

EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES A LO LARGO DE LA VIDA ITALIA Y ESPAÑA

Gabriella Aleandri
Núria Llevot
Olga Bernad

Editoras

computer network providing a variety of information
facilities, consisting of interconnected networks
communication protocols.

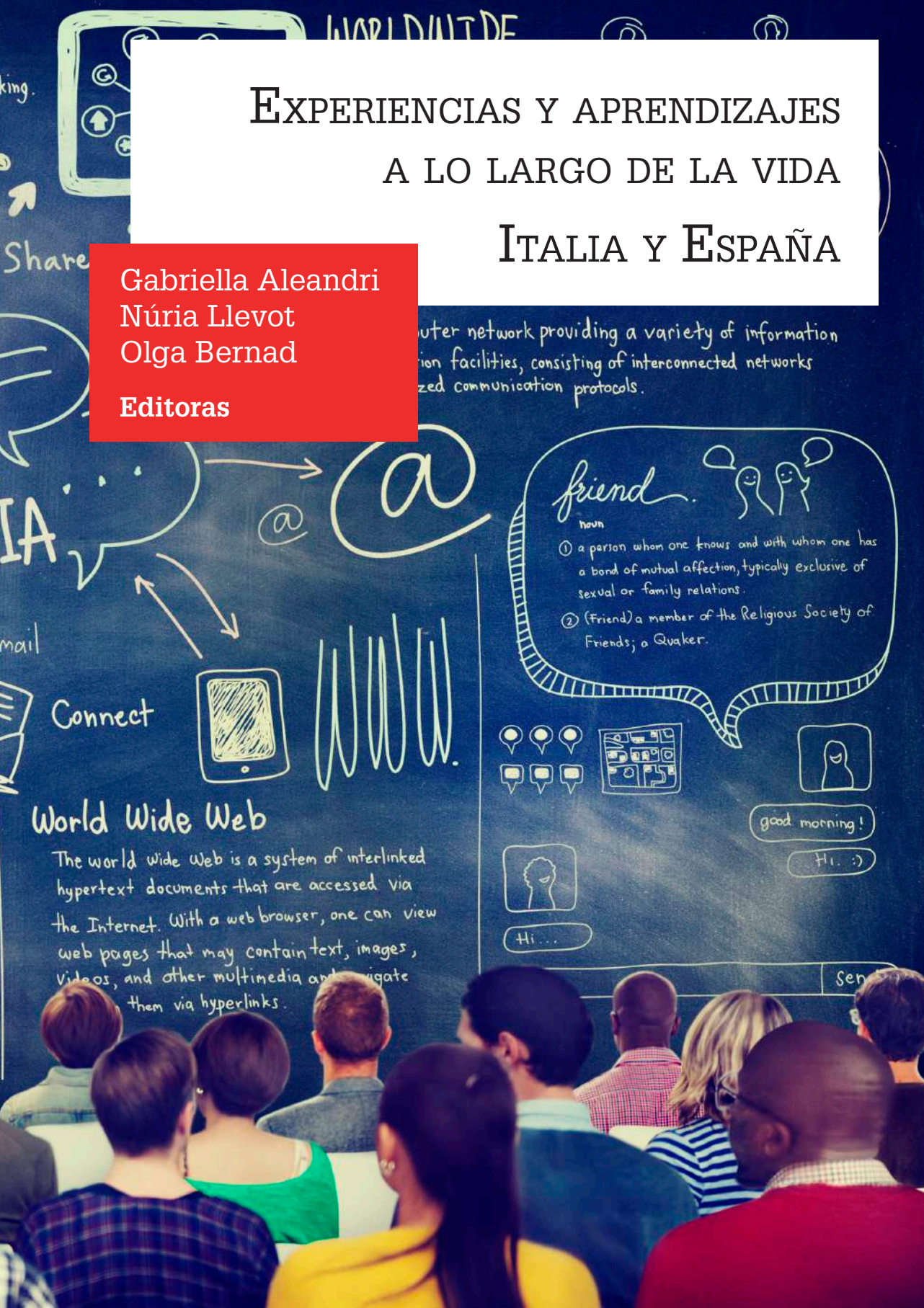
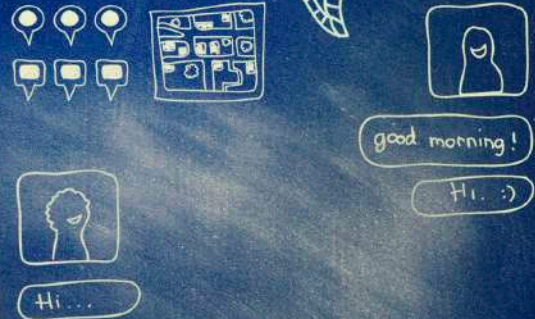
friend.

noun

- ① a person whom one knows and with whom one has a bond of mutual affection, typically exclusive of sexual or family relations.
- ② (Friend) a member of the Religious Society of Friends; a Quaker.

World Wide Web

The world wide Web is a system of interlinked hypertext documents that are accessed via the Internet. With a web browser, one can view web pages that may contain text, images, videos, and other multimedia and navigate them via hyperlinks.



Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España

Editoras

**Gabriella Aleandri
Núria Llevot Calvet
Olga Bernad Caveró**

**Università degli Studi Roma Tre
Edicions de la Universitat de Lleida
Roma, Lleida, 2021**

Este libro ha sido realizado con la contribución del fondo de investigación del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.



