

Il Bilancio di Competenze all'Università tra EQF e *Life Skills*

Rosaria Capobianco

1. Il Bilancio di Competenze all'interno dell'università: una scommessa per il successo formativo

La *competenza* sta diventando, sempre più, una categoria interpretativa dei percorsi di formazione, infatti negli ultimi decenni, un acceso dibattito, soprattutto in ambito internazionale, ha interessato il variegato *universo della competenza*, un concetto complesso e piuttosto articolato che si può sintetizzare come la capacità di saper impiegare dei diversi livelli di conoscenza, sia a livello teorico che operativo, in determinati contesti, ossia la capacità di utilizzare un sapere in un dato contesto¹, individuandone le specifiche caratteristiche e scegliendo tutti quei comportamenti funzionali al raggiungimento del risultato².

Il grande interesse per l'*universo della competenza*, registrato in questi ultimi anni, è anche frutto di un mondo del lavoro che si è radicalmente modificato rispetto al recente passato, ed ecco quindi, di conseguenza, che la nozione di competenza occupa, da vari decenni, un ruolo centrale nell'istruzione, nella formazione professionale e nella gestione delle risorse umane. Il mercato del lavoro e la società della conoscenza richiedono con sempre maggiore urgenza ed insistenza dei professionisti che siano in grado di intervenire in contesti *complessi*, sapendo fronteggiare problemi anche non ben definiti, contraddittori, con difficile soluzione e spesso completamente nuovi.

Si è compreso che un soggetto *diventa* competente *in qualcosa*, in una specifica *situazione*, quando la sua competenza si manifesta *in una forma consapevole*. Ne consegue che la competenza è un sapere non solo *personalizzato*, ma anche *multidimensionale* che si manifesta in un dato contesto, infatti essa viene definita come un *sapere in azione*³. È un *sapere contestualizzato*, perché

¹ Cepollaro descrive le competenze come “un bricolage di saperi e di capacità di agire i saperi in contesti determinati, [...] un esito provvisorio di un processo di apprendimento individuale e collettivo prevalentemente spontaneo” cfr. G. Cepollaro, “Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento”, in G. Cepollaro (a cura di) *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Milano: Guerini e Associati, 2008, p. 44.

² G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Editions d'Organisation, 2000, tr. it., G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli: Guida, 2008.

³ Y. Cannac, *La bataille de la compétence*, Paris: Editions d'Organisation, 1985.

legato all'ambiente in cui viene agita⁴, ma al tempo stesso *contestualizzante* in quanto è in grado di trasformare in modo attivo l'ambiente in cui si esprime, ecco perché la competenza non può essere isolata e teorizzata separandola dai numerosi fenomeni inerenti l'interazione sociale.

La competenza è, quindi, intrinsecamente connessa alla capacità di padroneggiare situazioni complesse, che trascendendo il livello delle conoscenze e delle abilità, mostra come essa si possa applicare in modo appropriato ai contesti reali. È un sapere *dotato di senso* che crea una forte interdipendenza tra le dimensioni del *sentire*, del *pensare* e dell'*agire*, è un sapere *condiviso* da una comunità, che diventa *personalizzato*, nel momento in cui il soggetto lo elabora e lo ricopre di significati, per esprimerlo poi in un'azione concreta. Ecco perché la competenza è al tempo stesso *azione e riflessione insieme*⁵.

Risulta chiaro, quindi, che, alla luce di quanto detto, la si può acquisire e sviluppare in diversi contesti educativi, da quelli *formali* (la scuola), a quelli *non formali* (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative, ecc.), fino a quelli *informali* (la vita sociale nel suo complesso), proprio perché la competenza risulta essere l'insieme di varie dimensioni da quella cognitiva a quella sociale e comportamentale, ed ingloba al suo interno le abilità, le attitudini, le motivazioni, i valori e le emozioni.

In *ambito formale*, l'Università, accanto alle *competenze di base* (quelle competenze di tipo generale, trasferibili a differenti compiti, rilevanti per la formazione e la preparazione professionale e generale) ed alle *competenze tecnico-professionali* (quelle competenze altamente specifiche e specialistiche), deve pensare di “rinforzare” o meglio “potenziare” tutte quelle *competenze trasversali* o *generic skill*⁶ che consentono il collegamento dei saperi e delle capacità in relazione al contesto. Oggi accanto alle competenze specialistiche coesistono le *competenze multiple*, considerate in termini di *trasversalità* poiché richiedono all'individuo la capacità di mettere in atto comportamenti al di là della professionalità specifica.

Esse sono necessarie per evitare di allargare quel “solco”, che come diceva Schön, si è creato tra l'università ed il mondo del lavoro, tra il pensiero e l'azione, scrive, infatti, in *The Reflective Practitioner*:

⁴ “La competenza può essere ridefinita come una particolare modalità di accoppiamento (*coupling*) con il contesto, come una forma di integrazione ‘ecologica’ fra l'agire e il mondo in cui esso si manifesta”: cfr. G.F. Lanzara, *Capacità negativa: competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna: il Mulino, 1993 p. 34.

⁵ A tal proposito è interessante la chiave interpretativa offerta da Guy Le Boterf che afferma che “non c'è competenza se non la competenza in atto”, cioè viene messo in evidenza che si tratta di un processo continuo di costruzione-decostruzione-ricostruzione, cioè un processo formativo. G. Le Boterf, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Ed. de l'Organisation, 1994.

⁶ *Ragioni, criteri e modalità di realizzazione di un test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani*, a cura di Fiorella Kostoris Padoa Schioppa del Consiglio Direttivo ANVUR, del 10 agosto 2012.

Le università sviluppano una visione del sapere che favorisce una disattenzione selettiva verso la competenza pratica e l'abilità artistica del professionista. Questo ha contribuito ad ampliare il solco tra università e professioni, tra ricerca e pratica, tra pensiero e azione. Le università alimentano la ben nota dicotomia tra conoscenza "forte" e conoscenza "debole". Ma noi abbiamo bisogno di un'epistemologia della pratica⁷.

Per comprendere *quali* competenze un soggetto possiede è utile compiere una ricognizione o più semplicemente una *mappatura* attraverso delle pratiche in grado di sondare ed analizzare il grande bagaglio di competenze che ciascuno ha realizzato nel suo percorso.

Il *Bilancio di Competenze*⁸ è certamente la pratica leader, in questo senso, in quanto è una metodologia grazie alla quale il soggetto ha l'opportunità di sviluppare una migliore conoscenza di sé ed una maggiore conoscenza dei contesti sociali ed organizzativi in cui è inserito⁹. Grazie al bilancio il soggetto ha la possibilità di negoziare con il proprio sé un progetto di *sviluppo realistico* di crescita, che non riguarda solo l'ambito professionale¹⁰.

Pertanto le Università devono promuovere strumenti come il *Bilancio di Competenze* al fine di sondare la presenza negli studenti *anche* di quelle competenze trasversali, spesso identificate come *life skills* oppure *core competence* considerate, oggi più che mai, delle risorse importanti al fine della costruzione del *progetto formativo*¹¹.

