



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Economia e Gestione delle Aziende

Tesi di Laurea

—

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Le competenze nell'Higher Education

Relatore

Sara Bonesso

Laureando

Cristina Vanetto

Matricola 811035

Anno Accademico

2011 / 2012

*A mio nonno Bruno e a tutta la
mia famiglia*

INDICE

<i>Ringraziamenti</i>	<i>Pag. 1</i>
<i>Introduzione</i>	<i>Pag. 2</i>
1. DEFINIRE LA COMPETENZA	<i>Pag. 6</i>
1.1. <i>Il quadro teorico di riferimento</i>	<i>Pag. 7</i>
1.2. <i>Competenze professionali e comportamentali</i>	<i>Pag. 13</i>
1.3. <i>I contributi principali sul tema delle competenze</i>	<i>Pag. 14</i>
1.3.1. <i>Il contributo di McClelland</i>	<i>Pag. 14</i>
1.3.2. <i>Il contributo di Boyatzis</i>	<i>Pag. 16</i>
1.3.3. <i>Il contributo di Spencer e Spencer</i>	<i>Pag. 21</i>
1.3.4. <i>Il contributo di Goleman</i>	<i>Pag. 23</i>
1.4. <i>Definizione di competenza</i>	<i>Pag. 32</i>
1.5. <i>Identificazione e misurazione delle competenze</i>	<i>Pag. 36</i>
1.5.1. <i>I modelli di competenze</i>	<i>Pag. 37</i>
1.5.2. <i>Strumenti di misurazione delle competenze</i>	<i>Pag. 40</i>
1.5.3. <i>Modalità di rappresentazione delle competenze rilevate</i>	<i>Pag. 48</i>
1.5.4. <i>Gli attori coinvolti nella misurazione delle competenze</i>	<i>Pag. 50</i>
1.6. <i>Esempi e ricerche sull' impatto delle competenze comportamentali sulle performance</i>	<i>Pag. 51</i>
1.7. <i>Conclusioni</i>	<i>Pag. 70</i>
2. SVILUPPARE LE COMPETENZE	<i>Pag. 73</i>
2.1. <i>Progettazione e sviluppo delle competenze comportamentali</i>	<i>Pag. 75</i>
2.1.1. <i>Strategie generali di apprendimento</i>	<i>Pag. 75</i>
2.1.2. <i>Progettazione e Somministrazione del programma di Formazione</i>	<i>Pag. 86</i>
2.2. <i>Esempi pratici su come sviluppare alcune competenze trasversali</i>	<i>Pag. 94</i>
2.2.1. <i>Obiettivo: Sviluppo della leadership</i>	<i>Pag. 95</i>
2.2.2. <i>Obiettivo: Migliorare le competenze di influenza</i>	<i>Pag. 101</i>
2.2.3. <i>Obiettivo: Migliorare la gestione di sé stessi</i>	<i>Pag. 102</i>
2.3. <i>Esempi di impatto dello sviluppo delle competenze comportamentali sulle performance</i>	<i>Pag. 103</i>

2.3.1. <i>Obiettivo: Insegnamento dell'orientamento al risultato ai piccoli imprenditori per aumentare i redditi, i posti di lavoro e il gettito fiscale</i>	<i>Pag.103</i>
2.3.2. <i>Obiettivo: Miglioramento delle competenze emotive per aumentare le vendite di assicurazioni per la vita</i>	<i>Pag.106</i>
2.3.3. <i>Obiettivo: Riduzione delle perdite monetarie tramite un selettivo corso di formazione</i>	<i>Pag.109</i>
2.4. <i>Conclusioni</i>	<i>Pag.109</i>
3. <i>SVILUPPARE LE COMPETENZE NELL'HIGHER EDUCATION</i>	<i>Pag.112</i>
3.1. <i>Le esigenze delle aziende</i>	<i>Pag.114</i>
3.2. <i>Il processo di Bologna e il progetto Tuning</i>	<i>Pag.116</i>
3.2.1. <i>Il processo di Bologna</i>	<i>Pag.116</i>
3.2.2. <i>Tuning</i>	<i>Pag.118</i>
3.3. <i>Diffusione del modello competency-based nei curricula universitari</i>	<i>Pag. 136</i>
3.4. <i>Impatto in termini di performance accademiche, lavorative future e legate alla vita privata dello studente</i>	<i>Pag. 147</i>
3.5. <i>Conclusioni</i>	<i>Pag. 150</i>
4. <i>ANALISI DI PROGRAMMI GIA' AVVIATI SECONDO IL MODELLO COMPETENCY-BASED</i>	<i>Pag.153</i>
4.1. <i>Case Western Reserve University, Weatherhead MBA Program</i>	<i>Pag.155</i>
4.2. <i>ESADE</i>	<i>Pag.159</i>
4.3. <i>University of Pennsylvania, Wharton</i>	<i>Pag.165</i>
4.4. <i>Harvard University, Harvard Business School</i>	<i>Pag.168</i>
4.5. <i>Yale University, SOM</i>	<i>Pag.172</i>
4.6. <i>University of California, Berkeley</i>	<i>Pag.175</i>
4.7. <i>Conclusioni</i>	<i>Pag.185</i>
<i>Conclusioni</i>	<i>Pag.186</i>
<i>Note e Allegati</i>	<i>Pag.188</i>
<i>Bibliografia</i>	

