

**Pubblicato il: febbraio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Competences assessment in the Training Path for the acquisition of 24 university training credits (PF24): exploratory research**

**Il Bilancio delle competenze nel Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (PF24): una ricerca esplorativa**

di

Rosaria Capobianco

[rosaria.capobianco@unina.it](mailto:rosaria.capobianco@unina.it)

Università degli Studi di Napoli Federico II

**Abstract:**

The essay presents the first results of the research that investigated the variegated universe of competences possessed by “future teachers”, i.e. those enrolled in PF24, the Training Path for the acquisition of 24 credits in anthro-psycho-pedagogical disciplines, of the University of Naples Frederick II. To all enrolled in the PF24, of the a.y. 2021/2022, the compilation of a double *competences assessment* has been proposed: one to be completed “on entry” and one to be drawn up “on exit”, after having passed at least one exam, in order to activate a reflective process regarding skills related to the teacher figure. Through the *competences assessment*, future teachers reflected on some of the many skills related to teaching, activating a self-evaluation process that allowed them to identify strengths and weaknesses. The results of the competences assessment offer useful indications

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15171

for re-planning future university pathways to access teaching, calibrating them on the real training needs of the enrolled students.

**Keywords:** Competences assessment; Initial Teacher Education (ITE); teacher competences; reflexivity; *Teaching Portfolio*.

**Abstract:**

Il saggio presenta i primi risultati della ricerca che ha indagato il variegato universo delle competenze possedute dai “futuri docenti”, ossia gli iscritti al PF24, il Percorso Formativo per l’acquisizione dei 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche, dell’Università di Napoli Federico II. A tutti gli iscritti al PF24, dell’a.a. 2021/2022, è stata proposta la compilazione di un doppio bilancio delle competenze: uno da compilare “in entrata” e uno da redigere “in uscita”, dopo aver sostenuto almeno un esame, al fine di attivare un processo riflessivo in merito alle competenze inerenti alla figura docente. Attraverso il bilancio delle competenze i *futuri docenti* hanno riflettuto su alcune delle tante *competenze* legate all’insegnamento, attivando un processo auto-valutativo che ha permesso loro di individuare i *punti di forza* e di *debolezza*. Gli esiti dei bilanci offrono delle utili indicazioni per riprogettare i futuri percorsi universitari per accedere all’insegnamento calibrandoli sui reali bisogni formativi degli iscritti.

**Parole chiave:** bilancio delle competenze; formazione iniziale dei docenti; competenze docente; riflessività; *Portfolio Docente*.

## 1. Introduzione

Nell’anno accademico 2021/2022, a tutti gli iscritti al PF24, ossia al “Percorso Formativo per l’acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche”, di cui al decreto legislativo n. 59/2017 e successive modificazioni ed integrazioni e al decreto del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca n. 616/2017 (L. 107/2015; D.Lgs 59/2017) dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, è stato proposto un doppio *bilancio delle competenze*: uno da compilare “in entrata” (prima dell’inizio dei corsi nelle discipline sopra indicate) e un altro da redigere “in uscita” (dopo aver sostenuto almeno un esame tra quelli previsti dal *Manifesto degli studi*).

La compilazione dei due *bilanci* è parte attiva dell’attività di ricerca denominata “Il bilancio delle competenze per gli iscritti del PF24” finanziata dal Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli studi di Napoli Federico II<sup>1</sup>. La richiesta, rivolta a ciascun/a iscritto/a, di compilare il *proprio* bilancio delle competenze mira ad attivare un processo auto-riflessivo in merito alle tante e diversificate competenze che, oggi più che in passato, la scuola, la comunità educante e la *società delle competenze* (Capobianco, 2017) richiedono al docente.

I diversi obiettivi del progetto di ricerca *Il bilancio delle competenze per gli iscritti del PF24* possono essere raggruppati in *tre* macro-obiettivi:

---

<sup>1</sup> *Il bilancio delle competenze per gli iscritti del PF24* (ambito disciplinare: Pedagogia generale e sociale) è un’attività di ricerca il cui responsabile scientifico è la prof.ssa Maria Rosaria Stollo.

1. attivare, nel *futuro* docente, un processo riflessivo (Schön, 1993; 2006; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) su alcune delle tante *competenze trasversali* legate all'insegnamento, al fine di individuare i *punti di forza* e i *punti di debolezza* al termine di un processo auto-valutativo proiettato verso la stesura del *Teaching Portfolio*;
2. sondare “lo stato dell’arte” delle competenze specifiche per l’insegnamento per poi mettere a fuoco gli aspetti di cui aver maggiormente attenzione nella progettazione dei singoli corsi formativi del PF24;
3. ri-progettare i futuri percorsi accademico-formativi per accedere all’insegnamento calibrandoli sui reali bisogni formativi degli iscritti, del resto la formazione iniziale dei docenti è una questione aperta e sempre in dinamica evoluzione, non solo in Italia, ma anche in Europa (Baldacci, 2013; Barbieri, Gaudio & Zago, 2016).

È chiaro, quindi, che la finalità prioritaria che alimenta il *bilancio delle competenze* pensato per i gli iscritti al PF24 federiciano è perfezionare l'*esistente*, per rafforzare l'*intenzionalità* personale del futuro docente verso il miglioramento. Oltre ad una finalità centrata sul *discente*, ve n'è però anche un'altra strettamente legata all'analisi dei fabbisogni formativi dei destinatari specifici, per poter conseguentemente attivare una ri-calibratura degli stessi percorsi formativi.

È bene, però, chiarire *in primis*, per non cadere in fraintendimenti (Bresciani, 2001), che l'aver utilizzato la dicitura *bilancio di competenze* non significa che il *modello* adottato sia quello del dispositivo originariamente normato nel contesto francese, a partire dalle esperienze prototipiche compiute in Canada (Selvatici & D'Angelo, 1999). Si tratta di un *bilancio* che reinterpreta in modo originale le finalità e lo spirito di un *modello*, che a partire dall'esperienza pluriennale francese, si è venuto affermando in Italia, a partire dalla fine degli anni '90, soprattutto come *pratica di orientamento* e di *career counseling* rivolta ad un'ampia varietà di soggetti: disoccupati, lavoratori occupati, soggetti in cerca di prima occupazione o in mobilità professionale-occupazionale, soggetti in situazione di particolare vulnerabilità sociale, ma anche studenti universitari (Alberici & Serreri, 2009; Striano & Capobianco, 2015).

È un *nuovo* modello di bilancio, che è stato *modificato* e *adattato* per poter essere funzionale alla ricerca e ai destinatari (Selvatici, 2002), ma che condivide con il *modello classico* sia la prospettiva del *lifelong learning*, che la prospettiva del *lifewide learning*. Infatti, ispirandosi al *lifelong learning*, l'impianto del bilancio ritiene valida la prospettiva secondo la quale i soggetti costantemente continuano a imparare, giorno dopo giorno, e che tutto ciò che apprendono permette loro di sviluppare, di consolidare e di arricchire il personale “equipaggiamento” di competenze; invece della prospettiva del *lifewide learning* il bilancio delle competenze federiciano condivide l'idea che i soggetti imparano non solo negli spazi formalmente strutturati per tale scopo, ossia i luoghi deputati al *formal learning*, ma anche in quelli *non formal learning*, e in quelli della vita personale e del tempo libero (*informal learning*). Alla luce di tali premesse il bilancio di competenze proposto si pone come una metodologia *formativa*, prima che *professionale* (Alby & Mora, 2004), in quanto mira principalmente all'apprendimento di una serie di meta-capacità riflessive che offrono al soggetto la possibilità di identificare le competenze maturate nella propria vita personale e professionale, che potranno essere spendibili nel contesto scolastico una volta diventati docenti.