1.1. «Ma quali competenze?»

L'Università degli studi di Napoli Federico II sta offrendo ai propri studenti, da alcuni anni, e precisamente dall'anno accademico 2011/12, un percorso di *Bilancio di Competenze*, di impianto psico-pedagogico. Questo servizio, deno-

⁷ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo, 1993, p. 25.

⁸ La metodologia del *Bilancio di competenze* (o semplicemente *BdC*) nasce dopo la Seconda guerra mondiale, nel Québec e negli Stati Uniti, quando si palesò il bisogno di riconoscere le varie competenze personali al fine di favorire l'inserimento nel mercato del lavoro. Dal Canada si sviluppa e si diffonde principalmente in Francia, uno dei paesi europei che maggiormente ha sperimentato e perfezionato il processo di bilancio. Dalla Francia il *BdC* si diffonde in tutta l'Europa, anche sotto la spinta delle Raccomandazioni Europee, cfr. Commissione della Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 2000; Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *Éducation et formation en Europe: systèmes différents, objectif partagés pour 2010*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes, 2002; Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 2002.

⁹ C. Ruffini, V. Sarchielli, (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: FrancoAngeli, 2001.

¹⁰ A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Roma: Monolite Editrice, 2009.

¹¹ I. Loiodice, *Non perdere la bussola*, Milano: FrancoAngeli, 2004.

minato *Bilancio di Competenze*¹², nasce e si sviluppa nell'ambito dei *Servizi per il Successo Formativo* del Centro di Ateneo SInAPSi (Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti) dell'Università di Napoli Federico II che offre il proprio contributo ed i propri servizi a tutti gli studenti dell'Ateneo che, per diversi motivi, possono incontrare disagi e/o ostacoli durante il proprio percorso universitario.

In particolare i *Servizi psicopedagogici del Centro di Ateneo*, denominati *Servizi per il Successo Formativo (SSF)*¹³, mirano a valorizzare le risorse degli studenti, promuovendo lo sviluppo delle competenze allo studio e favorendo la partecipazione attiva e consapevole degli studenti alla vita universitaria.

Alla sua nascita, nell'anno accademico 2011/12, tutto era da definire, in quanto bisognava chiarire una serie di aspetti teorici, di dinamiche psicopedagogiche e di caratteristiche generali che avrebbero costituito i "pilastri" su cui andare a costruire il nostro servizio.

Il primo nodo problematico da sciogliere, quando è cominciata la fase di progettazione del nostro bilancio, è stato quello di comprendere «*quali competenze*» volevamo sondare attraverso questo percorso. Infatti se era chiara l'intenzione di voler offrire un Bilancio di Competenze agli studenti universitari del primo anno, meno chiara era, all'inizio della progettazione del nostro percorso, la scelta delle competenze da individuare, per poter poi strutturare un *bilancio efficace*, ma soprattutto un *bilancio utile* ai fini del successo formativo dello studente.

Ci siamo posti allora la domanda: «*quali competenze?*», a cui seguivano altri interrogativi collegati a questo variegato universo.

Navigare nel mare delle tante definizioni disorientava, allora invece di perdersi tra le varie prospettive, si è preferito analizzarle "alcune", per

¹² Il servizio psico-pedagogico di bilancio, durante la sua prima annualità, 2011/2012, era stato denominato *Bilancio di competenze in ingresso per i nuovi iscritti*, in quanto si rivolgeva "unicamente" agli studenti del primo anno. Il servizio, per le prime due annualità, è stato curato da una pedagoga (la sottoscritta) e da una psicologa (dott.ssa Maria Carolina Galdo), coordinate dalla prof.ssa Maura Striano, Responsabile della Sezione Pedagogia del Centro di Ateneo SInAPSi.

¹³ I *Servizi per il Successo Formativo* nascono con l'obiettivo di sostenere lo studente durante le varie fasi del percorso di studi e di favorirne la partecipazione alla vita universitaria. Si rivolgono a tutti gli studenti universitari che, durante l'iter accademico, incontrano impedimenti di varia natura, come ritardo negli studi, disagi sul piano personale, dubbi rispetto alla scelta universitaria, problemi di esclusione sociale, difficoltà nel migliorare il proprio bagaglio di competenze. Sono attività formative e di supporto psicologico e/o pedagogico rivolte allo studente al fine di potenziarne le competenze allo studio e di sostenerlo nel fronteggiare gli ostacoli che incontra durante il percorso universitario. Gli interventi si articolano in una serie di attività che vengono erogate su richiesta del singolo studente o su richiesta di docenti e coordinatori dei Corsi di Studio interessati. Oltre al *Bilancio di competenze*, fanno parte dei SSF: il *CPSU* (Consultazione Psicologica individuale); *Mappe e Percorsi Formativi* (incontri di gruppo e seminari sulla scelta universitaria, l'ansia da esame, la motivazione, la conclusione degli studi etc.); *Imparare ad imparare* (incontri di gruppo per riflettere sulla propria esperienza universitaria, per gli studenti che abbiano maturato ritardo nell'acquisizione dei crediti formativi o che si siano sentiti insoddisfatti degli esiti degli esami sostenuti).

arrivare a delineare una “nostra” idea di *competenza*, frutto del contributo delle varie prospettive esaminate.

È chiaro che molte sono state le definizioni che hanno influenzato la nostra prospettiva.

Il nostro punto di partenza è stata la prima vera teorizzazione sul tema della competenza proposta, nel 1973, da David McClelland¹⁴, ripresa successivamente, nel 1982, da Richard Boyatzis¹⁵, che partendo dal *Competency movement* ha dato alla “competency” questa definizione: “an underlying characteristic of a person which result in effective and/or superior performance in a job”¹⁶.

Ha destato il nostro interesse anche la prospettiva di Charles Woodruffe¹⁷, che considerava la competenza come una dimensione del comportamento manifesto ed evidente che permette ad un soggetto di agire in un appropriato modo, così come interessante è stata anche quella di Georg von Krogh e Johan Roos¹⁸, che nella competenza facevano rientrare sia la conoscenza, che l’esperienza, gli atteggiamenti e le caratteristiche personali di un soggetto.

Una voce autorevole è sicuramente stato Guy Le Boterf¹⁹, che nel 2000, arrivò a definire la competenza come la costruzione ed il risultato di una combinazione pertinente tra molteplici risorse. Il nostro attento studio della letteratura scientifica di riferimento non poteva dimenticare i coniugi Spencer²⁰ che riprendendo il modello dello psicologo e consulente americano David McClelland, hanno dato un grosso contributo all’universo della competenza.

¹⁴ David McClelland, nell’articolo pubblicato su *American Psychologist*, nel gennaio del 1973, “Testing for Competence Rather Than for Intelligence”, utilizzò per la prima volta il termine di competenza in merito alla selezione del personale, in quanto dava un maggiore credito alla valutazione delle competenze dei candidati piuttosto che ai tanti test di intelligenza da tempo utilizzati. Certamente la prospettiva di McClelland era grandemente influenzata dalle teorie comportamentiste. D.C. McClelland, “Testing for Competence rather than intelligence”, *American Psychologist*, vol. 14, n. 1, 1973, pp. 1-14.