RINGRAZIAMENTI

Le persone che mi sono state vicine in questo mio viaggio sono state veramente molte. Vorrei ringraziare innanzitutto la mia relatrice, la professoressa Sara Bonesso, che mi ha accompagnato nella stesura della tesi in modo continuo e professionale.

Nella mia carriera universitaria ho incontrato moltissime persone ed alcune di queste hanno lasciato la loro impronta nella mia vita: Elisa, Elena S., Paola, Antonio. A loro va il mio ringraziamento per aver condiviso con me momenti di gioia, ma anche di sconforto.

Un ringraziamento è dovuto anche a Carlotta che, insieme ad Elena S., si è sempre dimostrata un'amica su cui contare.

Ci sono delle persone che ti capiscono al volo, persone che condividono molti tuoi pensieri, persone che ti aiutano a capire chi sei, come vuoi essere e come puoi fare per arrivarci. Queste persone, per me, sono Elisa, Riccardo ed Alessandro - i punti fermi della mia vita, sono loro che mi aiutano a ripartire nei momenti in cui viene a mancare qualsiasi tipo di motivazione – e Marta, Stefania, Alessandro B. ed Ilaria, senza i quali non avrei affrontato gli ultimi anni in modo così positivo.

Ci sono, poi, Elena F. e Veronica, due amiche che mi sopportano dalle elementari e che so essere sempre presenti, nonostante il tempo per vedersi sia poco.

Un grazie di cuore va, inoltre, a tutti i miei colleghi della piscina: da Sandro, senza il quale non avrei avuto il tempo di scrivere la tesi, a Marco, il mio “compagno di viaggi”, da Piero, l'uomo con il cuore più grande che io conosca, a tutto il mio gruppo “del martedì-venerdì” che sta diventando la mia seconda famiglia fino a Claudia che, nonostante la momentanea distanza, mi è sempre stata vicina.

Ed, infine, il mio ringraziamento più grande va ai miei genitori e a mio fratello Stefano. Loro mi hanno sempre spronato, aiutato e – soprattutto – sopportato. In casa non ho mai portato alcuna maschera, è sempre stato il luogo in cui rifugiarmi. Se sono riuscita ad arrivare a questo traguardo il merito è soprattutto loro. Grazie.

INTRODUZIONE

La maggior parte delle persone, quando vuole imparare uno sport, decide di prendere lezioni da un istruttore. Qualcuno sceglie di avere un insegnante privato, ma il più delle persone si decide di imparare in gruppo. Prendiamo come esempio il nuoto. All'interno di un gruppo (che sia di principianti o di nuotatori esperti) ogni allievo ha un obiettivo da raggiungere - un brevetto nel caso del nuoto - che implica l'acquisizione di precise abilità acquatiche. L'istruttore ha il compito di accompagnare l'utente a raggiungere questi obiettivi attraverso esercizi mirati. Ma ogni percorso è diverso. Ognuno ha i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza: si tratta di individuarli, sfruttare i punti di forza e colmare quelli di debolezza. Il programma che l'istruttore progetta non sarà mai uguale da un gruppo all'altro poiché nessun gruppo è uguale all'altro; il percorso di insegnamento non si basa sull'istruttore, ma sui componenti del gruppo: è l'istruttore che crea il programma in base al gruppo, non il gruppo che si deve adattare al programma.