Dipartimento di Scienze della Formazione

DOI 10.21001/experiencias.2021

ISBN 978-84-9144-269-1

Maquetación: Edicions i Publicacions de la UdL

Imagen de portada: Shutterstock

Traducción: Nicola Barreca



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

CC BY-NC-ND

ÍNDICE

Prólogo.....	7
<i>Massimiliano Fiorucci</i>	
Introducción	11
<i>Gabriella Aleandri, Núria Llevot Calvet</i>	
<i>Lifelong, lifewide y lifedeeep learning. Análisis y perspectivas pedagógicas</i>	19
<i>Gabriella Aleandri</i>	
Desarrollo profesional de los docentes como aprendizaje permanente: contextos y escenarios	83
<i>Gaetano Domenici</i>	
Promover las competencias clave del aprendizaje permanente en el sistema escolar italiano. El papel de los docentes	91
<i>Lucia Chiappetta Cajola, Anna Maria Ciraci</i>	
Innovación y cambio en los centros escolares: algunas experiencias pioneras	107
<i>Núria Llevot Calvet</i>	
Las <i>soft skills</i> del docente.....	123
<i>Alessandra La Marca, Leonarda Longo</i>	
Educación implícita y formatividad invisible	143
<i>Gaetano Bonetta</i>	
Educación permanente no formal e informal: problemáticas y perspectivas en las Islas Baleares	155
<i>Mercè Morey, Jordi Vallespir</i>	
Educación de adultos e inmigración: Experiencias en Cataluña (España).....	173
<i>Olga Bernad Cavero</i>	

<i>Lifelong learning</i> y desarrollo sostenible. El reconocimiento y la validación de las competencias estratégicas adquiridas en contextos de aprendizaje no formales e informales.....	213
<i>Paolo Di Rienzo</i>	
No hay que olvidar el <i>life-deep-learning</i> en la educación: la dimensión subjetiva, emocional y relacional del aprendizaje en procesos y en contextos educativos y formativos	229
<i>Maria Grazia Riva</i>	
¿Cómo releer la <i>adult education</i> hacia el 2030?.....	237
<i>Giuditta Alessandrini</i>	
Dos exigencias de la formación permanente en España: la didáctica de lenguas y de las TIC.....	243
<i>Maria-Teresa del-Olmo-Ibáñez</i>	
Aprendizaje permanente (<i>lifelong learning</i>) y nuevas tecnologías: desarrollo de una cartera electrónica (<i>eportfolio</i>).....	261
<i>Concetta La Rocca</i>	
Formación de las competencias transversales del docente y el director del centro para la orientación formativa y el manejo de las dinámicas conflictuales	277
<i>Valeria Biasi</i>	

LAS *SOFT SKILLS* DEL DOCENTE

Alessandra La Marca, Leonarda Longo

RESUMEN

El ejercicio de una adecuada profesionalidad docente implica dimensiones motivacionales, comunicativas, prácticas y vocacionales que van mucho más allá de las especificidades de los contextos del aula, participando en el desarrollo integral de la organización escolar y en las iniciativas y proyectos que la escuela desarrolla en la relación con la más amplia realidad de carácter familiar, comunitario y social en la que se encuentra inmersa. ¿Qué competencias caracterizan al docente profesional en la actualidad? ¿Qué acciones y dispositivos de autoevaluación pueden apoyar su desarrollo profesional? El concepto de competencia se refiere a una serie de conocimientos especializados necesarios, pero que ya no son suficientes para la formación del profesorado: las competencias especializadas deben ser “orientadas” y finalizadas por meta-habilidades progresivamente refinadas a través de una práctica que forme en un círculo virtuoso con la teoría. Esta contribución pretende dar respuestas operativas a estas preguntas y contribuir a la expansión del marco disponible hoy para la evaluación de las *Soft Skills*. Después de haber ilustrado los objetivos y principios metodológicos que han inspirado la investigación realizada con 1.166 profesores sicilianos en formación y en servicio, se presenta el cuestionario SSI (*Soft Skills Inventory*), una herramienta de autoevaluación de las competencias organizativas-gerenciales y relacionales del docente.

PALABRAS CLAVE

Competencias organizativas-gerenciales, competencias relacionales, *soft skills inventory*, profesionalidad docente, autoevaluación.

SOMMARIO

L'esercizio di una adeguata professionalità docente coinvolge dimensioni motivazionali, comunicative, pratiche e vocazionali che vanno ben oltre le specificità dei contesti d'aula, partecipando allo sviluppo complessivo dell'organizzazione scolastica

e ad iniziative e progetti condotti dalla scuola nel rapporto con la più ampia realtà di ordine familiare, comunitario e sociale in cui è immersa. Quali competenze connotano il docente professionista oggi? Quali azioni e dispositivi di autovalutazione possono supportarne lo sviluppo professionale? Il concetto di competenza rimanda ad una serie di conoscenze specialistiche necessarie, ma non più sufficienti per la formazione degli insegnanti: le competenze specialistiche necessitano di essere “orientate” e finalizzate da metacompetenze progressivamente affinate da una pratica che fa circolo virtuoso con la teoria. Il contributo intende fornire risposte operative a queste domande e concorrere all’ampliamento del *framework* oggi disponibile per la valutazione delle *Soft Skills*. Dopo aver illustrato le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato la ricerca condotta con 1.166 docenti siciliani in formazione e in servizio, viene presentato il questionario SSI (*Soft Skills Inventory*), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

PAROLE CHIAVE

Competenze organizzativo-gestionali, competenze relazionali, *soft skills inventory*, professionalità docente, autovalutazione.

ABSTRACT

The adequate teacher professionalism involves motivational, communicative, practical and vocational dimensions that go far beyond the classroom contexts. It contributes to the overall development of the school organization, initiatives and projects in the relationship with the large family, community and social reality in which it is immersed. What are the skills of professional teachers today? What self-assessment actions and devices can support their professional development? The concept of competence refers to a series of necessary specialist knowledge, but no longer sufficient for teacher training: specialist competences need to be “oriented” and finalized by meta-skills progressively refined by a practice that makes a virtuous circle with theory. This paper aims to provide operational answers to these questions and contribute to the expansion of the framework for Soft Skills assessment. After having described the aims and methodological principles that inspired the research conducted with 1,166 Sicilian pre-service and in-service teachers, we present the SSI (Soft Skills Inventory), a self-assessment tool for teacher’s organizational-managerial and relational skills.

KEYWORDS

Organizational-managerial skills, relational skills, soft skills inventory, teacher professionalism, self-assessment.

NOTE BIOGRAFICHE

Alessandra La Marca, Profesora Titular de Didáctica y Pedagogía Especial de la Universidad de Palermo. Coordinadora del Grado de Magisterio LM85bis, Directora del V Ciclo del Curso de Especialización para el Apoyo (*Sostegno*), Miembro del Comité de Dirección del Centro de Innovación y Perfeccionamiento de la didáctica universitaria (CIMDU) y Delegada de Formación Didáctica Universitaria del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación de la Universidad de Palermo.

Su actividad científica se dirige principalmente a los estudios e investigaciones sobre la relación entre la didáctica y las tecnologías digitales, la didáctica metacognitiva, la didáctica personalizada, la formación del profesorado, la didáctica universitaria. Ha participado y coordinado numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales y es autora de más de 200 publicaciones entre monografías, artículos y ensayos.