¹⁵ Richard E. Boyatzis, allievo di McClelland, con altri colleghi della società di consulenza McBer, ha sviluppato gli strumenti che erano stati ideati da McClelland per lo studio delle competenze applicandoli ad una serie di ricerche empiriche da lui condotte in contesti organizzativi. Cfr. R.E. Boyatzis, *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York: John Wiley & Sons, 1982.

¹⁶ Ivi, p. 21.

¹⁷ C. Woodruffe, “La competenza nel lavoro”, in R. Boam, P. Sparrow (a cura di), *Come disegnare le competenze organizzative*, Milano: FrancoAngeli, 1996.

¹⁸ J. Roos, G. Von Krogh, *Managing Knowledge: Perspectives on Co-operation and Competition*, Sage, 1996.

¹⁹ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Editions d’Organisation, 2000; tr. it. G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli: Guida, 2008.

²⁰ “La caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”: L. M. Spencer, S.M. Spencer, *Competence at Work*, Wiley, New York, 1993, trad. it. L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano: FrancoAngeli, 1995, p. 30.

Per i coniugi Spencer, infatti la competenza indica “i modi di comportarsi o pensare che si ripetono nelle loro grandi linee nelle diverse situazioni e perdurano per un periodo di tempo ragionevolmente lungo”²¹.

Sicuramente, le prospettive sopra enunciate hanno rappresentato un’ottima base di partenza per il nostro lavoro, ma il maggior contributo ci è stato offerto da tre documenti, qui enunciati in ordine cronologico:

- il documento dell’ISFOL²², del 1994, che è la sintesi di uno studio svolto in Italia, che mira ad individuare le competenze²³ che dovrebbero caratterizzare il cittadino-lavoratore distinguendole in tre categorie fondamentali²⁴: *competenze di base*²⁵, *competenze trasversali*²⁶, *competenze tecnico-professionali*²⁷;
- il rapporto pubblicato dall’OCSE, DeSeCo (*Definitions and Selection of Competencies*), verso la fine del 2005, che meglio specificava la questione delle competenze essenziali del cittadino enucleandole sotto la

²¹ Ivi, p.32.

²² L’Isfol – Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori – è un ente nazionale di ricerca sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. Uno degli ultimi rapporti Isfol ha evidenziato che possedere un basso livello di competenze determina diversi svantaggi non solo in ambito lavorativo, ma più in generale nella partecipazione attiva dell’individuo alla vita sociale. I risultati dell’indagine pilota PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) condotta su un campione di 1125 persone mostrano come coloro che hanno un basso livello di competenze siano maggiormente esposti alla disoccupazione e alla probabilità di avere scarsa fiducia negli altri, inoltre dimostrano una propensione minore al cambiamento e all’innovazione ed una scarsa partecipazione alla vita politica. Interessante è a tal proposito leggere i risultati dell’indagine internazionale sulla valutazione delle competenze degli adulti promossa dall’OCSE, che analizza il livello di competenze fondamentali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 Paesi, i risultati dell’indagine sono stati resi noti nell’ottobre del 2013 [consultare http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf, del 15 luglio 2014].

²³ Per l’ISFOL la competenza è “l’insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ad un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare problemi attraverso l’uso di abilità cognitive e sociali”.

²⁴ ISFOL, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*, Milano: FrancoAngeli, 1994. Nel modello ISFOL la competenza viene definita come “la capacità da parte del soggetto di porre in atto, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in una area di attività (ADA)”: cfr. ISFOL, *La sfida dell’alternanza: rapporto apprendistato 2002*, Milano: FrancoAngeli, 2003, p. 22.

²⁵ Le competenze di base devono essere acquisite necessariamente nella fase di scolarità obbligatoria e costituiscono un requisito minimo essenziale per l’accesso all’occupazione (ad esempio le capacità linguistiche – grammaticali, quelle matematiche di base ecc.).

²⁶ Le competenze tecnico-professionali si riferiscono all’esercizio di una professione e vengono identificate sulla base di un’analisi di attività professionali concrete. Rappresentano quindi quei saperi specifici di una determinata professione e possono essere acquisite sia nel mondo scolastico che nel mondo professionale.

²⁷ Le competenze trasversali, denominate anche “competenze chiave” raggruppano quelle competenze ad ampio spettro applicabili a diversi contesti e professioni, come ad esempio le capacità di risoluzione dei problemi, di analisi, organizzative, relazionali, le abilità informatiche, le abilità linguistiche ecc.

dizione di “competenze chiave”²⁸. Tale documento evidenziava non solo i fondamentali criteri per selezionare e definire le competenze, ma sottolineava come per l'individuazione di categorie di competenze si dovesse tener conto dei concetti di *interazione* e di *riflessività*;

- le competenze dell'EQF (*European Qualification Framework*), in particolare le otto *competenze chiave di cittadinanza* che ogni cittadino dovrebbe possedere, dopo aver assolto il dovere all'istruzione. In Italia, tali competenze sono state richiamate nell'ambito del Decreto n.139 del 22 Agosto 2007 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*)²⁹.

1.2. «Ma quale modello di bilancio?»

Da un punto di vista teorico, il Bilancio di Competenze presenta un variegato campionario di *modelli* che vanno dai classici approcci di matrice statunitense³⁰, a quelli francesi³¹ più vicini alle culture organizzative europee, che da tempo sottolineano l'imprescindibilità di considerare in un bilancio sia le attitudini, che la struttura della personalità sottesa³².

Tra i vari teorici è di fondamentale importanza il contributo fornito da Claude Lévy-Leboyer³³ che ha sviluppato una propria classificazione identificando *quattro* modelli principali per lo sviluppo di un *Bilancio di Competenze*, tale classificazione è stata ripresa in modo sostanziale da una gran parte degli autori italiani e costituisce un punto di riferimento nella letteratura esistente.

²⁸ De.Se.Co. attraverso l'idea di individuare delle competenze chiave per migliorare il benessere individuale, sociale ed economico, ha di certo superato la logica funzionalista di tanti modelli di stampo americano. *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, Unpublished Paper, 27 May 2005. Le competenze chiave del Progetto DeSeCo sono racchiuse in tre grandi categorie: 1. *Interagire in gruppi sociali eterogenei* (Relazionarsi in modo adeguato con gli altri; Cooperare; Gestire e risolvere il conflitto); 2. *Agire autonomamente* (Agire all'interno di ampi contesti; Pianificare la vita e i progetti personali; Capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni); 3. *Usare gli strumenti in modo interattivo* (Capacità di usare in modo interattivo linguaggio, simboli e testo; Capacità di usare in modo interattivo la conoscenza e l'informazione; Capacità di usare in modo interattivo la tecnologia).

²⁹ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, in: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml; RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>.