Purtroppo, però, il solo impegno dell'istruttore non basta; una delle frasi che più si sente sul piano vasca è: "E' inutile insegnare ad una persona che non vuole imparare". L'istruttore, infatti, per quanto sia bravo, non riuscirà mai ad insegnare a nuotare ad una persona che non è interessata a farlo: c'è chi va in piscina perché vuole farlo, ma c'è anche chi ci va perché mandato dal dottore o perché ha sentito dire che fa bene ed in questi casi la voglia di imparare non è così tanta. Compito dell'istruttore, prima ancora che l'utente entri in acqua per la prima volta e poi durante tutto il corso, è quello di capire se l'utente ha la motivazione per imparare e, nel caso non l'avesse, aiutarlo a trovarla. Spiegare l'importanza di imparare è la base per potere procedere col programma e questo non è sempre così semplice: un bambino potrebbe essere invogliato con l'idea di riuscire a raccogliere le conchiglie sul fondo quando va al mare, ad un adulto si può invece spiegare che nuotare è importante per poter controllare in sicurezza il figlio o il nipote al mare.

Ed è proprio questo il punto di partenza di questo lavoro: la motivazione, l'unica miccia capace di innescare un processo di cambiamento/apprendimento in una persona.

Quando una persona decide di cambiare, stabilisce dove vuole arrivare e come farlo, allora il processo sarà efficace.

In questo lavoro, però, ad essere al centro dell'attenzione non sarà l'insegnamento del nuoto, ma l'insegnamento di quelle competenze trasversali che le aziende chiedono sempre più ai neolaureati, ma che quasi nessuno insegna agli studenti.

Questo lavoro si concentrerà, dunque, sullo sviluppo di queste competenze: prima in ambito aziendale, poi in quello universitario. Come scrive Camuffo (1997), “uno degli obiettivi primari della formazione e dell'istruzione è quello di preparare le persone a svolgere mansioni efficaci che portino ad una prestazione superiore”. Per far questo, serve sviluppare le competenze comportamentali, le quali possono essere considerate un approccio comportamentale all'intelligenza emotiva, sociale e cognitiva (Boyatzis, 2009).

Come si vedrà nel primo capitolo, le recenti spinte al cambiamento hanno modificato il panorama di riferimento ed hanno costretto le aziende a modificare le tradizionali regole del gioco competitivo. Sempre più imprese hanno iniziato a porre l'accento sulle competenze delle risorse umane, quale elemento chiave per ottenere performance superiori. Le competenze di cui si occupa questa tesi sono definite *comportamentali* e si differenziano da quelle *professionali* in quanto le prime sono le caratteristiche intrinseche ed i tratti di un individuo e sono suscettibili di essere trasportati da una situazione a un'altra mentre le seconde sono un insieme di conoscenze e di abilità tecniche legate ad uno specifico contesto.

Elemento importante di questo del lavoro è il *Modello della prestazione lavorativa efficace*, secondo il quale le competenze sono correlate a caratteristiche sottostanti (job e ambiente organizzativo) ed il complesso delle azioni è definito dall'interazione dinamica di queste tre componenti.

Per arrivare a definire in modo preciso la Competenza, alla fine del primo capitolo, verrà presentata una *review* dei principali contributi bibliografici sul tema e verrà fornita un'analisi degli strumenti che permettono di individuare e misurare tali competenze. Alcuni esempi pratici aiuteranno a comprendere meglio l'impatto che queste competenze hanno a livello di performance aziendale e a capire l'importanza di un loro sviluppo.

Il secondo capitolo infatti affronterà il tema dello sviluppo di queste competenze trasversali: come si possono migliorare a livello aziendale e quali vantaggi porta a livello di performance lavorativa questo cambiamento.

Per pianificare un programma di sviluppo delle competenze efficace, è importante partire dal presupposto che il miglioramento di competenze comportamentali avviene in modo diverso dal miglioramento delle competenze tecniche: serve indebolire l'abitudine preesistente e sostituirla con una migliore.

Bisognerà quindi capire quale processo di apprendimento risulta essere efficace nello sviluppo delle competenze: si vedranno, a tal proposito, la *Strategia generale di apprendimento della competenza* di Spencer e Spencer (1993), il *Self-directed Learning and Change* di Kolb (1970) e la *Teoria dell'apprendimento autodiretto* di Boyatzis (2004) che risultano avere diversi punti in comune.

Successivamente, per capire come mettere in pratica queste strategie di apprendimento, verranno presentati alcuni strumenti che si possono usare per il miglioramento delle competenze e degli esempi pratici che permettono di capire l'efficacia di tali strumenti. Infine, alcuni casi pratici aiuteranno a comprendere meglio l'impatto che lo sviluppo di queste competenze comportamentali ha per le aziende.