## **2. Il bilancio delle competenze nell'ambito del PF24 dell'ateneo federiciano**

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15171

Il *Bilancio delle competenze* per gli iscritti al PF24 federiciano (d'ora in poi *Bdc PF24*) ha previsto due step:

- il *bilancio delle competenze in entrata*, per verificare le competenze *in ingresso*, compilato prima e/o durante lo svolgimento delle lezioni del percorso formativo, tra maggio e luglio 2022;
- il *bilancio delle competenze in uscita*, utile non solo per verificare un eventuale cambiamento nel processo auto-valutativo delle competenze, ma anche per una verifica dell'offerta didattica del PF24 rispetto ai bisogni formativi degli iscritti e compilato a partire da settembre 2022 e tuttora *in corso*.

I due *bilanci*, quello *in entrata* e quello *in uscita*, hanno la maggior parte degli *item* uguali, proprio per poter compiere una comparazione tra un *prima* e un *dopo*, mentre altri differiscono. Non è stato facile predisporre i due *form* del *Bdc PF24* in quanto, in Italia, nessun ateneo ha predisposto un'indagine di questo tipo.

Utile ai fini della strutturazione dei due *format* di bilancio è stato il cercare di dare risposte attendibili ad una serie di interrogativi:

- che cosa si vuole sapere praticamente?
- da quale tipologia di risposte si possono ottenere delle valide indicazioni?
- in che misura si desiderano delle informazioni differenziate?
- quanto devono essere estese e complete le informazioni (numero delle domande)?
- per quale scopo si impiegheranno le risposte (valutazione e rappresentazione dei risultati)?

I numerosi interrogativi posti prima della progettazione del bilancio *vero e proprio* sono stati utilissimi per poter tracciare la pista d'indagine e per comprendere la particolarità di questo strumento indagativo rispetto a quelli standard.

Dopo questo primo *step*, riguardante la scelta dello *strumento*, la seconda questione ha riguardato la scelta della *forma* e del *contenuto* del *Bdc PF24*: il *probabile* elevato numero dei partecipanti al bilancio ha di fatto pilotato la scelta di inserire nel bilancio delle *domande a risposta chiusa*, le cui possibilità di risposta sono già date, consapevoli del fatto, che se da un lato la *domanda a risposta chiusa* di certo facilita la *valutazione quantitativa*, dall'altro comporta di certo lo svantaggio che spesso il soggetto che compila ha l'impressione che nessuna delle risposte predefinite rispecchi effettivamente la sua possibile risposta.

Per quanto riguarda il *contenuto*, prima di strutturare il *form* del *Bdc PF24* sono state compiute delle ricerche per verificare l'esistenza di possibili *Bilanci delle competenze* rivolti agli iscritti a percorsi formativi per il conseguimento dei 24 CFU. L'indagine compiuta ha permesso di accertare l'assenza di esperienze simili, ossia nessun ateneo ha strutturato, in questi anni, a partire dall'attivazione del PF24, avvenuta nell'anno accademico 2017-2018 (*I ciclo*) fino all'anno accademico 2021/2022, un *Bilancio delle competenze* per gli studenti iscritti al percorso formativo per il conseguimento dei 24 CFU.

Non essendovi modelli di *Bdc* per tale categoria di soggetti (gli iscritti al PF 24), si è ritenuto necessario, per elaborare il *format*, analizzare il modello di *Bilancio delle competenze* messo a disposizione dall'Indire per i docenti neoassunti e per i docenti con passaggio di ruolo durante l'anno di formazione e di prova (Magnoler, Mangione, Pettenati, Rosa & Rossi, 2017). Si tratta di un *modello*

ampiamente collaudato e corretto (Mangione, Minichini & Garzia, 2017), validato e ben strutturato, che però, rivolgendosi prettamente ai docenti neoassunti o che sono nella scuola da tempo ed hanno richiesto il passaggio in un altro ruolo (ad esempio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado), risulta poco adattabile al contesto universitario del PF24.

L'individuazione delle *competenze focus*, oggetto dell'indagine, ha rappresentato la *fase iniziale* della costruzione degli item del *bilancio*, che è stata pianificata con grande attenzione e preciso rigore per essere tradotta poi in specifici descrittori delle competenze. La consapevole formulazione delle domande ha rappresentato, pertanto l'ultimo step della *fase iniziale*, in quanto si è voluto prima rivolgere l'attenzione all'individuazione dei temi di indagine, alla loro esplicitazione e alla trasposizione in costrutti teorici (Asquini, Refrigeri, Squarzone & Turri, 2019). È stato fondamentale in questa *fase iniziale* della ricerca il poter costruire delle *categorie concettuali*, elaborate dopo una rigorosa e sistematica esplorazione della letteratura scientifica riguardante i *bilanci delle competenze* rivolti ai docenti, così come importante è stato anche interpellare degli osservatori privilegiati e degli esperti in *bilanci delle competenze* riguardanti la professione docente<sup>2</sup>.

Se la revisione della letteratura scientifica di riferimento ha permesso in prima battuta di individuare gli ambiti principali di interesse e di discussione della comunità scientifica su questo determinato argomento, il confronto con dei testimoni privilegiati ha integrato, completato e contestualizzato i diversi ambiti di interesse emersi dall'esame della letteratura, riuscendo a rendere esplicita la fattibilità e la trasferibilità operativa al contesto di esplorazione. Solo al termine di questa *fase iniziale* ricognitiva è stato possibile esplicitare, traducendo in *item*, le diverse dimensioni concettuali emerse da questo procedimento.

### 3. La “difficile” scelta del modello “giusto” di bilancio delle competenze

La prima questione da risolvere ha riguardato la scelta del *modello* di bilancio delle competenze da adottare (Selvatici & D'Angelo, 1999). Da un punto di vista teorico, il *bilancio delle competenze* presenta un variegato campionario di modelli che vanno dai classici approcci di *matrice statunitense* (McClelland, 1973; Klemp, 1980; Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1995) a quelli *francesi*, di certo più vicini alla cultura europea (Yatchinovsky & Michard, 1991; Aubret, Aubret & Damiani, 1993), che da vari decenni sottolineano l'imprescindibilità di considerare in un bilancio sia le attitudini, che le caratteristiche proprie della personalità (Le Boterf, 1994; 2008; Joras, 1995; Ruffini & Sarchielli, 2001).

Tra i vari contributi teorici analizzati fondamentale è stato quello fornito da Claude Lévy-Leboyer (1993) che ha sviluppato una propria classificazione identificando *quattro* modelli principali per la strutturazione di un *Bilancio delle competenze*. Tale classificazione costituisce un punto di riferimento nella letteratura esistente (Lemoine, 2002), infatti Lévy-Leboyer ha identificato quattro diversi approcci di bilancio: l'approccio relazionale (*relationnelle*), l'approccio differenziale (*différentielle*), l'approccio ergonomico-esperto (*ergonomique*) e l'approccio basato sull'immagine di sé (*image de soi*) (Lévy-Leboyer, 1993).