Leonarda Longo, Investigadora de Pedagogía Experimental de la Universidad de Palermo. Coordinadora de las Prácticas del Grado de Magisterio LM85bis y del V Ciclo de la Especialización para el Apoyo (*Sostegno*), Delegada de la Internacionalización del Grado de Magisterio LM85bis y Delegada del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, Ejercicio Físico y Formación de la Universidad de Palermo en el Centro de innovación y mejora de la didáctica universitaria (CIMDU).

Sus investigaciones se centran principalmente en temas relacionados con la formación del profesorado y la didáctica universitaria, con especial atención a las prácticas de autoevaluación y la experimentación de estrategias didácticas innovadoras para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es autora de numerosas publicaciones que incluyen monografías, artículos y ensayos.

1. MARCO TEÓRICO

La acción del docente se desarrolla a través de intervenciones con los alumnos que se articulan principalmente con actividades de enseñanza-aprendizaje para las que se requieren competencias específicas en el ámbito metodológico, didáctico, relacional, de planificación y evaluación.

El ejercicio de una profesionalidad docente adecuada implica dimensiones motivacionales, comunicativas, prácticas y vocacionales que van más allá de las especificidades de los contextos de aula, participando en el desarrollo general de la organización escolar y en iniciativas y proyectos realizados por la escuela en la relación con la más amplia realidad familiar, comunitaria y social en la que está inmersa.

Así planteada, la profesionalidad del profesor se caracteriza por una dimensión amplia y de multiperspectiva, razón por la cual la formación inicial de los docentes necesariamente deberá considerar de forma adecuada un modelo formativo que se articule a

nivel del marco de competencias perseguido y al mismo tiempo esté bien integrado con respecto a la unidad de la función docente que se persigue.

Analizando los documentos normativos (Comisión Europea, 2006; *European Commission*, ET2020, 2015) y echando un vistazo general al panorama científico nacional e internacional que se ha desarrollado, y que aún se está ampliando sobre el tema (Caena, 2014; Gülbay, La Marca, 2018; La Marca y Gülbay, 2018), el elemento que destaca es la copresencia, en la figura del docente, tanto de una serie de competencias específicas (como las didácticas y disciplinarias) como transversales (desde aquellas de tipo relacional hasta las de tipo más puramente organizativo-gerencial).

Todos estos reglamentos y documentos pueden considerarse el resultado de sugerencias y elaboraciones procedentes del debate científico internacional sobre lo que convencionalmente se llama la profesionalidad del docente (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond, Bransford, 2007; Koster, Dengerink, 2008) y en los cursos de formación docente (Mumby et al., 2002; Richardson, Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2007; Coggi, 2014), aspectos que a menudo se refieren a ese sistema de “competencias” específicas del docente que incluye tanto las “capacidades en acción” como las áreas más amplias del saber y del conocimiento.

Las competencias no coinciden con las habilidades y el conocimiento, que sin embargo deben ser dominados, sino que representan básicamente las modalidades de activación de esas habilidades y esos conocimientos en diferentes contextos, poniendo en juego componentes “no cognitivos” definidos de forma diferente por distintos autores: competencias transversales (Di Francesco, 1994, 2006), estratégicas (Pellerey, 2004), de movilización (Le Boterf, 2000), competencia/competencias (Bresciani, 2012) y en los diferentes países (*soft skills*, *employability skills*, *core skills*, etc.) que pertenecen más directamente a las dimensiones personales, reflexivas, relacionales, sociales.

Estas competencias se desarrollan en contextos en los que el alumno o el docente está directa o indirectamente involucrado en una actividad formativa que tiene significado y valor para él. La participación directa implica la implementación de una dinámica real de la acción a tomar que, a partir de un estado motivacional adecuado, elabore una intención y un plan de acción y desarrolle una gestión de su efectiva y válida implementación. La participación indirecta atañe a la conocida experiencia vicaria, es decir, la internalización de un modo de acción, que ha sido implementada por otros y que puede ser evocada en circunstancias similares.

En cualquier caso, se trata de una construcción significativa y estable de conocimientos, de habilidades y actitudes que muestran fácil disposición no sólo a su movilización y mejora en tareas más o menos nuevas y complejas, sino también a la percepción por parte del docente de poder gestionar su realización.

La OCDE Learning Framework 2030 contiene a tal propósito un concepto complejo: *la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de un proceso de*

reflexión, anticipación y acción, para desarrollar las competencias interconectadas necesarias para interactuar con el mundo.

Las *soft skills* representan una combinación dinámica de habilidades cognitivas, metacognitivas, interpersonales, intelectuales y competencias prácticas; son competencias integrativas de carácter transversal que permiten al alumno mejorar su desempeño en el estudio y su posterior inserción en el mundo del trabajo y ayudan a las personas a adaptarse y tratar con eficacia los desafíos en su vida profesional y cotidiana (La Marca y Gülbay, 2018).

Podemos identificar diferentes tipos de competencias que somos capaces de subdividir en competencias organizativo-gerenciales y competencias relacionales.

Las competencias organizativo-gerenciales normalmente no constituyen tema de formación universitaria y su adquisición requiere una formación individual o grupal, obtenible en el trabajo de campo (y se debe documentar) o con cursos específicos de gestión del aula dentro de la formación en servicio (Martin, 2018).

Entre las exigencias que proceden del mundo del trabajo, destaca la urgencia de formar profesionales que posean, además de sólidas competencias técnicas, competencias transversales (*soft skills*), es decir que, por ejemplo, sean capaces de resolver problemas complejos, tomar decisiones importantes bajo presión, trabajar de manera rentable en un grupo, resolviendo cualquier posible conflicto, manejar el estrés, organizar de manera autónoma y eficiente el trabajo, ser flexibles, críticos y creativos (Ricchiardi, Emanuel, 2018, p. 22).

La colegialidad de la profesión docente así declarada a nivel normativo a veces es difícil de traducir en prácticas reales. Más allá de la observación, es imprescindible preguntarse cuánto están preparados los futuros docentes en las situaciones formativas (inicial o en servicio), para trabajar en equipo, qué recursos formativos están destinados al desarrollo de las competencias relacionales, qué oportunidades de aprendizaje se ofrecen durante el ejercicio de su profesión. Si se sigue adelante, también por razones organizativas, sólo con la forma de aprendizaje individual, no puede sorprender que a los docentes les resulte difícil concebir el grupo como un recurso en su práctica profesional.