Nel terzo capitolo si sposterà l'attenzione dallo sviluppo delle competenze trasversali in azienda allo sviluppo delle stesse competenze, ma in ambito universitario. Si sottolineerà l'importanza di applicare il modello *self directed learning* non solo nel contesto aziendale, ma anche in quello dell'*high-education*.

Come si legge nel "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior, infatti, le aziende cercano sempre più neolaureati che abbiano già queste competenze, prima ancora di entrare nel mercato del lavoro.

A livello istituzionale, ed in particolare europeo, sono state intraprese delle iniziative finalizzate a migliorare l'incontro tra domanda di competenze trasversali e professionali richiesta dalle imprese e quelle possedute dagli studenti che uscendo dal contesto accademico si affacciano per la prima volta sul mercato del lavoro. Ne sono un esempio il processo di Bologna ed il progetto Tuning.

Nella seconda parte del capitolo si cercherà di capire qual è la diffusione del modello *competency-based* nei curricula universitari a livello italiano, europeo ed internazionale e se lo sviluppo di competenze comportamentali, oltre ad impattare sulle future

performance lavorative degli studenti, impatta anche sulle performance accademiche degli stessi, sulla loro carriera, sul *life satisfaction*, sulla riduzione dello stress etc.

Il quarto capitolo sarà dedicato all'analisi comparativa di alcuni specifici programmi universitari che applicano una metodologia *competency-based*. Si tratta di programmi rilevanti nella letteratura delle competenze comportamentali, come quelli della Case Western Reserve University e di ESADE, o che occupano buone posizioni nell'Academic Ranking of World Universities e nel Global MBA Ranking come nel caso di Harvard, Yale, Wharton e Berkeley. In ognuno dei casi selezionati ci sarà: una breve presentazione dell'Università e della sua School of Business, la posizione occupata nel 2012 nei due ranking internazionali considerati, un'analisi del curriculum MBA e dei principali approcci didattici, eventuali ulteriori analisi di corsi inseriti all'interno del MBA, alcuni risultati dei programmi MBA, un'analisi dell'undergraduate program e l'inserimento dell'eventuale approccio *competency-based* anche nei programmi di laurea *bachelor*/triennale. Alla fine del capitolo una tabella riassumerà questi dati.

In linea con il modello di auto-apprendimento di Boyatzis, l'obiettivo di un corso di formazione, come quello di un corso di nuoto, è quello di rendere gli allievi consapevoli della necessità di uno sviluppo individuale e di utilizzare le competenze (gli esercizi tecnici nel caso del nuoto) come strumento capace di mettere in pratica il processo di sviluppo: questo significa un cambiamento del ruolo dei docenti, nel loro approccio all'insegnamento e nella loro visione dell'apprendimento.

CAPITOLO 1. DEFINIRE LA COMPETENZA

“To be an effective leader, manager or professional, a person needs the ability to use knowledge and to make things happen: these can be called competencies”

(Boyatzis, 2008)

I veloci ritmi di sviluppo delle strategie organizzative, causate dalle numerose spinte al cambiamento, hanno portato le aziende a rivalutare le tradizionali variabili del vantaggio competitivo. Ecco che le aziende iniziano a vedere nel loro Capitale Umano una risorsa e a capire l'importanza dello sviluppo delle loro Competenze per il miglioramento delle performance aziendale.

Uno degli obiettivi primari della formazione e dell'istruzione è quello di preparare le persone a svolgere mansioni efficaci. Per raggiungere questo scopo, è necessario sviluppare le loro competenze le quali assumono importanza dal momento che un loro miglioramento può causare e predire il raggiungimento di una performance aziendale superiore. Questo metodo si concentra sulla correlazione tra caratteristiche personali, comportamenti ed efficacia nella performance [...] e cerca di individuare nella condotta lavorativa dei manager migliori dei sistemi di comportamento che consentono di raggiungere una performance superiore (Camuffo,1997).

Le competenze sono, dunque, correlate a caratteristiche sottostanti (job e ambiente organizzativo) ed il complesso delle azioni è definito dall'interazione dinamica di queste tre componenti.

Le competenze di cui si occupa questa tesi sono quelle chiamate *comportamentali* e si differenziano da quelle *professionali* in quanto le prime sono le caratteristiche intrinseche ed i tratti di un individuo e sono suscettibili di essere trasportati da una situazione a un'altra mentre le seconde sono un insieme di conoscenze e di abilità tecniche legate ad uno specifico contesto.