<sup>2</sup> Tra i tanti intervistati, è stato davvero utile e proficuo contattare la dott.ssa Maria Chiara Pettenati, dirigente di ricerca presso l'Indire, che dal 2014 è la responsabile scientifica del *progetto Neoassunti*, la piattaforma che ospita la documentazione dell'anno di formazione e di prova per docenti neo immessi in ruolo o che hanno richiesto il passaggio di ruolo.

Partendo dalla classificazione di Lévy-Leboyer (1993), successivamente ampliata da altri studi (Lévy-Leboyer, 1999; 2000; 2011), si è avviata una riflessione critica su quale potesse essere il *modello di bilancio* più adatto a sondare le “possibili” competenze del “futuro docente”: alla fine si è optato per l’*approccio basato sull’immagine di sé* in quanto tale tipologia, dato l’elevato numero dei partecipanti “possibili”, avrebbe potuto essere quella più idonea e utile ai fini della ricerca

Del resto, il bilancio di competenze ipotizzato ha una finalità informativa e conoscitiva, in quanto offre al soggetto che decide di compilarlo in piena autonomia, la possibilità di auto-analizzarsi in merito al “futuro” ruolo di docente. È un modo di *immaginare* la propria stessa *immagine*, come uno specchio, come una “cartografia” delle competenze che deve essere conosciuta, aggiornata, valorizzata e sviluppata, per essere poi in grado di investire su di esse. È un’auto-valutazione che può offrire al soggetto una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità, *professionali e non*, grazie alla scoperta di una serie di informazioni recuperate che vengono messe in evidenza per ampliare il concetto di sé (Jorro & De Ketele, 2011). Il soggetto, attraverso il bilancio, nel riflettere sulle proprie competenze, *autentifica* se stesso attraverso un aggregato di competenze, riuscendo ad esplicitare il capitale umano (Lévy-Leboyer, 2000; 2011).

Per la scelta del *modello di bilancio* da adottare, oltre alla classificazione di Lévy-Leboyer, sono stati approfonditi anche i diversi *bilanci delle competenze* rivolti ai docenti “maturi” e ai “futuri” docenti (Magnoler, Mangione, Pettenati, Rosa & Rossi, 2017), ma anche i modelli di *portfolio docente* o *e-portfolio* (Rossi & Giannandrea, 2006) utilizzati, sempre in ambito di istruzione, sia a livello nazionale che internazionale, per diversi scopi (Ayan & Seferoglu, 2011; Barrett, 2003): da quello formativo a quello documentativo, fino ad arrivare a quello valutativo (Cochran-Smith & Villegas, 2015).

Sono state analizzate anche le possibili connessioni tra il *Teaching Portfolio*, il curriculum formativo e il *Bilancio delle competenze* attraverso gli esiti delle ricerche condotte dall’Indire, dall’Università Cattolica del Sacro Cuore e dall’Università di Macerata (Di Stasio *et alii*, 2021). L’idea era quella di poter creare, attraverso la strutturazione del *form* del Bilancio delle competenze, un dispositivo in grado di favorire la *riflessività* del futuro docente, una riflessività che si auspica accompagni sempre il percorso formativo, proprio a partire dall’acquisizione dei 24 CFU, al fine di far acquisire una *professional vision in preservice teachers* (Seidel & Stürmer, 2014).

Del resto il bilancio delle competenze ha una triplice valenza:

- un valore *diagnostico*, perché offre la possibilità al soggetto che lo compila di fare il punto della situazione esaminando in modo oggettivo le proprie competenze e attitudini (Ruffini & Sarchielli, 2001; Sarchielli, 2002);
- un valore *formativo*, in quanto il soggetto acquista una maggiore consapevolezza di sé, imparando a valutarsi in una maniera più oggettiva;
- un valore *orientativo*, anche perché uno degli scopi del bilancio è quello di fornire le conoscenze necessarie per poter elaborare un progetto professionale che sia coerente con le proprie attitudini e con il percorso di studio svolto (Bresciani, 2015).

Il *Bilancio delle competenze PF24* (da adesso in poi semplicemente *Bdc PF24*) non deve essere considerato un’attività di *eterovalutazione*, ma bensì un percorso di *autovalutazione* (Joras, 1995). Ciascuno è il protagonista attivo di questo processo di autoconsapevolezza e, di conseguenza, è il primo responsabile del risultato del percorso intrapreso, che dipende soprattutto dalla sua sincerità

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15171

nel rispondere e nell'esprimere le proprie idee. È chiara, quindi, la valenza anche *formativa* del bilancio che non essendo una diagnosi di personalità, né una prova di selezione, né un colloquio di valutazione e nemmeno un semplice riconoscimento delle risorse acquisite, si offre come uno *strumento indagativo-riflessivo* che ha lo scopo di rilevare le percezioni e le idee sulla base delle capacità acquisite, delle esperienze maturate, degli interessi e delle attitudini (Lemoine, 2002; 2009). Del resto, una delle due finalità del *Bdc PF24* è certamente la *riflessività* che, chi decide di compilare il proprio bilancio, deve attivare: la riflessività è uno strumento di indagine funzionale all'analisi critica delle proprie esperienze, un "dispositivo euristico" in grado di indagare criticamente le varie dimensioni dell'agire umano (Magnoler, 2008).

#### 4. Il Bilancio di competenze in entrata: caratteri generali

La compilazione del *form* del *Bdc PF24*, progettato attraverso la piattaforma *Microsoft Forms*, è avvenuta esclusivamente *online*, perché è stato previsto solo ed unicamente il formato digitale. L'invito a compilare il bilancio delle competenze online è stato rivolto a tutti gli iscritti al PF24 dell'Università degli Studi di Napoli Federico II attraverso una comunicazione pubblicata in rete, nel mese di maggio 2022, sul sito dell'ateneo federiciano, alla sezione *Didattica PF24 a.a. 2021/2022*. Ciascun/a iscritto/a al PF24 ha scelto autonomamente di compilare il *form* cliccando sul link indicato nell'avviso pubblicato nella sezione *Didattica* del PF24. Dopo aver cliccato sul link ciascuno/a ha avuto accesso al *bilancio* attraverso la piattaforma *Microsoft Forms* utilizzando le credenziali della posta istituzionale dell'ateneo federiciano ([account-24cfu@unina.it](mailto:account-24cfu@unina.it)), questo per evitare possibili "intrusi" e anche perché utilizzando la casella di posta istituzionale ciascun/a iscritto/a al PF24 poteva compilare il *form* del proprio bilancio delle competenze una *sola* volta.

In un primo momento era stata indicata come *deadline*, ultimo giorno per la compilazione del *bilancio delle competenze in entrata*, la data del 10 giugno 2022, ma si è poi deciso di prorogare fino alla fine di luglio 2022, ossia fino al termine delle lezioni dei corsi del PF24.