Podemos considerar las competencias comunicativo-relacionales como componentes esenciales de la profesionalidad del docente, entendidas no como el resultado de una mera preparación teórica y técnica (Rossi, 2004; Riva, 2008), sino como una práctica cargada de compromiso emocional, impulsada por una ética, de cura y responsabilidad, relacionada con el desempeño profesional (Contini, 1992; Montuschi 1993; Mottana, 1993; Granieri, 2002; Riva, 2004; Blandino, Cerrajeros, 2008; Albanese, Fiorilli, 2012; Mannese, 2014).

Elementos clave de la competencia relacional y comunicativa del docente son: poder identificar un problema y las estrategias de soluciones adecuadas; saber captar las señales que provienen de la comunicación no verbal; ser capaz de comprender las emociones

de los alumnos; evitar fácilmente los comportamientos que dificultan la comunicación; saber observarse a sí mismos en la relación educativa.

Con un examen más detallado, es posible resaltar que, en la formación de los docentes, la relacionalidad además de ser una de las *transferable skills* identificadas por la OCDE (OCDE, 2013; Howells, 2018; Martin, 2018), intercepta y cruza, en realidad, todas las otras competencias transversales precisamente en razón de la naturaleza multi-dimensional y compleja de esta actividad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA SSI (*SOFT SKILLS INVENTORY*)

Para la evaluación de las *Soft skills* de los docentes y estudiantes que se están preparando para convertirse en docentes, ha sido elegido el cuestionario SSI (*Soft Skills Inventory*), una herramienta de autoevaluación para competencias organizativo-gerenciales y relacionales del profesor.

El instrumento fue elaborado usando el Mapa de las *Soft Skills* de Tucciarelli (2014). Este mapa ha sido desarrollado como una herramienta de *assessment* antes de comenzar un camino formativo para aquellos interesados no en adquirir habilidades técnicas, sino en mejorar en una o más *soft skills*. El mapa de las competencias fue diseñado para proporcionar un marco, lo más amplio posible, de las competencias transversales básicas. El cuestionario está estructurado en 2 secciones:

- a. Competencias gerenciales
 - estratégicas: predisponen a encontrar soluciones a problemas no resueltos y aplicarlas;
 - gerenciales: promueven la colaboración con los demás para lograr juntos un resultado.
- b. Competencias relacionales
 - interpersonales: contribuyen al establecimiento y mantenimiento de las relaciones personales;
 - comunicativo: fomentan, dentro de una relación, el mutuo entendimiento de los contenidos que se pretende transmitir.

A continuación presentamos la lista de comportamientos habituales dividida por competencias y dimensiones¹. El mapa de las competencias tiene en cuenta la siguiente clasificación de las *soft skills*:

1. Cada dimensión se describe con una expresión en primera persona singular. Ésta es la razón por la que el lector comprende bien el significado del nombre de cada dimensión y puede compararlo con su comportamiento habitual.

I SECCIÓN: COMPETENCIAS GESTIONALES

COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS

1. Creatividad

- **Ductilidad:** cuando los resultados que obtengo no son satisfactorios, reconozco rápidamente la necesidad de cambiar algo en mi forma de hacer y abro mis pensamientos en busca de lo nuevo, sin defender el mantenimiento de mis hábitos.
- **Cambio de perspectiva:** cuando no puedo resolver un problema de manera ordinaria, trato de enmarcarlo desde nuevos puntos de vista.
- **Mente abierta:** reconozco en mis propios juicios las generalizaciones inevitables, cancelaciones y deformaciones y los transformo en el punto de partida para imaginar acciones diferentes de las que antes creía posibles.
- **Flexibilidad mental:** adapto fácilmente el significado de los términos al contexto al que se refieren.

2. Aprendizaje

- **Experiencia:** me comparo con la realidad y reflexiono sobre la experiencia para saber en qué mejorar.
- **Humildad:** soy objetivo al evaluarme a mí mismo y a lo que me preocupa, sin dejarme influir por el amor propio.
- **Serenidad:** estoy libre de la preocupación de cometer un error, pero reconozco sinceramente mis errores cuando surgen.
- **Interés por mejorar:** uso el error como punto de partida para comprender cómo puedo hacerlo mejor en el futuro.

3. Planificación

- **Tensión ideal:** aclaro dentro de mí lo que realmente quiero lograr en la vida para sentirme feliz.
- **Concreción:** conecto la realización de mi sueño con acciones concretas, a mi alcance.
- **Realismo:** reflexiono sobre las condiciones de realización de mis deseos para convertirlos en objetivos.
- **Orientación al resultado:** estoy proyectado/a hacia la realización de los resultados tan claros y significativos como los problemas que experimento.

4. Proactividad

- Reflexión: dedico tiempo de calidad a la reflexión sobre mis proyectos y sobre las acciones a tomar para lograrlos.
- Concentración: identifico las acciones importantes y concentro tiempo y energías en ellas, en lugar de dispersarme para perseguir urgencias.
- Audacia: empiezo a actuar para realizar mi proyecto, incluso si no tengo la certeza del resultado, superando la pereza y el miedo al rechazo.
- Autocontrol: cuando siento miedo, en lugar de ignorarlo, le pregunto a éste para aclararme yo mismo sobre lo que temo pueda suceder y recuperar la libertad de actuar racionalmente

COMPETENCIAS GERENCIALES

5. Motivación

- Compartir: involucro a mis colaboradores en el establecimiento de objetivos.
- Profundidad: conozco las necesidades, habilidades, creencias, valores, identidad y misión personal de mis colaboradores.
- *Envisioning*: sin limitarme a actuar sobre la motivación extrínseca, transmito mi visión a cada uno de mis colaboradores, destaco los puntos de contacto con la de ellos y ayudo a alinear la forma en que trabajan con sus valores y necesidades.
- *Commitment*: verifico que cada colaborador asuma una responsabilidad clara con respecto a las tareas que ha asumido.

6. Interacción

- Información: cuando obtengo información, me pregunto a quién es necesario o apropiado que la transmita.
- Selección: informo a quien es debido sólo de las cosas importantes, lo hago con brevedad y evito informar de cosas sin importancia.
- Precaución: antes de decidir algo que sea de mi competencia, me pregunto a quién es necesario o apropiado pedir una opinión.
- Discernimiento: consulto con alguien su opinión, cuando creo que es apropiado, y evito hacerlo cuando tengo todos los elementos para decidir.

