo, la griglia è stata utilizzata per osservare la competenza di collaborazione (Area 2: Relazionalità). L'insegnante ha documentato i comportamenti degli alunni, rilevando progressi dal livello 'Base' al livello 'Intermedio', in particolare nella capacità di assumere ruoli funzionali e valorizzare il contributo dei compagni. Questo esempio mostra come la griglia possa tradursi in uno strumento operativo di osservazione formativa.

5. Implementazione della griglia valutativa

La griglia proposta (figura 1) è concepita come uno strumento flessibile che può essere adattato alle specifiche esigenze del contesto scolastico. Per una sua efficace implementazione, si suggeriscono le seguenti linee guida metodologiche:

5.1 Modalità e contesti di osservazione

Nella considerazione che l'osservazione delle competenze non cognitive richiede contesti autentici, all'interno dei quali gli studenti possano manifestare naturalmente i comportamenti oggetto di valutazione, risulta utile:

- Diversificare i contesti di osservazione (attività curricolari, progetti interdisciplinari, momenti informali);
- Privilegiare situazioni che richiedono l'attivazione di competenze specifiche (lavori di gruppo, compiti di realtà, discussioni);
- Prevedere osservazioni ripetute nel tempo per cogliere l'evoluzione delle competenze;
- Documentare sistematicamente le osservazioni attraverso rubriche o diari di bordo.

Come sottolineato da (Pellegrino & Hilton, 2012) e ripreso in ambito italiano da (Castoldi, 2016) e la valutazione di competenze complesse richiede una combinazione di metodi valutativi diversificati e contestualizzati. In particolare, la ricerca di Morganti e ha evidenziato come l'osservazione in contesti naturali rappresenti uno strumento privilegiato per cogliere le dimensioni socio-emotive dell'apprendimento.

5.2 Triangolazione metodologica

Per garantire una maggiore validità della valutazione, è consigliabile integrare l'osservazione sistematica con altre metodologie:

- Autovalutazione degli studenti attraverso diari di apprendimento, portfolio o questionari strutturati;
- Valutazione tra pari in contesti strutturati e guidati da criteri espliciti;
- Colloqui individuali o di gruppo per esplorare la dimensione metacognitiva;
- Compiti autentici che richiedono l'attivazione integrata di competenze diverse.

La triangolazione metodologica, come evidenziato da (Duckworth & Yeager, 2015) e approfondito in Italia da (Trinchero, 2018) e consente di mitigare i bias insiti nei singoli metodi valutativi e di ottenere un quadro più articolato delle competenze dell'alunno. Secondo Palumbo e l'approccio multi-metodo nella valutazione educativa rappresenta una condizione necessaria per cogliere la multidimensionalità delle competenze trasversali.

Emerge come la griglia proposta risulti principalmente come strumento di valutazione formativa. Il suo utilizzo dovrebbe quindi:

- Orientare la progettazione di interventi educativi mirati;
- Fornire feedback specifici e costruttivi agli studenti;
- Coinvolgere gli alunni nella riflessione sul proprio sviluppo;
- Documentare i progressi nel tempo piuttosto che limitarsi a rilevazioni puntuali.

Come sottolineato da (Black & Wiliam, 2018) e ripreso in ambito italiano da Nigris (2015) e (Corsini, 2018), una valutazione formativa efficace promuove l'apprendimento attraverso un processo ciclico di rilevazione, feedback e adattamento dell'intervento educativo. La ricerca sperimentale di (Calvani & Vivanet, 2014) ha inoltre dimostrato come pratiche valutative formative sistematiche possano incrementare significativamente non solo le competenze trasversali ma anche gli apprendimenti disciplinari.

6. Risultati preliminari della sperimentazione

La sperimentazione pilota della griglia valutativa in due istituti comprensivi ha fornito risultati promettenti in termini di validità, affidabilità e utilità percepita. I principali esiti emersi includono:

1. Validità percepita: il 92% dei docenti coinvolti ha ritenuto che la griglia catturi efficacemente le dimensioni fondamentali delle competenze non cognitive;

2. Affidabilità inter-rater: l'accordo tra valutatori indipendenti ha raggiunto un coefficiente kappa di Cohen medio di 0.76, indicando un buon livello di affidabilità;

3. Utilità per la pratica didattica: l'86% degli insegnanti ha dichiarato che l'utilizzo della griglia ha influenzato positivamente la propria pratica didattica, orientandola maggiormente verso lo sviluppo intenzionale delle competenze non cognitive;

4. Impatto sugli studenti: sono stati osservati miglioramenti statisticamente significativi ($p < 0.05$) nelle competenze di autoregolazione emotiva, collaborazione e pensiero critico negli studenti delle classi sperimentali rispetto a quelli delle classi di controllo.