Gli *item* del *Bilancio delle competenze in entrata* sono stati formulati in modo chiaro, semplice, essenziale, cercando di evitare inutili "giri di parole", in quanto errati enunciati generano dati inutilizzabili, dai quali, anche attraverso il miglior metodo di analisi, sarebbe difficile trarre risultati significativi. Gli *item*, commisurati al *target* dei destinatari, sono stati formulati in modo chiaro e specifico, anche per facilitare e rendere immediata la comprensione della "richiesta". Proprio per questo intento di chiarezza, ciascuna sezione, in cui è diviso il bilancio, è stata introdotta da una breve spiegazione per illustrare le caratteristiche specifiche della sezione. Nella formulazione dei vari *item* è stato evitato l'uso della *doppia negazione*, per non rischiare di avere *risposte false* (spesso, in caso di doppia negazione, risulta poco chiaro se per esprimere il proprio accordo, sia necessario dare una risposta affermativa o negativa). Tutti gli *item* hanno un chiaro e ben definito riferimento temporale, ossia si riferiscono al tempo attuale, in quanto si vuole "registrare" la situazione reale delle competenze di ciascun/a iscritto/a al PF24. Il *Bilancio delle competenze in entrata* non presenta domande aperte, ma solo domande chiuse a risposta multipla. Data la semplicità della struttura, si è ritenuto non necessario allegare eventuali istruzioni per la compilazione. Il bilancio presenta anche una veste grafica gradevole, proprio per farlo risultare allettante, oltre che chiaro e fruibile. Il *form* si conclude con un ringraziamento per aver dedicato il proprio tempo alla compilazione dello stesso.

Il *form* del *Bilancio delle competenze in entrata* si compone di una brevissima *parte introduttiva* e di quattro *sezioni*:

- la prima sezione: *Dati generali*;
- la seconda sezione: *Competenze trasversali o soft-skills o competenze non disciplinari*;
- la terza sezione: *La professionalità docente*;
- la quarta sezione: *La mia scelta*.

La *parte introduttiva* del *form* illustra brevemente, agli iscritti del PF24, le finalità del *bilancio delle competenze*: l'intento è far comprendere che si tratta di uno strumento auto-valutativo, pertanto non c'è alcuna etero-valutazione da parte dell'Università. Il *bilancio* si pone l'obiettivo di favorire la *consapevolezza* delle competenze possedute da parte delle studentesse e degli studenti del PF24: si tratta ovviamente di *competenze globali* precedentemente acquisite, ad esempio durante gli anni scolastici, all'università, attraverso le pregresse attività lavorative, durante i momenti di aggregazione sociale, ad esempio l'associazionismo, durante i tirocini e gli stage, attraverso gli incarichi di docenza a tempo determinato presso istituzioni scolastiche pubbliche e/o private, ecc. L'idea che si è voluta veicolare, attraverso il dispositivo autoriflessivo del bilancio delle competenze, è stata anche quella di attivare nella futura classe docente la *consapevolezza critica e proattiva* della grande *poliedricità* delle competenze legate all'insegnamento (Capobianco, 2017), cercando di far riflettere ciascun compilatore del bilancio, che quest'ultime non si sviluppano soltanto e unicamente in ambito di *apprendimento formale*, ma anche in quelli *non formali e informali*, e che esse disegnano il profilo formativo e professionale.

La *riflessività* promossa dal bilancio ha avuto anche un'altra finalità, quella di far comprendere ai *futuri docenti* quanto sia fondamentale promuovere la *riflessività* durante la formazione iniziale dei docenti e anche durante il servizio professionale. Siffatta prospettiva richiede un definitivo e radicale ripensamento della formazione dei docenti, sia quella iniziale che quella in servizio, che deve indirizzarsi verso la costruzione di una epistemologia professionale (Striano, 2020) che sperimenti il modello pratico-riflessivo, non solo per favorire la piena realizzazione, ma anche per autoalimentarsi in modo progressivo e continuo (Nigris, 2020). La *riflessività* può offrire grandi benefici all'efficacia didattica perché sviluppa nei docenti la capacità di esaminare le rispettive pratiche, riuscendo a modificare migliorandolo il processo di insegnamento/apprendimento. La pratica riflessiva è in grado di promuovere lo sviluppo dell'identità professionale, infatti, per Schön (1983), il docente, in quanto *professionista riflessivo*, sa interpretare e re-interpretare l'esperienza educativo-didattica, sviluppando in questo modo la propria identità professionale di docente (Schön, 1993; 2006).

La sezione di *presentazione* iniziale è stata ben curata anche perché la si riteneva fondamentale affinché gli iscritti al PF24 rispondessero con serietà agli *item* del bilancio e si sentissero motivati a compilarlo, pertanto si è cercato anche di trasmettere, attraverso la presentazione, un senso di serietà e la giusta importanza da attribuire al lavoro di auto-analisi.

Nella *parte introduttiva* del *Bdc PF24* si specificava, che al termine del percorso formativo per il conseguimento dei 24 CFU, precisamente alla conclusione degli esami, gli iscritti sarebbero stati invitati a compilare il *bilancio delle competenze in uscita*.

La *sezione 1*, denominata *Dati generali*, si compone semplicemente di due *item*, entrambi utili ai fini statistici: il primo richiede il «*sex*» del compilatore (*Maschio/Femmina*); il secondo chiede di indicare la «*fascia di età*» di appartenenza, le fasce raggruppano un quinquennio:

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15171



**2. Indica la tua fascia di età**

- Meno di 24 anni
- Tra i 25 e i 29 anni
- Tra i 30 e i 34 anni
- Tra i 35 e i 39 anni
- Tra i 40 e i 44 anni
- Oltre i 45 anni

La *sezione 2* è dedicata alle *competenze trasversali* o *soft skills*: nella breve presentazione della sezione, vengono illustrate le varie categorie di competenze raggruppandole in *generic hard skills*, *specific hard skills* e *soft skills* a seconda che siano *job-specific* (hard) o *non-job specific* (soft) e applicabili in molte (*generic*) o poche (*specific*) professioni. Si ribadisce, nella breve premessa della *Sezione 2*, che con la denominazione di *competenze trasversali* o *soft skills* si fa riferimento a quelle competenze, abilità e tratti che attengono alla personalità, all'attitudine e al comportamento, piuttosto che alla conoscenza tecnica o formale. Rientrano in questa macrocategoria di *competenze non-disciplinari* (CND), un insieme di capacità/competenze che ogni soggetto dovrebbe possedere per operare in modo appagante nella società e nel lavoro.

Agli iscritti al PF24 è stato chiesto di attribuirsi un livello di padronanza rispetto alle *competenze trasversali/soft skills* elencate. Una sintetica definizione accompagnava la competenza al fine di facilitare la scelta del proprio livello. La *scala Likert* utilizzata per l'attribuzione del *livello di padronanza* si compone di 3 livelli:

- ◆ livello di padronanza basso;
- ◆ livello di padronanza medio;
- ◆ livello di padronanza alto.