³⁰ *La metodologia del bilancio nel Nord America: University of Waterloo*, Career Development eManual in <http://www.cdm.uwaterloo.ca/>.

³¹ Per il Bilancio di competenze in Francia cfr. M. Joras, *Le Bilan de competences*, Paris: PUF, 1995; C. Lemoine, *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: FrancoAngeli, 2002.

³² Per una presentazione dei vari modelli cfr. C. Castelli, C. Ancona, *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione*, Milano: ISU Università Cattolica, 1998.

³³ C. Levy-Leboyer, *Le bilan de competences*, Paris: Les Editions d'Organisation, 1993.

Levy-Leboyer ha identificato quattro diversi approcci di bilancio: l'*approccio relazionale*, l'*approccio differenziale*, l'*approccio ergonomico-esperto* e l'*approccio basato sull'immagine di sé*. Il primo, l'*approccio relazionale*, pone il focus attento sulla relazione interpersonale; l'*approccio differenziale*, invece si focalizza sulle differenze interindividuali e sulle caratteristiche stabili del soggetto (abilità, conoscenze, tratti di personalità, atteggiamenti, valori) misurabili anche attraverso strumenti quantitativi; l'*approccio ergonomico-esperto* invece mette in relazione la competenza con la prassi operativa utilizzata, cioè con l'esperienza professionale; l'*approccio basato sull'immagine di sé*, infine considera la riflessione su di sé, favorendo allo stesso tempo l'integrazione di nuove informazioni in modo che ci sia un'azione di conferma o una modifica propositiva dell'immagine di sé della persona³⁴.

Partendo da questa classificazione, si è avviata una riflessione critica su quale modello potesse essere adatto per sondare le competenze di uno studente universitario, ma soprattutto su quale modello potesse porre una maggiore attenzione alla finalità formativa, più che a quella valutativa. Alla fine si è optato per un *modello integrato* che congiungesse insieme l'*approccio relazionale* con l'approccio basato sull'immagine del sé. Il primo, il *modello relazionale*, lo si è ritenuto fondamentale per sottolineare come l'esplicitazione delle esperienze individuali fosse imperniata sulla qualità della relazione che si stabilisce tra i vari partecipanti al percorso di bilancio e chi conduce. L'aver scelto anche l'approccio basato sull'immagine di sé ha sottolineato come il nostro bilancio fosse finalizzato ad 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 proprio concetto di sé.

2. Il nostro Bilancio di Competenze: una riflessione sulle core competences

Durante i nostri primi due anni di sperimentazione (a.a. 2011/2012 e 2012/2013) più di 300 studenti del primo anno, iscritti ai vari corsi di laurea dell'ateneo federiciano, hanno scelto di partecipare al bilancio, consapevoli di intraprendere un percorso per indagare le loro competenze trasversali³⁵.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Per il primo anno di sperimentazione (anno accademico 2011/2012) gli studenti coinvolti erano iscritti ai seguenti corsi di laurea: *Scienze e Tecniche psicologiche* (ex Facoltà di Lettere e Filosofia), *Scienze e tecnologie farmaceutiche* (ex Facoltà di Farmacia), *Sociologia* (ex Facoltà di Sociologia), *Medicina Veterinaria e Tecnologie delle produzioni animali* (ex Facoltà di Medicina Veterinaria) e *Scienze Politiche* (ex Facoltà di Scienze Politiche). Per il secondo anno di sperimentazione (anno accademico 2012/2013) il bilancio è stato offerto agli studenti dei seguenti corsi di laurea: di *Giurisprudenza* (Dipartimento di Giurisprudenza), di *Servizi Sociali* (Dipartimento di Scienze Politiche), di *Tecnologie Agrarie e Scienze forestali e ambientali* (Dipartimento di Agraria) e di *Lettere Moderne* (Dipartimento di Studi Umanistici), per un totale di 144 matricole.

Dall'anno accademico 2013/2014 il percorso non si è rivolto solo agli studenti del primo anno, ma a tutti gli studenti federiciani che avessero fatto richiesta³⁶.

Il *Bilancio di Competenze* (da esso in poi semplicemente *BdC*), offerto agli studenti universitari, non deve essere considerato un'attività di eterovalutazione, ma bensì un percorso di aiuto all'autovalutazione in cui lo studente, che "sceglie" di prendervi parte, è accompagnato e sorretto nell'attiva identificazione delle proprie competenze. Lo studente è il protagonista attivo di questo processo di *autoconsapevolezza*, di conseguenza è il primo responsabile del risultato del percorso, che dipende, in gran parte, anche dal suo coinvolgimento. È chiara, quindi, la grande valenza formativa del *BdC* che non essendo una serie di test, né una diagnosi di personalità, né una prova di selezione, né un colloquio di valutazione e nemmeno un semplice riconoscimento delle risorse acquisite³⁷, è in primo luogo uno strumento di conoscenza di sé che ha lo scopo di rilevare capacità acquisite, esperienze maturate, interessi, attitudini e aspirazioni spesso inesprese³⁸. Ne consegue, quindi, che il *BdC* è volutamente *centrato sul soggetto* che essendo il fondamentale testimone della sua storia, è anche il principale artefice del proprio adattamento all'ambiente di vita³⁹.

Il nostro *BdC* ha un forte impianto teorico di tipo riflessivo-autobiografico⁴⁰, infatti tutto il percorso si basa sulla *ricostruzione autobiografica* compiuta dal soggetto che non deve essere considerata come una semplice descrizione del passato, ma bensì tale ricostruzione è da intendersi come un *viaggio* attraverso il quale il soggetto scopre e rielabora l'esperienza, cogliendo non solo il senso e la direzione, ma anche la capacità di *re-inventare* se stesso, riconoscendo una serie di elementi su cui gettare le fondamenta della propria strategia di sviluppo.

La riflessione è uno strumento di indagine funzionale all'analisi critica delle proprie esperienze, è un "dispositivo euristico" in grado di indagare criticamente le varie dimensioni dell'agire umano⁴¹. Il percorso di bilancio è, a tutti gli effetti, un percorso formativo che non esaurisce le sue finalità

³⁶ Vedi i saggi delle dott.sse Marianna Capo e Maria Carolina Galdo in questo volume.

³⁷ A. Yatchinovsky, P. Michard, *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, Paris: ESF, 1991.

³⁸ P. G. Bresciani, "Approccio autobiografico-narrativo, competenza e metacognizione", in G. Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano: FrancoAngeli, 2004.

³⁹ J. Aubret, E. Aubret, C. Damiani, *Les Bilans personnels et professionnels*, Paris: Eap, 1993.

⁴⁰ La struttura del nostro *BdC* prende in considerazione anche alcuni aspetti dell'approccio narrativo del *Life design counseling* o anche *Narrative career counseling*. Cfr. M.L. Savickas, "A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes", *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 2001, pp. 49-57; M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.P. Dauwalder, M.E. Daurte, J. Guichard, S. Soresi, R.V. Esbroeck, A.E.M. Van Vianen, "Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI° secolo", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, vol. 11, n. 1, 2001, pp.3-18.