7. Mediación

- Calma: cuando encuentro oposición sobre una cuestión que me interesa mucho, mantengo la templanza y trato a mi interlocutor con respeto y educación.

- Lucidez: en tales situaciones sé buscar, con la mente clara, una solución diferente a la que propugnaba inicialmente.
- Distancia: para encontrar esta solución, puedo distanciarme de mis necesidades y ponerme en el lugar del otro.
- Buscar alternativas: trato de entender el propósito para el cual mi interlocutor quiere algo incompatible con mi pretensión, y sacaré a la luz otras posibles formas que le permitan alcanzar igualmente su objetivo.

8. Formación

- *Championing*: intuyo en qué podría convertirse una persona considerando lo que es actualmente.
- Aprecio: soy consciente de los puntos fuertes de mis colaboradores.
- Comprensión: tengo una visión sustancialmente positiva de mis colaboradores, como un cuadro que enmarca sus áreas de mejora y sus defectos.
- Necesidad: proporciono a mis colaboradores *feedback* y reflexiones resumidas sobre su trabajo en los aspectos en que pueden mejorar.

II SECCIÓN: COMPETENCIAS RELACIONALES

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

1. Asertividad

- Equilibrio: apoyo mis puntos de vista, respetando los de los demás.
- Calma: recibo críticas con serenidad y sé cómo responder objetivamente.
- Peticiones: manifiesto claramente las peticiones correspondientes a mis intenciones y expectativas.
- Autonomía: considero con atención las opiniones o propuestas ajenas, pero, si no estoy de acuerdo, sé disentir o rechazar.

2. Acogida

- Amabilidad: manifiesto interés por aquel que se relaciona conmigo (por ejemplo: le saludo primero, le hago sentir a gusto).
- Sencillez: elimino las barreras que podrían hacerme sentir diferente o distante (tales como: formalidades en la forma de vestir, refinamiento en la forma de hablar, superioridad en la forma de relacionarme).
- Apertura: estoy abierto/a a la diversidad, sin transformarla inconscientemente en un juicio de valor.

- Afinidad: valoro lo que tengo en común con el otro (intereses, gustos, experiencias, etc.)

3. Confianza

- Suspensión de la valoración: limito las valoraciones a las situaciones en las que estoy llamado/a a valorar.
- Actitud sin prejuicios: expreso mi punto de vista en forma de observación o impresión que le doy al otro para que la use desde su punto de vista.
- Mansedumbre: frente a declaraciones que me parecen incorrectas, en lugar de denegarlas, ayudo al otro a evaluar los hechos, a distinguirlos de las interpretaciones y reconocer sus puntos de vista como tales.
- Crédito: le doy crédito al otro por su capacidad de encontrar soluciones a sus problemas y las secundo siguiendo, mientras le ayudo, los caminos que él indica.

4. Gestión del conflicto

- Prevención: evito que la diversidad de características y opiniones con respecto a alguien degeneren en conflicto, fortaleciendo puntos de contacto y afinidad con él/ella.
- Diagnóstico: cuando siento incomodidad y/o desconfianza hacia alguien, lo explícito, sin permitir que permanezca latente.
- Recuperación: cuando la relación personal con alguien se ha dañado, manifiesto rápidamente mi interés por restaurarla de manera concreta.
- Honradez: cuando estoy equivocado sé disculparme.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

5. Escucha

- Atención: dedico toda mi atención a quien me habla, sin distraerme.
- Percepción: pongo atención no sólo a lo que dice el otro, sino también en cómo lo dice y en cómo se comporta mientras lo dice.
- Interpretación auténtica: le pregunto al otro si he entendido correctamente su pensamiento y el significado que atribuyo a las señales verbales y paraverbales que he percibido.
- Validación: proporciono a quien me habla señales de confirmación de que le estoy escuchando y que entendí, al menos, su estado de ánimo.

6. Reflejo

- Empatía: me dejo involucrar por las emociones que percibo en quien me está hablando.
- Calcar: calco naturalmente algo de su forma de ser, su postura, su expresividad.
- Repetición: para reflejar su pensamiento uso a veces las mismas palabras que ha usado
- Uso de metáforas: cuando mi interlocutor se sirve de una metáfora, la uso para ayudarle a aclarar su pensamiento.

7. Feedback

- Autodescripción: manifiesto mis emociones como mías, sin calificarlas implícitamente como causadas por la acción del otro.
- Pregunta: describo al otro mi percepción de su comportamiento, pidiéndole que aclare su significado.
- Comentario positivo: destaco aspectos objetivamente positivos del comportamiento del otro, sin llegar al elogio.
- Comentario negativo: señalo errores y límites de comportamiento por el otro, sin llegar al reproche.

8. Incisividad

- Orden de la exposición: al comunicar contenidos complejos organizo la estructura del discurso, declarando mis intenciones y permitiendo a quien me escucha saber adónde quiero ir y dónde estoy.
- Coherencia: uso los canales paraverbales y no verbales coherentemente, para guiar la atención y el interés de aquellos que me escuchan hacia la comprensión de los contenidos que pretendo transmitir.
- Recordar: llamo la atención de mis interlocutores desde el principio, enfocándola en un aspecto que sé que es importante para ellos.
- Participación: despierto la participación de las personas que me escuchan, estableciendo con ellas un *feeling* e involucrándolas en una experiencia interactiva.

3. La investigación: administración y análisis de datos

La intención del trabajo de investigación era identificar, a través de la herramienta de autoevaluación elegida, qué dimensiones de las competencias organizativo-gestionales y relacionales, los docentes entrevistados creen que todavía tienen que desarrollar, verificando si hay diferencias entre los futuros docentes y los docentes en activo.

La muestra consta de 1.166 docentes o futuros docentes sicilianos en formación que se distribuyen en 4 grupos: 565 Pre-fit² (48%), 351 de Apoyo³ (30,10%), 188 de Ciencias de la Formación Primaria (16,12%) y 62 docentes en activo matriculados en un Máster (5,32%).

La administración tuvo lugar en marzo de 2018 a través de *google form*, siguiendo un mismo protocolo. Los participantes voluntariamente se unieron a la investigación por interés personal y fue aclarada la confidencialidad y el anonimato de las divulgaciones.