Le 19 *competenze trasversali* a cui ciascuno/a doveva attribuire un *livello di padronanza* sono di seguito elencate, secondo l'ordine in cui compaiono nel *bilancio*. Tra parentesi è scritta la descrizione sintetica che accompagna ciascuna competenza per non creare equivoci o fraintendimenti:

1. *Autonomia* (la capacità di svolgere i compiti assegnati facendo ricorso alle proprie risorse senza il bisogno di una costante supervisione da parte di altri).
2. *Fiducia in se stessi* (la consapevolezza del proprio valore, delle proprie capacità e delle proprie idee al di là delle opinioni degli altri).
3. *Flessibilità* (la capacità di adattarsi a differenti contesti e situazioni, sapendo gestire le transizioni e l'incertezza, e riuscendo ad affrontare le sfide).
4. *Resistenza allo stress* (la capacità di reagire positivamente alla pressione, legata allo studio, all'attività lavorativa, ecc. mantenendo il controllo, rimanendo focalizzati sulle priorità, senza trasferire sugli altri le proprie eventuali tensioni).
5. *Capacità di pianificare e di organizzare* (la capacità di realizzare idee, identificando obiettivi e priorità e, tenendo conto del tempo a disposizione, saper pianificare il processo e organizzare le risorse).
6. *Precisione/Attenzione ai dettagli* (l'attitudine ad essere accurati, diligenti e attenti a ciò che si fa, curando i particolari e i dettagli).

7. *Apprendere in maniera continuativa/Imparare ad imparare* (la capacità di riconoscere le proprie lacune ed aree di miglioramento, attivandosi per acquisire e migliorare sempre più le proprie conoscenze, abilità e competenze).
8. *Capacità di conseguire obiettivi* (l'impegno, la capacità, la determinazione che si mettono nel conseguire gli obiettivi assegnati e, se possibile, superarli).
9. *Sapere gestire le informazioni* (abilità nell'acquisire, organizzare e riformulare efficacemente dati e conoscenze provenienti da fonti diverse, verso un obiettivo definito).
10. *Avere spirito d'iniziativa/Intraprendenza* (la capacità di sviluppare idee e saperle organizzare in progetti per i quali si persegue la realizzazione, correndo anche rischi per riuscirci).
11. *Capacità comunicativa* (la capacità di trasmettere e condividere in modo chiaro e sintetico idee e informazioni con tutti i propri interlocutori, di ascoltarli e di confrontarsi con loro efficacemente).
12. *Problem solving* (un approccio al lavoro che, identificandone le priorità e le criticità, permette di individuare le possibili migliori soluzioni ai problemi).
13. *Team work* (la disponibilità a lavorare e collaborare con gli altri, avendo il desiderio di costruire relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato).
14. *Leadership* (l'innata capacità di condurre, motivare e trascinare gli altri verso mete e obiettivi ambiziosi, creando consenso e fiducia).
15. *Resilienza* (mantenere un atteggiamento positivo in condizioni di difficoltà. Essere resilienti aiuta a fronteggiare efficacemente le contrarietà, a rialzarsi dopo una difficoltà e a darsi un nuovo slancio).
16. *Pensiero critico* (saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi, significa riconoscere i fattori che influenzano pensieri e comportamenti propri e altrui e per questo aiuta a rimanere lucidi nelle scelte).
17. *Decision making* (la capacità di prendere decisioni attraverso un processo in cui valutare e selezionare diverse possibilità. Richiede la capacità di controllare i fattori emozionali e di mettere in discussione i pregiudizi).
18. *Autoregolazione* (la consapevolezza e la gestione delle proprie emozioni, dei pensieri e dei comportamenti).
19. *Empatia* (la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate).

La sezione 3, *La professionalità docente*, si compone di quattro item (4, 5, 6 e 7) tutti proiettati ad indagare la percezione in merito alle competenze proprie della *professionalità docente*.

- L'item 4, riprendendo l'articolo 27 del CCNL 2019 (*Contratto Collettivo Nazionale Lavoratori*), il DM 850/2015 e il DM 226/ invita gli iscritti al PF24 a scegliere le competenze che ciascun/a ritiene fondamentali approfondire per poter migliorare il processo formativo finalizzato a diventare un "buon docente" (max. 4 scelte). Le competenze da scegliere sono le seguenti:
  - competenze disciplinari
  - competenze psicopedagogiche
  - competenze metodologico-didattiche

- competenze organizzativo-relazionali
  - competenze di ricerca
  - competenze di documentazione
  - competenze di valutazione
- L'item 5 richiede agli iscritti e alle iscritte al PF24 di posizionarsi rispetto ad una scala Likert a 4 (*per niente d'accordo, poco d'accordo, abbastanza d'accordo, molto d'accordo*) rispetto ad alcune affermazioni riguardanti le difficoltà di gestione della classe.  
Le affermazioni sono le seguenti:
    - 5a. Affievolimento del ruolo educativo della famiglia.
    - 5b. Modelli comportamentali della società.
    - 5c. Perdita del ruolo sociale della scuola.
    - 5d. Eterogeneità nelle classi.
    - 5e. Difficoltà dei giovani a gestire i rapporti interpersonali.
    - 5f. Distanza anagrafico-culturale tra docenti e studenti.
    - 5g. Disinteresse degli studenti per le attività proposte dalla scuola.
    - 5h. Scarso prestigio sociale degli insegnanti.
    - 5i. Impreparazione degli insegnanti a gestire le classi di oggi.
  - L'item 6 richiede agli iscritti e alle iscritte al PF24 di scegliere tra gli indicatori della scala Likert a 4 (*per niente d'accordo, poco d'accordo, abbastanza d'accordo, molto d'accordo*) in merito ad alcune affermazioni riguardanti le principali ragioni per cui è difficile far conseguire agli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado dei buoni livelli di apprendimento. Le affermazioni sono le seguenti:
    - 6a. Scarso interesse degli studenti per l'istruzione.
    - 6b. Scarso valore attribuito dalle famiglie al successo scolastico.
    - 6c. Metodologie didattiche non adeguate.
    - 6d. Contesto socioculturale in cui opera l'istituto.
    - 6e. Eterogeneità dei livelli di apprendimento.
    - 6f. Contenuti dell'insegnamento.
    - 6g. Insufficiente preparazione dei docenti per nuove modalità cognitive.
  - L'item 7 richiede agli iscritti e alle iscritte al PF24 di selezionare almeno tre ambiti caratterizzanti la figura professionale del docente che ciascuno/a ritenga necessario approfondire per migliorare la propria professionalità come futuro/a docente:
    - Gestione della classe e delle problematiche relazionali.
    - Progettazione e valutazione per una didattica efficace.
    - Ambienti di apprendimento.
    - Autovalutazione e miglioramento.
    - Inclusione.
    - Orientamento e didattica orientativa.
    - Nuove tecnologie per la didattica.
    - Partecipazione alla gestione della scuola.
    - Specifici approfondimenti didattici e disciplinari.

La quarta e ultima sezione *La mia scelta* è composta solo dall'item 8, che chiede a ciascun/a iscritto/a di spiegare le ragioni per cui hai scelto di accedere al Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antro-po-psyco-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, di cui al decreto legislativo n.59/2017 e successive modificazioni ed integrazioni e al decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 616/2017.

Di seguito le possibili opzioni:

- ✓ È una scelta casuale.
- ✓ È un'opportunità.
- ✓ L'ho scelto per la mia passione per l'insegnamento.
- ✓ Il titolo di studio che possiedo offre poche altre alternative.
- ✓ L'insegnamento è una tradizione di famiglia.

### 5. Il Bilancio delle competenze PF24 in entrata: esiti dell'indagine

Sono stati ben 1735 gli iscritti al PF24 che hanno compilato autonomamente il *Bilancio delle competenze*: il 78% è di sesso femminile (1360 corsiste), mentre il 22% è di sesso maschile (375 corsisti) (Figura 1).