⁴¹ M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli: Liguori, 2001.

nella presa di consapevolezza da parte dello studente delle varie competenze possedute, ma che mira ad attivare processi di trasformazione dinamica, di miglioramento generale e di costruzione del proprio sé, iniziando dal riflettere sul proprio *portfolio esistenziale*.

Il percorso del *bilancio*, proposto agli studenti dell'ateneo federiciano è strutturato in tre fasi, ciascuna delle quali si connota per l'utilizzo di strumenti diversificati:

FASI		STRUMENTO
I	<i>Fase di presentazione e di accoglienza</i>	- Scheda di Presentazione (format predisposto per tutti i servizi offerti da SInAPSi) - Scheda autobiografica: La Mia Storia - Differenziale Semantico (in entrata)
II	<i>Fase indagativa</i>	- Questionario di autovalutazione
III	<i>Fase conclusiva</i>	- Lavoro di gruppo - Restituzione verbale e cartacea - Questionario di soddisfazione - Differenziale semantico (in uscita)

La fase di presentazione e di accoglienza

Nel corso della prima fase, definita fase di presentazione e di accoglienza, vengono presentati agli studenti, riuniti in seduta plenaria, gli obiettivi, le tappe e lo svolgimento dell'intero bilancio. In questa fase gli studenti compilano una scheda di presentazione, ossia uno strumento di raccolta di dati anamnestici utili anche per una valutazione globale dell'intervento. Accanto alla scheda di presentazione, che lo studente compila con i dati anamnestici, viene presentata una seconda scheda: *La mia storia* (vedi Scheda 1), composta da spunti di riflessione, suddivisi in due aree di analisi che mirano ad indagare:

1. Gli eventi ed i passaggi più importanti della vita di ciascun studente dal punto di vista formativo: "*percorsi formali*" e "*percorsi informali*", eventuali esperienze professionali, esperienze non-professionali, attività legate al tempo libero, allo sport, al volontariato, alla militanza politica o a qualunque altro campo d'intervento che richieda una forma di impegno continuativo.
2. La condizione attuale e le prospettive future. In merito alle riflessioni sul presente, allo studente viene richiesto di confrontarsi con eventuali soddisfazioni, disagi, aspettative o speranze legate alla sua attuale vita universitaria. Si chiede anche di indicare quegli *avvenimenti* che in qualche modo possono aver modificato il "senso" della loro vita.

La scheda *La mia storia* (Scheda 1) segue la linea dei ricordi, anche se lo studente, che la compila in piena autonomia, non è tenuto a rispettare nessun ordine cronologico nella stesura. Questo momento di scrittura auto-

biografica della *scheda* si ispira al *Bilancio di Competenze in chiave narrativa*, che è una modalità di bilancio che enfatizza la *processualità* e la *circularità* delle biografie individuali, in linea con un modello “narrativo” della persona e delle sue competenze⁴².

Scheda 1

LA MIA STORIA

Esperienze formative: indica tutti i tuoi “**percorsi formali**” (scuola, corsi di formazione professionale, qualsiasi corso dove hai avuto un riconoscimento ufficiale, ad es. la certificazione di una qualifica, un attestato di frequenza).

Indica anche i “**percorsi informali**” cioè quelle esperienze personali (come ad esempio la lettura, il teatro, il cinema, ecc.) in cui hai avuto la sensazione di aver appreso qualcosa di importante anche se non ci sono stati riconoscimenti ufficiali.

Esperienze professionali: indica tutti i lavori che hai svolto, compresi quelli di breve durata o che ti sembrano poco importanti.

Esperienze non professionali: indica tutte le attività legate al tempo libero, allo sport, al volontariato, alla militanza politica o a qualunque altro campo d'intervento che richieda una forma di impegno continuativo.

Eventi personali: indica quegli avvenimenti che hanno modificato il “senso” della tua vita, anche se non hanno cambiato le tue attività concrete (ad es. la perdita di una persona cara, l'inizio o la fine di un rapporto affettivo importante, la nascita di un figlio, ecc.)

RIFLESSIONI SUL PRESENTE...

Come vivo oggi la mia condizione di studente/ssa universitario/a (soddisfazioni, disagi, aspettative, speranze)?

Che cosa rappresenta per me l'Università?

Cosa rappresenta per me il lavoro?

Come vedo il mio futuro?

Scrivi 5 aggettivi per presentarti agli altri

La dimensione soggettiva della competenza è di certo l'elemento fondamentale dell'intero percorso, in quanto tutto ha inizio dalla percezione che gli studenti hanno delle proprie competenze. Lo stesso Pellerrey afferma:

⁴² C. Ruffini, V. Sarchielli (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: FrancoAngeli, 2001.

la percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerando la motivazione al successo. Le attese di successo d'altra parte sono le stime soggettive che si formulano nei riguardi della possibilità di portare a termine positivamente un dato compito. Tali attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale⁴³.

L'analisi e l'identificazione delle competenze all'ingresso di un percorso universitario favoriscono il processo di riconoscimento delle competenze acquisite dallo studente nel suo percorso formativo, non solo in ambito scolastico (formale), ma anche extra-scolastico (non formale ed informale), favorendo lo sviluppo di una consapevolezza e di una riflessività circa il proprio percorso universitario. Ecco perché il nostro *Bilancio di Competenze* viene proposto alle matricole, agli studenti del primo anno e precisamente nel secondo semestre, un *tempo* molto particolare, in cui è possibile che lo studente mediti su una ri-calibratura della sua scelta universitaria.

Dopo viene chiesto agli studenti di compilare il *Differenziale Semantico (DS)*⁴⁴, che poi sarà ripetuto a conclusione del percorso.

La fase indagativa

Nella seconda fase del bilancio, quella indagativa, agli studenti viene somministrato il questionario di auto-valutazione delle competenze, una scheda costituita da 45 items e da noi elaborato sulla base delle competenze chiave di cittadinanza dell'European Qualification Framework (EQF) (richiamate nell'ambito del Decreto n. 139 del 22 Agosto 2007, il Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione), delle Life Skills dell'OMS e delle competenze individuate dall'ANVUR (Agenzia Naziona-

⁴³ M. Pellerey, "Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze professionali", in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano: FrancoAngeli, 2004, p. 160.