Durante la administración sugerimos que antes los entrevistados leyeran cuidadosamente la lista de las competencias (de las cuales se proporciona una definición ilimitada) y después la lista de las dimensiones de cada competencia.

Los datos recopilados permiten cuantificar cuántos docentes han elegido una dimensión específica de competencia con respecto a las propuestas⁴.

Del análisis cuantitativo de las respuestas de los docentes, pudimos verificar qué dimensiones de las competencias organizativo-gerenciales y relacionales los docentes creen que todavía tienen que desarrollar, y comparar las diferentes categorías de docentes en formación.

Los resultados, resumidos en las tablas (1 y 2) presentadas a continuación, permiten ver la frecuencia de elección realizada por los docentes en formación, respectivamente para las dos áreas de las competencias organizativo-gestionales (la estratégica y la gerencial) y para las dos áreas de las competencias relacionales (la interpersonal y la comunicativa), reproduciendo los datos también en relación con los cuatro tipos de docentes (Curso de Especialización en Apoyo, Máster, Curso Pre-fit, Curso de Grado en Ciencias de la Educación Primaria)⁵.

Del análisis de las respuestas, surge que en el área de las competencias estratégicas, para la *creatividad*, el 34% ha elegido la dimensión “ductilidad”, el 33,6% de los docentes el “cambio de perspectiva”, el 17,5% la “flexibilidad mental”, mientras que el 14,8% la “mente abierta”; los porcentajes son un poco más bajos para los estudiantes de Ciencias de la Formación Primaria (27,7%); la mente abierta y la ductilidad son para los estudiantes un requisito previo indispensable para implementar la creatividad.

2. Fit: *Formazione Iniziale e Tirocinio*.

3. N. d. T. El docente de Apoyo (*Sostegno*), en Italia, es un docente especializado asignado a la clase donde está presente un alumno discapacitado con el objetivo de promover su inclusión.

4. Para el procesamiento de los datos cuantitativos se ha utilizado el paquete de estadísticas SPSS versión 28.

5. Cada entrevistado pudo elegir en qué dimensión reflexionar profundamente. La ventaja de dejar una pregunta abierta para cada dimensión era la de otorgar mayor libertad de expresión y espontaneidad a los docentes entrevistados. Para una lectura más detallada del análisis cualitativo llevado a cabo sobre cómo los docentes en formación creen que pueden desarrollar ciertas dimensiones de las competencias indicadas en el cuestionario, ver: La Marca, Longo (2018).

TABLA I. COMPETENCIAS ORGANIZATIVO-GESTIONALES

STRATEGICHE	Creatività	Durtilità	Cambio di prospettiva	Flessibilità mentale	Apertura mentale	
		34,0	33,6	17,5	14,8	
	Apprendimento	Serenità	Interesse a migliorare	Esperienza	Umiltà	
		34,0	31,2	28,0	6,9	
	Progettualità	Tensione ideale	Realismo	Orientamento al risultato	Concretzza	
		30,2	28,0	22,0	19,7	
	Proattività	Audacia	Autocontrollo	Concentrazione	Riflessione	
		34,6	29,6	18,7	17,2	
	MANAGERIALI	Motivazione	Condivisione	Commitment	Profondità	Envisioning
			33,1	28,9	19,1	18,9
		Interazione	Discernimento	Selezione	Prudenza	Informazione
			29,4	27,2	23,6	19,8
Mediazione		Ricerca di alternative	Calma	Distanziamento	Lucidità	
		31,2	31,1	19,7	17,9	
Formazione		Esigenza	Championing	Stima	Comprensione	
		36,4	30,2	19,0	14,4	

Para el *aprendizaje*, el 34,0% de los docentes cree que necesita desarrollar más la dimensión “serenidad”, el 31,2% el “interés por mejorar”, el 28% la “experiencia” y sólo el 6.9% la “humildad”; de la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 34.205$, $p < .001$, las dimensiones a desarrollar identificadas en comparación con el *aprendizaje* están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes, los estudiantes de Máster eligen principalmente “experiencia” (40,3%), los estudiantes del Curso de Especialización en Apoyo “interés por mejorar” (39,3%) y los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Formación Primaria “serenidad” (38.8%).

Con respecto a la *planificación*, es posible notar que el 30,2% ha elegido “tensión ideal”, el 28,0% “realismo”, mientras que el 22,0% y 19,7% respectivamente “orientación al resultado” y la “concreción”; las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto al resultado de la *planificación* resultan significativamente relacionadas con la tipología de encuestados/estudiantes ($\chi^2(9) = 33.964$, $p < .001$). Se puede destacar “orientación al resultado” como el más elevado entre los estudiantes de Máster (35,5%), y “realismo” entre los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Formación Primaria (36,2%).

En cuanto a la *proactividad*, el 34,6% de los docentes dijo que tenía que desarrollar más la “audacia”, el 29,6% indicó el “autocontrol”, el 18,7% la “concentración” y finalmente el 17,2% la “reflexión”. Las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la proactividad están significativamente vinculadas a la tipología de los encuestados/estudiantes ($\chi^2(9) = 36.835$, $p < .001$), “autocontrol” entre los estudiantes de Licenciatura en Ciencias en Formación Primaria (42,6%) y “audacia” entre los estudiantes Pre-fit (37,3%).

Observando el área de competencias gerenciales, es posible detectar cómo para la *motivación*, el 33,1% de los docentes cree que tiene que desarrollar la dimensión “intercambio” (*condivisione*), el 28,9% el “compromiso” (*commitment*), el 19,1% la “profundidad” y el 18,9% la “previsión” (*envisioning*); de la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 20,87$, $p = .013$, las dimensiones a desarrollar con respecto a la motivación resultan relacionadas significativamente con la tipología de encuestados/estudiantes, “intercambio” (*condivisione*) entre los estudiantes del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (40,4%), “previsión” (*envisioning*) entre los estudiantes de Máster (24,2%).