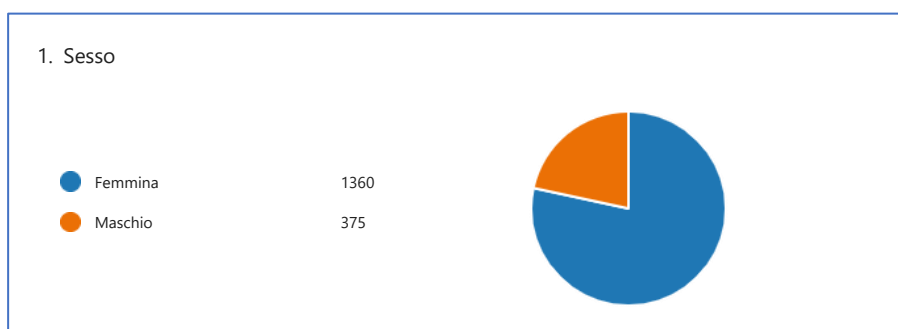


Figura 1 Bilancio delle competenze PF24. Sesso degli studenti del PF24.

L'item 2 richiedeva di indicare la *fascia di età* e, tra coloro che hanno deciso di compilare il Bdc, la maggior parte degli studenti ha "meno di 24 anni", molto bassa è la percentuale degli *over 30* (Figura 2).

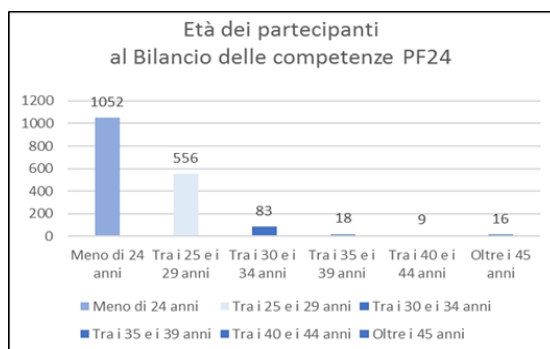


Figura 2. Bilancio delle competenze PF24. Fasce d'età.

L'item 3 della sezione 2, dedicata alle competenze trasversali o *soft skills*, fotografa la percezione del grado di padronanza delle *competenze non-disciplinari* (CND), ossia l'insieme delle competenze che

ogni soggetto dovrebbe fruire per svolgere le proprie attività in modo appagante nella società e nel lavoro. Gli iscritti al PF24 si sono attribuiti un livello di padronanza rispetto alle competenze trasversali elencate e sinteticamente descritte, potendo scegliere tra uno dei tre livelli indicati dalla scala Likert:

- *livello di padronanza basso;*
- *livello di padronanza medio;*
- *livello di padronanza alto.*

Dal grafico (Figura 3) è possibile riscontrare che i “futuri docenti” dichiarano di avere *alti* livelli di padronanza nelle seguenti competenze trasversali: *empatia* (77,40%), *autonomia* (72,60%), *recisione/attenzione ai dettagli* (68,30%), *capacità di conseguire obiettivi* (66%), *team work* (64,60%), *imparare ad imparare* (63,30%), *pensiero critico* (61,50%), *capacità di pianificare e organizzare* (59,60%), *flessibilità* (58,70%), *saper gestire le informazioni* (58,50%) e *capacità comunicativa* (56,10%).

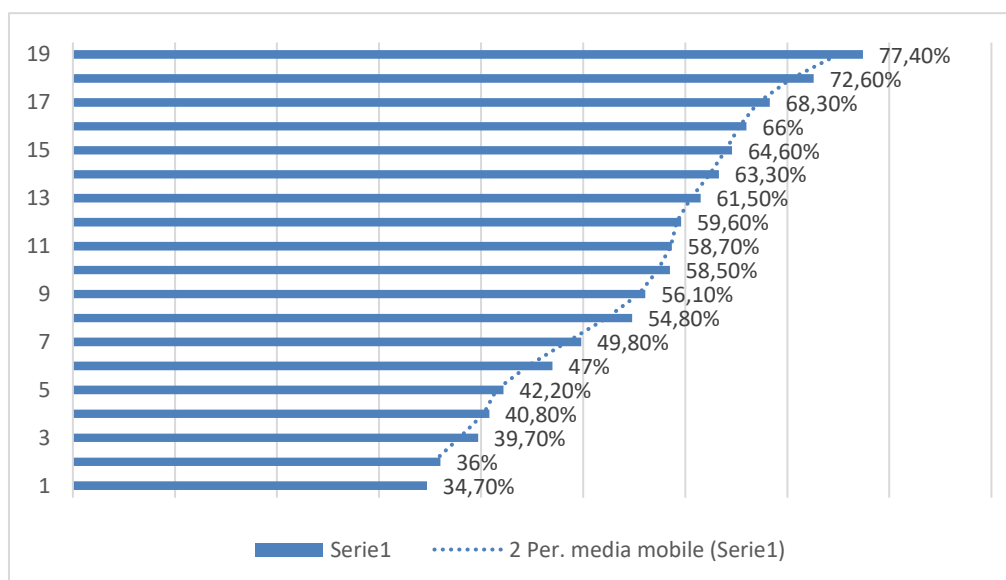


Figura 3. Bilancio delle competenze PF24. Livelli alti di padronanza delle competenze.

I livelli *bassi di padronanza* (Figura 4) evidenziano, invece, quali siano le *competenze deboli* secondo la percezione degli/le iscritti/e: particolarmente debole è la *resistenza allo stress* (9,8%), seguita dalla *capacità di essere leader* (9,1%), dalla *fiducia in se stessi* (8,2%) e dall'*autoregolazione* (7,8%), tutte competenze fortemente riguardanti la sfera intrapersonale.

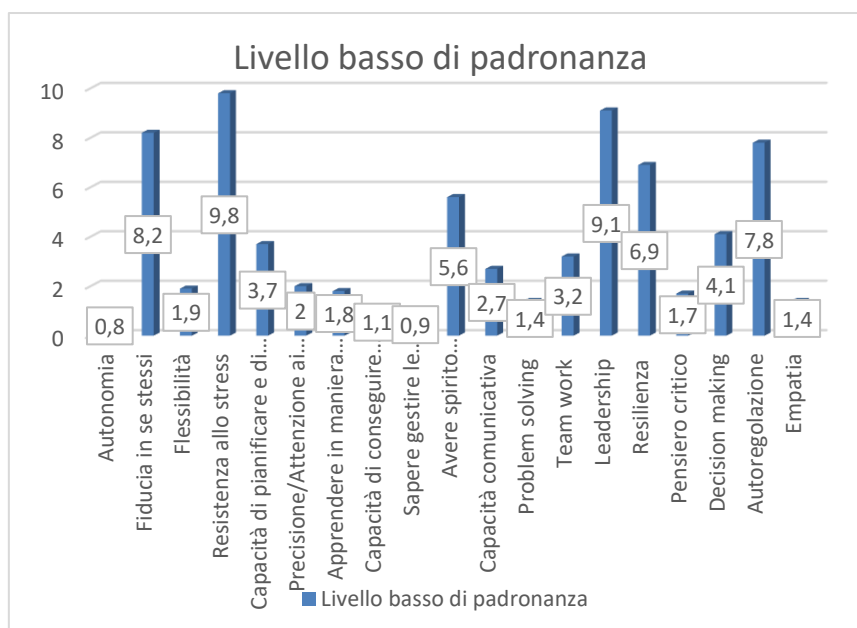


Figura 4. Bilancio delle competenze PF24. Livelli bassi di padronanza delle competenze.