⁴⁴ Il Differenziale Semantico (DS), è uno strumento finalizzato a cogliere il significato emozionale (connotativo) attribuito ad uno specifico oggetto o evento, valuta la connotazione affettiva dell'esperienza sull'attribuzione di un punteggio su scala likert a coppie bipolari di aggettivi. È una scheda preparata dal gruppo di lavoro del SSF (Servizi per il Successo Formativo) del Centro di Ateneo SInAPSi, essa viene utilizzata da tutti i Servizi del Centro. Il DS viene somministrato nella *fase di presentazione e di accoglienza* e al termine del percorso, a chiusura della *fase conclusiva*. Nel presente progetto si sono utilizzate le seguenti categorie: *me stesso, me stesso come studente, il mio corso di laurea, il servizio del quale sto usufruendo*. L'obiettivo è quello di confrontare le diverse risposte emozionali ad una serie di oggetti che costituiscono l'universo simbolico dello studente, la propria implicazione soggettiva, quella di ruolo, il rapporto con il contesto universitario e il servizio del quale stanno usufruendo. Tale strumento nella sua forma pre-post consente di analizzare il diverso assetto emozionale rispetto alle categorie su esposte prima e dopo l'intervento, informandoci indirettamente dell'efficacia dell'intervento stesso.

le di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca)⁴⁵, quest'ultime competenze non solo sono necessarie per il successo negli studi universitari, ma sono importanti anche per in ambito lavorativo ed in altri aspetti della vita extrauniversitaria. L'ANVUR, infatti, ha adottato un test ampiamente diffuso a livello internazionale, il CLA plus, sviluppato dal Council for Aid to Education⁴⁶, già utilizzato nelle Università statunitensi, e in altri sedici nazioni come Kuwait, Russia, Giappone e Finlandia, per conoscere e valutare il grado di diffusione fra gli studenti universitari italiani di competenze quali il “critical thinking, analytical reasoning, problem solving, ability to communicate”, alle quali viene dedicata sempre più attenzione dal mercato del lavoro.

Le competenze dell'EQF (European Qualification Framework) prese in esame sono le otto competenze chiave di cittadinanza (Tabella 1) che ogni cittadino dovrebbe possedere, dopo aver assolto il dovere all'istruzione⁴⁷. Esse sono così rappresentate:

Tabella 1 – Le competenze chiave di cittadinanza

Macrocategoria	Competenza chiave
Costruzione del sé	Imparare ad imparare
	Progettare
Relazione con gli altri	Collaborare e partecipare
	Agire in modo autonomo e responsabile
Relazione con la realtà	Comunicare
	Risolvere problemi
	Individuare collegamenti e relazioni
	Acquisire ed interpretare l'informazione

⁴⁵ L'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) presso alcuni atenei italiani ha selezionato alcuni campioni di studenti meritevoli per farli accedere a TECO, un test sperimentale per valutare le capacità in materia di ragionamento analitico, soluzione di problemi e comunicazione scritta, indipendentemente dai percorsi formativi prescelti. Il test analizza il livello, la distribuzione e la qualità delle competenze generaliste acquisite dagli studenti nel corso degli studi universitari. Il test TECO (Test Competenze) è stato somministrato in 12 università italiane (tra cui anche la Federico II), nel mese di maggio 2013.

⁴⁶ Per il Council for Aid to Education” (CAE) queste capacità: pensare criticamente, ragionare in modo analitico, risolvere problemi e utilizzare la lingua scritta per comunicare sono parte di una nostra “cultura comune”, “essenziale nell'economia della conoscenza” e “nocciolo praticamente di tutte le affermazioni sulla missione degli istituti di istruzione superiore e delle università” cfr. R. Benjamin, M. Chun, C. Hardison, E. Hong, C. Jackson, H. Kugelmass, A. Nemeth, R. Shavelson, “Returning to Learning in an Age of Assessment”, 2009, p. 2 (reperibile su <http://www.collegiatelearningassessment.org>. Ultimo accesso 15 gennaio 2012).

⁴⁷ Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Decreto n.139 del 22 Agosto 2007.

Accanto a queste competenze indicate dall'EQF, il questionario prende in esame le *Life Skills*, ossia una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono ai soggetti di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale.

Delle dieci *Life skills* ne sono state prese in considerazione otto, in quanto *problem solving* e *comunicazione efficace* che sono due *Life Skills*, già rientravano nelle competenze dell'EQF.

Le altre otto *life skills* comprendono:

1. capacità di leggere dentro se stessi (*autocoscienza*);
2. capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (*gestione delle emozioni*);
3. capacità di governare le tensioni (*gestione dello stress*);
4. capacità di analizzare e valutare le situazioni (*sensu critico*);
5. capacità di prendere decisioni (*decision making*);
6. capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (*creatività*);
7. capacità di comprendere gli altri (*empatia*);
8. capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (*relazioni interpersonali*).

Attraverso una scala Likert (da 1 – *per niente* – a 5 – *moltissimo*) gli studenti esprimono il proprio valore in merito alle seguenti competenze:

- *imparare ad imparare*;
- *progettare*;
- *collaborare e partecipare*;
- *agire in modo autonomo e responsabile*;
- *comunicare*;
- *problem solving*;
- *individuare collegamenti e relazioni*;
- *acquisire ed interpretare l'informazione*;
- *consapevolezza di sé*;
- *gestione delle emozioni*;
- *gestione dello stress*;
- *gestione delle relazioni interpersonali*;
- *pensiero critico*;
- *pensiero creativo*;
- *decision making*;
- *empatia*.

Ecco alcuni esempi di *item* riguardanti la competenza dello *Gestione dello stress* (ovviamente sul questionario le competenze non sono specificate):

- ✓ **31)** Sono in grado di riconoscere quando sono in una condizione di stress.
- ✓ **32)** Sono in grado di riconoscere le diverse fonti di stress nella mia vita quotidiana.
- ✓ **33)** Gestisco il mio stato di stress trovando delle strategie che mi consentano di cambiare la situazione intervenendo sull'ambiente oppure su me stesso (per esempio modificando i miei pensieri, le mie emozioni, le mie azioni e le mie reazioni abituali).

Esprimendo un proprio giudizio rispetto alla caratteristica di una determinata competenza (ossia indicando quanto lo studente è d'accordo con tale affermazione da un minimo di 1 a un massimo di 5) lo studente riflette ed acquisisce una maggiore consapevolezza di sé, ecco perché si è spesso sottolineato come il nostro Bilancio di Competenze sia un intervento formativo ed educativo fortemente centrato sulla persona, in quanto si avvale di una metodologia mirata all'attivazione delle risorse personali dell'individuo e, più che valutazione, esso è auto-valutazione operata dal soggetto stesso. È un processo formativo ed educativo, perché produce un cambiamento, ed è autovalutativo, perché ha come obiettivo l'interiorizzazione e l'espressione del cambiamento.

Fase conclusiva

Alla *fase indagativa*, segue quella *conclusiva*, durante la quale avviene la restituzione in una versione cartacea del profilo di competenze elaborato sia dall'analisi di *La mia storia* (valutazione qualitativa), sia dall'analisi del questionario (valutazione quantitativa). Dall'analisi del percorso formale e informale, delle esperienze professionali e non, degli eventi personali, della rappresentazione della condizione attuale di studente/ssa, delle risorse personali, ma soprattutto attraverso il questionario, diventa possibile individuare quelle competenze che potremo identificare e definire come “deboli” e “forti” e che fotografano il bagaglio delle *core competences* in entrata posseduto dallo studente. Durante la restituzione del proprio bilancio (sia in gruppo che singolo) lo studente ha la possibilità di raccontarsi in merito a quelle competenze evidenziate dal percorso, è un passare, come espresso da McMahon⁴⁸ (2002), “*from scores to stories*”, vale a dire dall'attribuzione di punteggi al racconto di sé. Il percorso di esplicitazione, co-costruzione, condivisione, rielaborazione, è un processo abbastanza complesso, ma è la parte più formativa di tutto il processo attivato.