Questi risultati preliminari confermano quanto emerso in letteratura circa l'efficacia di approcci valutativi sistematici nel promuovere lo sviluppo delle competenze non cognitive (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Calvani et al., 2017).

6.1 Limiti dello strumento e possibili soluzioni

Nonostante i risultati promettenti, l'utilizzo della griglia di valutazione delle competenze non cognitive presenta alcuni limiti operativi che meritano di essere considerati. In primo luogo, il tempo richiesto per la compilazione da parte dei docenti può risultare significativo, soprattutto in classi numerose. Una possibile soluzione consiste nell'adottare modalità di osservazione campionarie o nella distribuzione delle osservazioni tra più docenti.

Un secondo limite riguarda il rischio di soggettività nelle valutazioni, legato alle rappresentazioni personali e ai bias cognitivi degli insegnanti. Tale criticità può essere mitigata attraverso la triangolazione metodologica e l'uso di più strumenti di rilevazione, nonché mediante momenti di confronto tra pari. Infine, l'efficace utilizzo della griglia richiede una formazione specifica dei docenti, al fine di garantire uniformità di criteri e consapevolezza metodologica. Programmi mirati di formazione in servizio, unitamente a materiali guida e a esempi applicativi, possono supportare l'adozione consapevole dello strumento. L'inclusione di queste considerazioni contribuisce a collocare la griglia in una prospettiva realistica e sostenibile, rafforzandone la valenza come strumento operativo e formativo.

7. Discussione e implicazioni pedagogiche

I risultati della ricerca suggeriscono diverse implicazioni significative per la pratica educativa e per le politiche scolastiche.

7.1 Implicazioni per la pratica didattica

L'implementazione di un sistema valutativo delle competenze non cognitive ha importanti ripercussioni sulla pratica didattica quotidiana:

- **Ripensamento dell'ambiente di apprendimento:** la valutazione sistematica delle competenze non cognitive richiede contesti didattici che ne

favoriscano l'espressione e lo sviluppo, privilegiando metodologie attive, collaborative e sfidanti (Darling-Hammond et al., 2019);

- **Integrazione curricolare:** le competenze non cognitive non dovrebbero essere oggetto di interventi isolati ma integrate trasversalmente nel curriculum disciplinare (Pellegrino & Hilton, 2012; Baldacci, 2019);

- **Personalizzazione educativa:** la mappatura delle competenze non cognitive consente di personalizzare gli interventi educativi in base ai profili individuali degli studenti (Paniagua & Istance, 2018; Cottini, 2017);

- **Coinvolgimento delle famiglie:** condividere con le famiglie l'attenzione alle competenze non cognitive favorisce la coerenza educativa tra scuola e famiglia (Epstein, 2018).

7.2 Implicazioni per le politiche scolastiche

A livello di sistema, la valorizzazione della valutazione delle competenze non cognitive implica:

- **Formazione dei docenti:** sviluppare competenze specifiche degli insegnanti nell'osservazione e valutazione delle competenze trasversali (Margiotta, 2018);

- **Ripensamento dei sistemi valutativi:** integrare le competenze non cognitive nei sistemi di valutazione istituzionali (Scalcione, 2024), superando approcci esclusivamente incentrati su conoscenze disciplinari (OECD, 2018; Corsini, 2018);

- **Continuità verticale:** garantire progressività e coerenza nella valutazione delle competenze non cognitive tra diversi cicli scolastici (Pellegrino & Hilton, 2012; Cerini, 2016);

- **Ricerca educativa:** promuovere ricerche longitudinali sull'impatto a lungo termine dello sviluppo delle competenze non cognitive (Heckman & Kautz, 2012).

Nonostante i risultati promettenti, la ricerca presenta alcuni limiti che suggeriscono direzioni per futuri approfondimenti:

- La sperimentazione ha coinvolto un numero limitato di scuole, rendendo necessari studi su campioni più ampi e diversificati;

- L'orizzonte temporale relativamente breve non ha consentito di valutare l'impatto a lungo termine dell'approccio proposto;

- La trasferibilità dello strumento in contesti socio-culturali diversi richiede ulteriori verifiche empiriche;

- L'integrazione tra valutazione delle competenze non cognitive e valutazione disciplinare tradizionale necessita di ulteriori approfondimenti.