Con respecto a la *interacción*, resulta que el 29,4% de los docentes eligió el “discernimiento” como dimensión que debía desarrollar más, el 27,2% en cambio indica la “selección”, el 23,6% la “prudencia” y el 19,8% la “información”; la “mediación”, la “búsqueda de alternativas” y la “calma” están indicadas como dimensiones a desarrollar respectivamente por el 31,2% y 31,1%, mientras que el 19,7% cree que debe crecer en términos de “distanciamiento” y el 17,9% de “lucidez”; finalmente, para la *formación*, el 36,4% de los docentes ha indicado la “necesidad” como una dimensión a mejorar, el 30,2% la “defensa” (*championing*), el 19,0% el “aprecio” y sólo el 14,4% la “comprensión”.

Las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *formación* resultan relacionadas significativamente con la tipología de encuestados/estudiantes, ($\chi^2(9) = 18.576$, $p = .029$), “defensa” (*championing*) entre los estudiantes Pre-fit (34,9%) y “necesidades” entre los estudiantes de Máster (48,4%).

No están significativamente relacionadas con la tipología de encuestados/estudiantes las dimensiones: *interacción*, *mediación*.

TABLA 2. COMPETENCIAS RELACIONALES

COMPETENZE INTERPERSONALI	Assertività	Richiesta	Pacatezza	Autonomia	Equilibrio
		30,3	27,5	26,1	16,1
	Accoglienza	Affinità	Apertura	Semplicità	Cordialità
		45,7	25,1	17,1	12,1
	Fiducia	Mitezza	Credito	Sospensione del giudizio	Atteggiamento non giudicante
		33,5	27,2	20,4	18,9
	Gestione del conflitto	Diagnosi	Prevenzione	Recupero	Correttezza
		35,8	26,6	25,9	11,7
COMPETENZE COMUNICATIVE	Ascolto	Interpretazione autentica	Attenzione	Percezione	Convalida
		36,4	27,6	20,8	15,1
	Rispecchiamento	Empatia	Ricalco	Uso delle metafore	Ripetizione
		28,9	24,4	24,3	22,4
	Feedback	Osservazione negativa	Interrogazione	Osservazione positiva	Autodescrizione
		36,0	25,5	20,6	17,9
	Incisività	Coinvolgimento	Ordine positivo	Richiamo	Coerenza
		33,8	31,6	23,0	11,6

Obsérvese cómo en el área de las competencias interpersonales (Tab. 2), con respecto a la *asertividad*, el 30,3% de los docentes eligió la dimensión “solicitud”, es decir, una manifestación clara de las intenciones y expectativas de uno, el 27,5% la “calma”, es decir, el tener que aprender a recibir críticas con serenidad y responder objetivamente, el 26,1% la “autonomía”, considerando cuidadosamente las opiniones o propuestas de otros y disintiendo o rechazándolas en caso de desacuerdo, y sólo el 16,1% de los docentes en formación y en activo declaran que tiene que mejorar las competencias relacionadas con el “equilibrio”, con particular referencia a la posibilidad de apoyar los propios puntos de vista con respecto a los de los demás.

De la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 20.797$, $p = .014$, las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *asertividad*, están significativamente vinculadas a la tipología de los encuestados/estudiantes, “equilibrio” entre los estudiantes de Ciencias de la Formación Primaria (22.3%), “calma” entre los estudiantes de Pre-fit (30.3%).

Para la *acogida*, entendida como una calidad destinada a hacer sentir cómodos a los demás creando las condiciones para que puedan expresarse mejor y buscando activamente su punto de vista, el 45,7% de los docentes eligió la dimensión “afinidad”, es decir, el poder escuchar activamente a otros y descodificar sus comportamientos, estados de ánimo, poniéndose en su lugar para comprender su perspectiva, el 25,1% la “apertura”, el 17,1% la “simplicidad”, y sólo el 12,1% la “amabilidad”; las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *acogida* resultan relacionadas significativamente con la tipología de encuestados/estudiantes ($\chi^2(9) = 46.895$, $p < .001$), mayor la “amabilidad” y la “simplicidad” entre los estudiantes de Pre-fit, respectivamente el 16,3% y el 19,8%.

Con respecto a la *confianza*, el 33,5% eligió como dimensión a desarrollar mayormente la “docilidad”, el 27,2% el “crédito”, el 20,4% la “suspensión del juicio” y sólo el 18,9% la “actitud no fiscal”, es decir, esa actitud que nos permite construir relaciones interpersonales sólidas basadas en la confianza dentro de la propia red personal y profesional; para la *confianza*, están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes $\chi^2(9) = 31.269$, $p < .001$ las dimensiones: “docilidad” entre los estudiantes de Máster (41,9%) y “actitud no fiscal” elegida entre los alumnos del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (28,2%).

Finalmente, para la *gestión del conflicto*, el 35,8% de los docentes indicó que tenía que mejorar con respecto a la dimensión “diagnóstico”, el 26,6% con respecto a “prevención”, el 25,9% con respecto a la dimensión “recuperación”, es decir, el disculparse cuando se está equivocado para recuperar una relación y sólo el 11,7% indicó “corrección”. Las dimensiones por desarrollar identificadas con respecto a la gestión de conflictos no están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes.

Teniendo en cuenta el área de las competencias de comunicación, es posible detectar que, en cuanto a la *escucha* o la capacidad de dedicar al otro la propia atención completa, el 36,4% de los docentes eligió la dimensión “interpretación auténtica”, el 27,6% la “atención”, el 20,8% la “percepción” y sólo el 15,1% la “convalidación”. De la prueba

de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 45.795$, $p < .001$, las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *escucha* están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes, “atención” entre los estudiantes Pre-fit (31,7%) y “percepción” entre los estudiantes del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (28,2%).

Para el *reflejo (rispecchiamento)*, entendido como el mecanismo por el cual podemos entrar en contacto con el interlocutor de manera más efectiva y rentable de lo que podría ser si nos basáramos sólo en el lenguaje verbal, el 28,9% de los docentes eligió la dimensión “empatía”, que construye y solidifica las relaciones entre personas, en una relación de cualquier tipo o en un equipo de trabajo o estudio, el 24,4% indicó el “calco”, el 24,3% el “uso de metáforas” y el 22,4% la “repetición”.

Las dimensiones por desarrollar identificadas con respecto al *reflejo (rispecchiamento)* están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes ($\chi^2(9) = 20.491$, $p = .015$), entre las cuales podemos señalar el “uso de metáforas” para los estudiantes de Máster (35,5%) y “calco” entre los estudiantes del Curso de Especialización en Apoyo (27,1%).