I risultati prodotti dall'item 4 sono utili per ri-calibrare il percorso formativo predisposto dall'Ateneo, infatti gli iscritti al PF24 hanno indicato quali dovrebbero essere le *competenze*, tra quelle indicate dall'articolo 27 del CCNL (2018), da approfondire necessariamente per poter migliorare il "proprio" percorso formativo finalizzato a diventare un buon docente (Figura 5). Tra le prime tre competenze da approfondire figurano le *competenze metodologico-didattiche*, le *competenze psicopedagogiche* e le *competenze organizzativo-relazionali*, ma il dato particolarmente interessante è sapere che, per questi futuri docenti l'approfondimento delle *competenze di valutazione* è di gran lunga prioritario rispetto alle *competenze disciplinari*. Ultime della lista sono le *competenze di ricerca*, forse l'inesperienza in ambito didattico dei compilatori del bilancio e la giovane età (meno di 24 anni) hanno influenzato tale scelta.

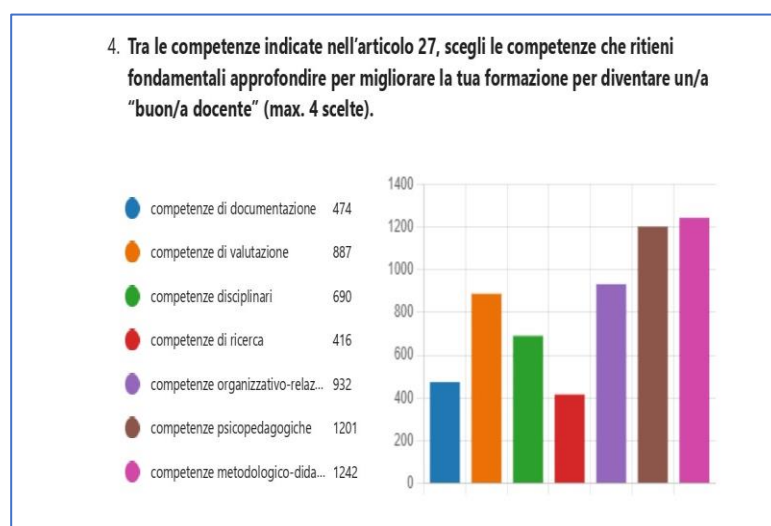


Figura 5. Bilancio delle competenze PF24. Competenze da approfondire.

I dati raccolti da questo item sono sicuramente importanti per poter impostare un lavoro di progettazione dei prossimi percorsi formativi. È importante monitorare le traiettorie formative dei docenti per poter capire come

si modificano i loro modi di porsi quando passano da *principianti* ad *esperti*. Il futuro docente attraverso il bilancio sviluppa la capacità di riflettere su quegli elementi fondamentali per l'insegnamento su cui poter costruire la propria professionalità.

L'ultimo item del *Bilancio delle competenze PF24*, l'item 8, mira a delineare il *profilo* di chi sceglie di acquisire i 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche: la semplice e unica risposta alla richiesta di indicare la ragione che ha incoraggiato l'iscrizione al PF24 fotografa la "situazione attuale" messa in atto da questo sistema di reclutamento (*Figura 6*). I dati delineano una cruda realtà: non è certo la *passione* per l'insegnamento ad animare questa scelta, né certamente una *tradizione di famiglia* (professori da generazioni), ma semplicemente si tratta di una scelta vista come un'*opportunità* da affiancare ad altre possibili opportunità/offerte lavorative. Infatti, il 58% di coloro che hanno compilato il *bilancio* ha dichiarato di considerare il PF24 un'*opportunità*, potremmo dire una *chance* da non ignorare, seguito da coloro che l'hanno scelto per la loro *passione per l'insegnamento* (il 39%), mentre bassissima, quasi irrilevante, è la percentuale di che la vede come una *scelta casuale*.

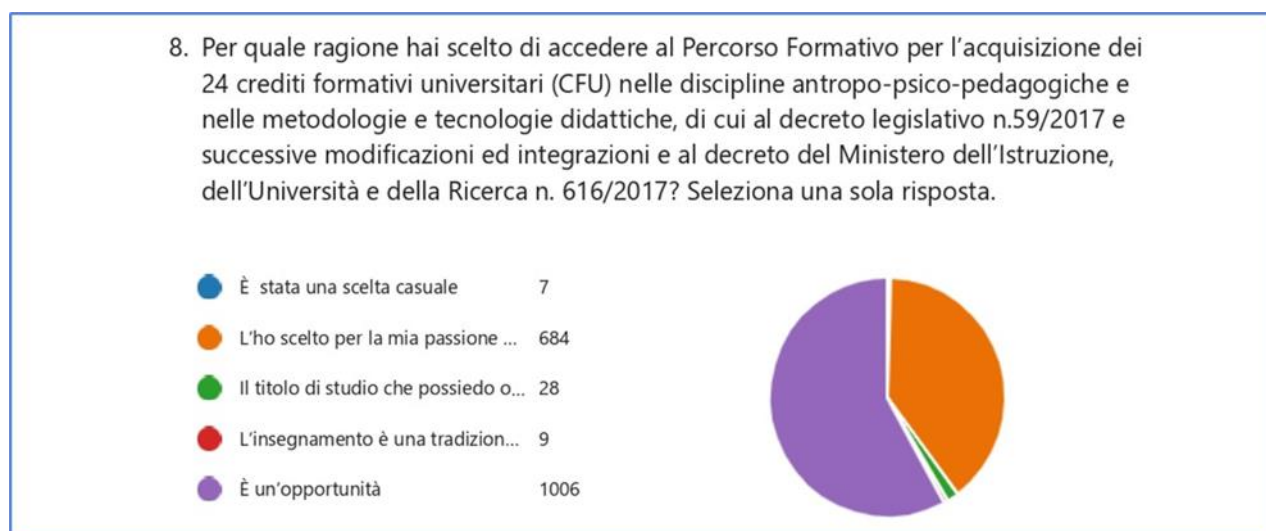


Figure 6.. Bilancio delle competenze F24. Le ragioni di una scelta.

Considerare la scelta di un percorso che dovrebbe indirizzare verso l'insegnamento semplicemente un'opportunità, genera perplessità e sgomento, ma anche timore verso una classe docente opportunistica e demotivata, ancor prima di iniziare il proprio lavoro.

## 5. Conclusioni

I risultati ottenuti dal *bilancio di competenze in entrata* fotografano una realtà articolata, complessa, espressione di quella *Fourth Industrial Revolution* (la Quarta Rivoluzione Industriale), illustrata nella pubblicazione *The future of the jobs* del World Economic Forum (WEF, 2016a), che sintetizza la *μεταμόρφωσις* in atto. Oggi, dalla società della conoscenza si sta passando alla società della

conoscenza e della competenza, che assegna un ruolo rilevante e considerevole a tutta una serie di competenze trasversali, sia interpersonali che intrapersonali, ritenute basilari e indispensabili per poter riconoscere, analizzare e affrontare i tanti nuovi problemi, generati dalla iper-complessità e dalla globalizzazione.