Per quest'ultima fase, che si svolge principalmente in piccoli gruppi, ma su richiesta anche attraverso colloqui singoli, si utilizza una *metodologia narrativo-autobiografica*, così facendo attraverso la biografia e la riflessività, che come direbbe Duccio Demetrio sono strumenti del “prendersi cura”⁴⁹, lo studente scopre i suoi bisogni sommersi, le sue risorse tacite, utili a riprogettare se stesso, a riflettere sulle transizioni e a superare le criticità, ma soprattutto necessari per sostenere i processi riflessivi dell'agire.

Pertanto, alla luce della ricostruzione biografica, che avviene attraverso la narrazione *su di sé* e *di sé*, che il soggetto stesso produce con la mediazione dell'operatore del bilancio, si afferma una determinata concezione di competenza:

⁴⁸ M. McMahon, W. Patton Using, “Qualitative Assessment in Career Counseling”, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 2002, pp. 51-66.

⁴⁹ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Cortina Raffaello, 1996.

intesa non semplicemente come descrizione statica e puntuale di una sommativa di “oggetti” (conoscenze, capacità-abilità, risorse di vario genere) “rispecchiati” dalle attività svolte, ma piuttosto come ricostruzione dinamica e ricorsiva, riflessiva, di una qualità che non è tanto “data” quanto “emergente”, che viene “scoperta”, che viene pensata come trasversale e per questa via resa potenzialmente trasferibile⁵⁰.

Al termine del percorso a tutti gli studenti viene chiesto di ri-compilare la scheda del *Differenziale semantico* e il *Questionario di soddisfazione*⁵¹.

Per conoscere quali sono le competenze possedute dagli studenti basta osservare il grafico sottostante (figura 1) che mette insieme i dati delle analisi dei questionari somministrati negli anni accademici 2011/12 e 2012/13, a più 300 studenti universitari dell’Università degli Studi di Napoli Federico II:

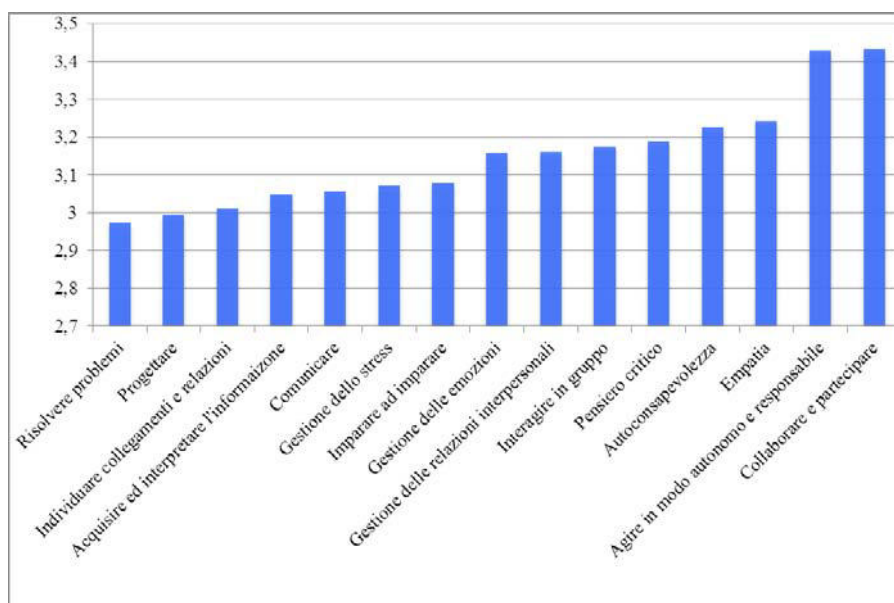


Figura 1 – Competenze degli studenti universitari

Dall’analisi fatta si è dedotto che rientrano in un *debole livello* le seguenti competenze *Progettare* (della macrocategoria *Costruzione del sé*) e *Risolvere pro-*

⁵⁰ P.G. Bresciani, “*Approccio autobiografico-narrativo, competenza e meta cognizione*”, cit., p. 123.

⁵¹ Il questionario di soddisfazione è uno strumento costruito ad hoc con domande a risposta multipla. Le variabili sono state articolate in modalità secondo uno dei seguenti sistemi: a) scale Likert a 6 punti (allo scopo di evitare scelte intermedie) con punti di ancoraggio definiti in modo globale (“estremamente” “molto”, “abbastanza”); b) scelta tra set di risposte che presentano una struttura oppositiva: in questo modo il questionario propone risposte che confrontano con il compito di prendere posizione rispetto ad opzioni alternative.

blemi (della macrocategoria *Rapporto con la realtà*). Tra un *livello basso* di competenza ed un *livello alto* si collocano una serie di competenze i cui punteggi oscillano tra il 3 ed il 3,09, una *fascia intermedia* da non sottovalutare in quanto i valori si discostano di poco dalla fascia debole. Tre delle cinque competenze che appartengono ad un *livello medio* rientrano nella macrocategoria *Rapporto con la realtà*, queste sono *Individuare collegamenti e relazioni*, *Comunicare* e *Acquisire ed interpretare l'informazione*, oltre a queste competenze, rientrano in un livello medio anche l'*Imparare ad imparare* (della macrocategoria *Costruzione del sé*) e la *Gestione dello stress* (della macrocategoria *Life skills*). Tra le competenze identificate come punti "forti", in quanto rientrano in un *alto livello* di competenza vi sono *Collaborare e partecipare* e *Agire in modo autonomo e responsabile*, tutte e due queste competenze afferiscono alla macro-categoria *Relazione con gli altri*, a testimonianza di quanto gli studenti si valutino in grado di inserirsi in modo attivo e consapevole nella vita sociale. Tra le *Life Skills*, se si esclude la *Gestione dello stress*, che ha un punteggio piuttosto basso, pur rientrando nel *livello medio*, gli studenti del primo anno dimostrano di padroneggiare bene competenze come la *Gestione delle emozioni*, la *Gestione delle relazioni interpersonali*, l'*Empatia*, il *Pensiero critico* e l'*Autoconsapevolezza*, a testimonianza di quanto gli studenti si considerino capaci di riconoscere se stessi, di conoscere il proprio carattere, le proprie forze e debolezze, i propri desideri e le proprie insofferenze.

3. Conclusioni

Da quanto detto, risulta chiaro come il Bilancio di Competenze, in ambito universitario, contribuisca a sollecitare nello studente che vi partecipa l'attivazione e la definizione di un suo progetto formativo, in quanto lo aiuta a prefigurarsi le possibili prospettive e gli consente di compiere azioni mirate con una conseguente maggiore possibilità di riuscita.