En cuanto al *feedback*, es decir, la capacidad de comunicar las percepciones propias relacionadas con el otro de forma distinta a las propias interpretaciones, entregándolas a su evaluación, el 36,0% eligió la dimensión “observación negativa”, el 25,5% la “interrogación”, 20,6% la “observación positiva” y el 17,9% la “autodescripción”. De la prueba de Chi-cuadrado, $\chi^2(9) = 8.449$, $p = .490$, las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto al *feedback* no están significativamente vinculadas a la tipología de encuestados/estudiantes.

Finalmente, para la *incisividad*, es decir, usar de manera ordenada y coordinada los tres canales de comunicación para atraer la atención y promover la claridad en la comprensión, el 33,8% de los docentes indicó “implicación”, el 31,6% el “orden de exposición”, el 23,0% la “llamada” y el 1,6% la “coherencia”. Las dimensiones a desarrollar identificadas con respecto a la *incisividad* están significativamente relacionadas con el tipo de encuestados/estudiantes ($\chi^2(9) = 21,882$, $p = .009$), “coherencia” entre los estudiantes de Máster (19,4%) y “orden de exhibición” entre los alumnos del Grado en Ciencias de la Formación Primaria (38,3%).

4. CONCLUSIONES

En esta investigación hemos elegido dar voz a los docentes y futuros docentes, considerándolos una fuente de información estratégica para identificar algunas *soft skills* que ellos mismos consideran necesarias desarrollar para desempeñar de la mejor manera su trabajo en la escuela. La herramienta utilizada ha demostrado ser útil para identificar las necesidades formativas de los docentes en las dos áreas elegidas: por un lado, una dimensión más organizativa y de gestión; por otro lado, una dimensión relacional más

específica. Esto ha permitido especificar el establecimiento de objetivos de mejora (*goal setting*) y las estrategias apropiadas para lograrlos.

También hemos podido verificar que la autoevaluación, si se lleva a cabo correctamente para fomentar la capacidad personal de predecir, planificar, monitorar, evaluar sistemáticamente las *soft skills*, es un trampolín fundamental para adquirir plena conciencia de la propia profesionalidad y de los factores cruciales que inciden para mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. Los resultados obtenidos nos brindan algunas formas posibles de trabajo para orientar la preparación de los futuros docentes en formación y en activo y para identificar algunos principios de acción y tipos de práctica formativa dirigidos a la promoción de *soft skills* adecuadas.

Asumir el desarrollo de las *soft skills* como objeto de formación prioritario de los docentes nos permitirá comprender cada vez más cuán importante es una formación adecuada de la personalidad del docente, no sólo en su profesionalidad, sino también en algunos aspectos fundamentales de especificidad de la escuela como la colaboración escuela-familia, la relación con el territorio, la colegialidad de la profesión.

En un futuro próximo, es posible configurar previamente pistas de investigación que indaguen empíricamente en las prácticas de formación existentes con el objetivo no sólo de generar conocimiento basado en *evidence-informed* sino también extraer indicaciones para mejorar su efectividad.

La detección sistemática de las *soft skills* atestigua una transformación fundamental de la forma de pensar con respecto a las competencias necesarias para enfrentarse con éxito a la profesión docente: se reconoce oficialmente que algunos factores intra e interpersonales de naturaleza socioemocional o no directamente relacionados con el conocimiento y las competencias específicas afectan de manera significativa al éxito profesional, también en un sentido compensatorio (véase, por ejemplo, el papel de la motivación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, O. & Fiorilli, C. (coords.) (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.
- Anderson, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bresciani, P.G. (coord.) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione (Vol. 248)*. Milano: Franco Angeli.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf.

- Coggi, C. (2014). Verso un' Università delle Competenze. En A.M. Notti (coord.), A scuola di valutazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Commissione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30, 10-18.
- Contini, M. (1992). Per una pedagogia delle emozioni. Firenze: La Nuova Italia.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. New York: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossmann, P., Rust, F. & Shulman, L. (2007). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: John Wiley & Sons.
- Di Francesco, G. (coord.) (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco-Angeli.
- Di Francesco, G. (2006). La validazione delle competenze in Italia e in Europa. *European Journal of Social Policy*, (4).
- European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf.
- Fabbri, M. (2008). *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Howells, K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the future we want. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Güllbay E. & La Marca, A. (2018). Flipped learning at University for the development of soft skills. *Italian Journal of Educational Research*, (20), 75-94.
- Koster B. & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- La Marca, A. & Güllbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Lecce: Pensa Multimedia.
- La Marca A. & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Mannese, E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona. En M.G. Contini (coord.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: ETS.
- Martin, J.P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills* (No. 138). IZA Policy Paper. Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Mumy, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OCSE publishing. OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. TALIS. <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Venezia: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Ricchiardi, P. & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 21-53.
- Richardson, V. & Placier, P. (2002). Teacher change. En V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- Riva, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerrini.
- Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.

Las sociedades actuales se caracterizan por rápidos e incesantes cambios en la economía, las tecnologías, las políticas, las relaciones sociales y, sobre todo, en las necesidades educativas. En este escenario complejo, con la Agenda 2030 y los objetivos para el desarrollo sostenible como telón de fondo, este libro pretende profundizar en dos cuestiones principales: por un lado, en los cambios en el aprendizaje permanente para docentes y educadores, responsables de educar a las nuevas generaciones, promoviendo a su vez una perspectiva de aprendizaje y educación para toda la vida entre sus estudiantes; y, por el otro, en el aprendizaje profundo a lo largo de la vida (Lifelong, lifewide y lifedeeep learning), con especial atención en los jóvenes, adultos y personas mayores, haciendo énfasis en la interculturalidad.

Está formado por un primer capítulo y trece más agrupados en tres secciones: El desarrollo profesional de los docentes y aprendizaje permanente: contextos y escenarios; La Educación no formal e informal para toda la vida: problemas y perspectivas; La educación permanente hoy: procesos, problemas y desarrollos. Presenta un compendio ecléctico de trabajos elaborados por autoras y autores de Ciencias de la Educación, rigurosamente seleccionados, teniendo en cuenta la originalidad y la transversalidad de sus contenidos. Con un enfoque particular en las políticas educativas, realidades y prácticas, problemas y perspectivas en España e Italia, en una dimensión de diálogo activo y bidireccional.

that maintains one or more pages on



Gabriella Aleandri
Núria Llevot
Olga Bernad