8. Conclusioni

Il presente contributo ha proposto una griglia valutativa delle competenze non cognitive empiricamente fondata per la scuola primaria. I risultati della sperimentazione pilota suggeriscono che tale strumento può efficacemente supportare i docenti nella valutazione sistematica delle soft e life skills, contribuendo a una visione più olistica dell'apprendimento.

La valutazione delle competenze non cognitive non rappresenta un'alternativa alla valutazione delle conoscenze disciplinari, ma un'integrazione necessaria per cogliere la multidimensionalità del processo formativo. Come sottolineato da numerosi studi internazionali (Heckman & Kautz, 2012; OECD, 2018) e ripreso dalla ricerca pedagogica italiana (Baldacci, 2019; Margiotta, 2018), le competenze non cognitive rappresentano predittori significativi del successo scolastico, professionale e personale degli individui.

L'adozione di approcci valutativi come quello proposto implica un ripensamento delle pratiche educative in direzione di una maggiore

attenzione allo sviluppo integrale dell'alunno. Tale cambiamento richiede un impegno sistemico che coinvolga tutti gli attori del sistema educativo: docenti, dirigenti, decisori politici, famiglie e gli stessi studenti.

In questa prospettiva, la valutazione delle competenze non cognitive rappresenta non solo uno strumento diagnostico ma una potente leva per orientare l'innovazione educativa verso una formazione autenticamente centrata sulla persona e sui suoi molteplici talenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2010). *La didattica per competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G. (2018). *Valutare la competenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Borghi, B. Q. (2018). *Competenze socio-emotive a scuola. Valutare per migliorare*. Trento: Erickson.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). *Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges*. European Commission.
- Calvani, A. (2014). *Valutare nella scuola*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). *Evidence based education e modelli di valutazione formativa per le scuole*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 9(1), 127–146.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). *La formazione per il miglioramento della scuola*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cerini, G. (2016). *Progettare e valutare le competenze: dal curricolo verticale alla certificazione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Cisotto, L. (2017). *Didattica del testo: Processi cognitivi e competenze comunicative*. Roma: Carocci.
- Claxton, G., & Lucas, B. (2015). *Educating Ruby: What our children really need to learn*. Carmarthen: Crown House Publishing.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). *Il mestiere della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2016). *La valutazione autentica nella pratica didattica*. Roma: Anicia.
- Corsini, C. (2018). *Sull'utilità e il danno della valutazione di sistema*. In A. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 121–141). Lecce: Pensa Multimedia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140.
- Domenici, G. (2012). *Valutazione e apprendimento*. Roma: Armando.

- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). *Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes*. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2011). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Fiorilli, C., Capitello, T. G., & Buonomo, I. (2020). *Socio-emotional learning and academic achievement in primary school: A longitudinal study*. *European Journal of Psychology of Education*.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London: Education Endowment Foundation.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). *Hard evidence on soft skills*. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Paris: OECD Publishing.
- Lucisano, P., & Corsini, C. (2015). *Valutare le competenze. Proposte e strumenti per la scuola del primo ciclo*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2022). *La ricerca educativa tra teoria e prassi*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *Educazione e talento. L'apprendimento permanente come principio pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.
- McKown, C. (2019). *Challenges and opportunities in the assessment of social and emotional learning*. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 59–62.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2015). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement*. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Mortari, L. (2017). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pellerey, M. (2017). *Competenze, compiti e valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Primi, C., Donati, M. A., & Chiesi, F. (2016). *Measuring self-reported skills: A cross-cultural comparison*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 219–231.
- Sala, A., Redecker, C., & Punie, Y. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Scalcione, V. N. (2020). *Competenze e valutazione: Principi e strumenti di progettazione per una didattica inclusiva*. Roma: Anicia.

Scalcione, V. N. (2024). *Evaluación escolar en escuela infantil: Comunicación e información de la estructura y funcionamiento*. In A. Barrientos-Báez (Ed.), Libro de actas del XVI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social 2024. Madrid: ESIC.

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. Child Development, 88(4), 1156–1171.

Trinchero, R. (2018). *Valutare le competenze nella scuola primaria e secondaria*. Roma: Carocci.

Trinchero, R., & Robasto, M. (2019). *Strumenti per la valutazione delle competenze non cognitive*. Roma: Carocci.

Vertecchi, B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi dei processi valutativi nel sistema formativo*. Milano: FrancoAngeli.

West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Martin, R. E., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2016). *Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact on academic outcomes*. Journal of Educational Psychology, 108(3), 396–416.