Da vari decenni, i governi di numerosi Stati (Consiglio dell'Unione Europea, 2006; 2018; Muzio et al., 2007; Gibb, 2014; WEF, 2016b) chiedono, con insistenza, alla scuola e all'Università di investire nella formazione e nella valutazione delle *soft skills*, una *mission* importante soprattutto per l'Università (Alberici & Serreri, 2009), in quanto alcune ricerche hanno evidenziato la stretta correlazione tra il successo accademico e lo sviluppo delle competenze trasversali (Kember, Leung & Ma, 2007). Pertanto l'Università, oltre alle competenze generaliste o di base (ANVUR, 2015; 2018), vale a dire quelle competenze trasferibili ai diversi compiti, importanti per la formazione e per la preparazione professionale, e alle competenze altamente specifiche e specialistiche (ossia tecnico-professionali), deve sviluppare, incentivare e rafforzare tutte quelle *soft skills*, che sono in grado di offrire al soggetto la possibilità di gestire l'iper-complessità del nostro "villaggio globale".

I risultati degli item 5, 6 e 7 del *bilancio delle competenze PF24* saranno pubblicati prossimamente, insieme agli esiti del *bilancio delle competenze in uscita* (i dati saranno disponibili dopo gli ultimi esami di marzo 2023). Dall'analisi dei risultati i responsabili della formazione e i docenti titolari degli insegnamenti del PF24 potranno avere un quadro completo sull'efficacia e sull'impatto che l'attività formativa ha avuto sui corsisti.

Questa indagine esplorativa ha permesso di delineare il possibile bagaglio delle competenze dei futuri docenti e quanto un percorso di "formazione iniziale" possa predisporre il miglioramento del futuro docente. Di conseguenza, appare chiaro che l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere spendibili le competenze possedute (Margiotta, 2018).

### Riferimenti bibliografici:

- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice.
- Alby, F. & Mora, F. (2004). *Il Bilancio di Competenze*. Roma: Carocci.
- ANVUR (2015). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/12/Rapporto%20TECO%202014.pdf>
- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. <https://www.anvur.it/rapporto-biennale/rapporto-biennale-2018/>
- Asquini, G., Refrigeri, L., Squarzoni, A. & Turri, M. (2019). Percorsi universitari e competenze trasversali. Sfide e potenzialità. *Scuola Democratica*, 1, 209-224.
- Aubret, J., Aubret, F. & Damiani, C. (1993). *Les Bilans personnels et professionnels*. Paris: Eap.
- Ayan, D. & Seferoglu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), 513–521.



- Baldacci, M. (2013) (ed.). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano-Torino: B. Mondadori-Pearson Italia.
- Barbieri, N., Gaudio, A. & Zago, G. (2016) (eds.). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: ELS La Scuola.
- Barrett, H. (2003). *Researching the process and outcomes of electronic portfolio development in a teacher education program*. In C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (SITE 2003). Albuquerque, NM: AACE. <https://www.learntechlib.org/primary/p/17816/>
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bresciani, P. G. (2015). Il bilancio di competenze, fortunato malinteso. Un dispositivo prezioso di orientamento e sviluppo di carriera. *Rivista dell'istruzione*, 4.
- Bresciani, P.G. (2001). *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment*. In C. Ruffini & V. Sarchielli (eds.), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Capo, M. & Capobianco, R. (2014). Assessment of competence at university. An explorative survey. In M.F. Freda (ed.). *Reflexivity in Higher Education. Research and Models of Intervention for Underachieving Students* (pp. 375–386). Ariccia (Rm): Aracne editrice.
- Capobianco, R. (2015). Il bilancio di competenze all'Università tra EQF e Life skills. In M. Striano & R. Capobianco (eds.). *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. (pp.131–150). Napoli: Fridericiana Editrice universitaria.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- CCNL. *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto Istruzione e Ricerca triennio 2016/2018*. [https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL\\_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019\\_4\\_2018%20DEF\\_PUBB\\_2.pdf](https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf)
- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M. (2015). Framing teacher preparation research: an overview of the field, part I. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20.
- Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L394 del 30.12.2006 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00067)* Gazzetta Ufficiale

- Serie Generale n.112 del 16 maggio 2017 - Suppl. Ordinario n. 23.  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M.C., Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., & Tancredi, A. (2021). A lifelong portfolio for the teaching profession. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), 137-153. <https://doi.org/10.13128/form-10485>
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Joras, M. (1995). *Le bilan de competences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jorro, J. & De Ketele, M. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.
- Kember, D., Leung, D.Y., Ma, R.S. (2007). Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*, 48(5) 609-632.
- Klemp, G.O. (1980). *Assessment of Occupational Competence*. Washington DC: National Institute of Education.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Les Ed. de l'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Legge del 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/15/162/sg/pdf>
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il Bilancio delle competenze. Percorsi metodologici e operative*. Milano: FrancoAngeli.
- Lemoine, C. (2009). *Se former au bilan de compétences*. Paris: Dunod.
- Levy Leboyer, C. (1999). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de competences*. Paris: Eyrolles Editions d'organisations.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Le 360°, outil de développement personnel*. Paris: Eyrolles Editions d'organisations.
- Lévy-Leboyer, C. (2011). *Evaluation du personnel. Quels objectifs? Quelles méthodes?* Paris: Eyrolles Editions d'organisations.
- Magnoler, P., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A., Rossi, P.G. (2017). *Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Mangione, G.R., Minichini, C. & Garzia, M. (2017). L'efficacia del portfolio online nel percorso induction italiano. La percezione dei dispositivi e indicazioni di miglioramento. *MeTis -Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 7(2), 677-708.
- Margiotta, U. (2018) (ed.). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*. Trento: Erickson.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence rather than "intelligence". *American Psychologist*. 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Muzio, E., Fisher, D. J., Thomas, E. R., & Peters, V. (2007). Soft Skills Quantification (SSQ) for project manager competencies. *Project Management Journal*, 38(2), 30-38.
- Perrenoud P. (2002 [1999]). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF; tr. it. *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15171

- Rossi, P. G. & Giannandrea, L. (2006). *Che cos'è l'e-portfolio*. Roma: Carocci.
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (2001). *Nuovi sviluppi delle metodologie e degli strumenti per il bilancio di competenze*. In C. Ruffini, & V. Sarchielli (eds.), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sarchielli, G. (2002). *Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*. In A. M. Ajello (ed.), *La competenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston (MA): Anker Publishing Company.
- Selvatici, A. & D'Angelo, M.G. (1999) (eds.), *Il bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Selvatici, A. (2002). *Percorsi progettuali: differenziare le azioni di bilancio in funzione delle caratteristiche dei destinatari*. In C. Lemoine (ed.), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M., (1995 [1993]). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: Wiley & Sons; trad. it., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Striano, M. & Capobianco, R. (eds.) (2015). *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice universitaria.
- WEF (World Economic Forum) (2016a). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: WEF. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- WEF (World Economic Forum) (2016b). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group. Geneva: WEF. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)
- Yatchinovsky, A. & Michard, P. (1991). *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*. Paris: ESF.