La *forza* di questo percorso di *Bilancio di Competenze* sta nella partecipazione attiva dello studente in ogni fase del proprio percorso. Tale condizione ha reso possibile lo svolgimento di tutte le azioni che sono state realizzate e, soprattutto, ha favorito la valorizzazione di tutti gli elementi emersi nel processo di bilancio. In tale ottica il percorso di bilancio, messo in atto, ha raggiunto, attraverso il riconoscimento *personale* delle competenze, dei grandi risultati formativi e di sviluppo:

1. la ricostruzione e la valorizzazione delle esperienze di vita e di lavoro;
2. la formalizzazione delle competenze acquisite e la loro rielaborazione consapevole in termini di spendibilità in altri contesti;
3. il rafforzamento e lo sviluppo della identità personale attraverso un processo di attribuzione di significato alle proprie esperienze personali e professionali;
4. la costruzione di un progetto personale coerente con i valori e le scelte di vita dello studente.

Il *nostro* bilancio si pone sulla scia interpretativa di Yatchinovsky e di Michard, in quanto non solo prende in considerazione l'esperienza, la storia, le competenze e il potenziale del singolo studente, ma tiene conto, al tempo stesso, delle sue preferenze e dei suoi valori di riferimento⁵².

Il delineare una “mappatura” delle competenze ha offerto agli studenti del primo anno, che hanno partecipato al *Bilancio di Competenze*, la possibilità di conoscere tutte quelle potenzialità da investire nella realizzazione del proprio progetto formativo. Inoltre l'intero percorso ha permesso a ciascuna matricola di acquisire quella consapevolezza – cognitiva, emotiva e sociale – ineludibile per fronteggiare quelle situazioni decisionali particolarmente intense in alcuni *momenti di transizione*, del resto il passaggio dall'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado al primo anno di università è senza dubbio un momento carico di dubbi, di aspettative e di problematicità.

In conclusione attraverso il bilancio lo studente non solo incrementa i livelli di consapevolezza delle proprie competenze in una prospettiva costruttiva e critica, ma ha la possibilità di “conoscere le proprie competenze” favorendo forme di pensiero strategico in grado di orchestrarle in modo adeguato, attraverso l'attivazione di un pensiero riflessivo, infatti pensare in modo riflessivo richiede dei processi mentali complessi dove il «*pensiero serve a risagomare che cosa stiamo facendo proprio mentre stiamo agendo*»⁵³.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., Serreri, P. (2009), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Roma: Monolite Editrice.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Liodice, I. (2007), *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano: FrancoAngeli.
- Aubret, J., Aubret, F., Damiani, C. (1993), *Les Bilans personnels et professionnels*, Paris: Eap.
- Benjamin, R., Chun, M., Hardison, C., Hong, E., Jackson, C., Kugelmass, H., Nemetz, A., Shavelson, R. (2009), *Returning to learning in an age of assessment* (testo reperibile su <http://www.collegiatelearningassessment.org>. Ultimo accesso 15 gennaio 2012).
- Boyatzis, R.E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York: John Wiley & Sons.
- Bresciani, P.G. (2004), “Approccio autobiografico-narrativo, competenza e meta cognizione”, in G. Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Cannac, Y. (1985), *La bataille de la compétence*, Paris: Editions d'Organisation.

⁵² A. Yatchinovsky, P. Michard, *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, Paris: ESF, 1991.

⁵³ D. A Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano: FrancoAngeli, 2006, p. 58.

- Castelli, C., Ancona, C. (1998), *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione*, Milano: ISU Università Cattolica.
- CEDEFOP (2000), *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2001), *Training and Learning for Competence*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cepollaro, G. (2001) (a cura di), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Milano: Guerini e Associati.
- Cepollaro, G. (2008), *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*, Milano: Guerini e Associati.
- Commissione della Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.
- Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture (2002), *Éducation et formation en Europe: systèmes différents, objectifs partagés pour 2010*, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- Commissione Europea (2002), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.
- Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.
- ISFOL (2003), *La sfida dell'alternanza: rapporto apprendistato 2002*, Milano, FrancoAngeli.
- ISFOL (2006), *Bi.Dicomp. Un percorso ISFOL di Bilancio di competenze*, Roma: Isfol editore.
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze*, Roma: Isfol.
- Klemp, G.O. (1980), *The Assessment of Occupational Competence*, Washington D.C.: National Institute of Education.
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa: competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna: il Mulino.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Editions d'Organisation, tr. it., *Costruire le competenze individuali e collettive agire e riuscire con competenza le risposte a 100 domande*, Napoli: Guida, 2008.
- Lemoine, C. (2002), *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: FrancoAngeli.
- Levy-Leboyer, C. (1993), *Le bilan de compétences*, Paris: Les Editions d'Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1999), *La gestion des compétences*, Paris: Les Editions d'Organisation.
- Loidice, I. (2004), *Non perdere la bussola*, Milano: FrancoAngeli.
- McClelland, D. C. (1973), "Testing for Competence rather than Intelligence", *American Psychologist*, vol. 14, n. 1, pp. 1-14.

- McMahon, M., Patton, W., (2002), "Using Qualitative Assessment in Career Counseling", *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, pp. 51-66.
- Parsons, F. (1909), *Choosing a Vocation*, Boston: Houghton Mifflin.
- Pellerey, M. (2004), "Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze professionali", in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano: FrancoAngeli, pp. 150-191.
- Roos, J., Von Krogh, G. (1996), *Managing Knowledge: Perspectives on Co-operation and Competition*, Sage.
- Ruffini, C., Sarchielli, V. (2001) (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: FrancoAngeli.
- Ryken, D.S., Salganik, L.H., *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano: FrancoAngeli, 2007.
- Savickas, M.L. (2001), "A Developmental Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themes", *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, pp. 49-57.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Daurte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R.V., Van Vianen, A.E.M. (2001), "Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI° secolo", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, vol. 11, n. 1, pp. 3-18.
- Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Milano: FrancoAngeli.
- Selvatici, A. (2002) "Percorsi progettuali: differenziare le azioni di bilancio in funzione delle caratteristiche dei destinatari", in C. Lemoine (a cura di), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: Franco Angeli, pp. 115-129.
- Selvatici, A., D' Angelo, M.G. (1999) (a cura di), *Il bilancio di competenze*, Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A.K. (2009), *The Idea of Justice*, London: Penguin Group.
- Spencer, L.M., Spencer, S.M., (1993), *Competence at Work. Models for Superior Performance*, Wiley & Sons, New York, trad. it., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano: Franco Angeli, 1995.
- Striano, M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli: Liguori.
- Woodruffe, C., (1996), "La competenza nel lavoro", in R. Boam, P. Sparrow, (a cura di), *Come disegnare le competenze organizzative*, Milano: FrancoAngeli.
- Yatchinovsky, A., Michard, P. (1991), *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, Paris: ESF.
- Zarifian, P. (2001), *Le modèle de la compétence*, Paris: Laisons.