Come afferma Boyatzis (2008), al di là delle conoscenze e delle competenze, l'elemento aggiuntivo necessario per raggiungere prestazioni eccezionali sembra essere il desiderio

di utilizzare il proprio talento, guidato dai valori di una persona, dalla sua filosofia, dai tratti e dalle motivazioni inconse.

Come accennato, l'obiettivo della formazione è quello di aiutare le persone ad essere più efficaci: questo richiede sia lo sviluppo delle Competenze sia lo stimolo della giusta motivazione e dei driver di valore (Boyatzis, 2009).

Per arrivare a definire in modo preciso la Competenza, è prima necessario capire quali pressioni economiche abbiano portato le imprese a concentrarsi sul tema competenze e quale ruolo giochino nell'aumento del vantaggio competitivo aziendale. Dopo aver differenziato competenze professionali e competenze comportamentali in modo più dettagliato, un'analisi dei principali contributi bibliografici sul tema aiuterà a comprendere la definizione di competenza che sta alla base di questo lavoro. Infine, un'analisi degli strumenti che permettono di individuare e misurare le competenze e la presentazione di alcuni esempi pratici completerà la presentazione del tema.

1.1. IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

La straordinaria accelerazione dei processi di trasformazione strategica e organizzativa determinata dall'innovazione tecnologica e dalla globalizzazione dell'economia sembra caratterizzare l'attuale fase evolutiva dell'economia come quella in cui le variabili esplicative tradizionali del vantaggio competitivo (le tecnologie, l'innovazione, la qualità, l'efficienza, la velocità, la reputazione sul mercato, l'immagine, ecc.) sembrano riconducibili ad un unico fattore collocato in qualche modo "a monte" di questi ultimi: la conoscenza (Camuffo, 1998).

Agli inizi degli anni Ottanta, si inizia a parlare di cambiamento nel modo di gestire le risorse umane: non più un costo, ma una risorsa strategica. Ci si rende conto che le organizzazioni potevano realizzare i loro piani strategici di cambiamento solo creando una parallela strategia di gestione delle risorse umane (Boam e Sparrow, 1996). Nella Figura 1.1 vengono riassunte le pressioni economiche individuate da autori come Hendry, Pettigrew e Sparrow (1989), Herriot, (1989) e Toffler (1970) che hanno portato a considerare un diverso modo di gestire le risorse umane. Una prima forte pressione viene esercitata dallo *sviluppo tecnologico*, quindi da un aumento del livello

tecnico del prodotto, della velocità con cui diventa obsoleto, ma anche da una necessaria rivalutazione del lavoro manageriale. In secondo luogo, vi è un aumento della *qualità* che il cliente si aspetta. E, per far questo, serve un'organizzazione maggiormente *flessibile e reattiva* ai veloci cambiamenti del mercato di riferimento. Quello che cambia è anche *l'offerta di risorse*, maggiormente predisposta allo sviluppo individuale. Altro elemento fondamentale in questa fase di cambiamento è il diverso ruolo che *l'informazione* assume: aumento della disponibilità e della quantità di quest'ultime ed un loro utilizzo più efficace. Gli ultimi due fattori di rilievo sono invece la *globalizzazione*, con la conseguente eliminazione dei confini tra i vari Paesi, e la creazione di *nuove situazioni competitive* quali alleanze strategiche, joint venture e fusioni.

Ecco, quindi, che negli ultimi vent'anni - afferma Recchioni (2010) - l'evoluzione degli scenari economici, tecnologici e sociali hanno determinato profonde mutazioni nei sistemi organizzativi e gestionali delle imprese. Sono queste le ragioni principali che portano il management ad adottare un punto di vista "diverso": un punto di vista in cui i metodi classici dell'organizzazione del lavoro si rivelano sempre meno adeguati, un punto di vista che punta sempre meno sugli asset fisici e che si concentra sempre di più su quelli intangibili, un punto di vista che capisce l'importanza di termini quali risorse, abilità, capacità, conoscenze e competenze [Figura 1.2] e il loro fondamentale ruolo nel raggiungimento di un vantaggio competitivo.

Com'è noto, il vantaggio competitivo di un'impresa si basa sulla sua capacità di generare valore in misura maggiore dei concorrenti (Costa, Gianecchini, 2003). Tale capacità dipende dalla dotazione di asset fisici e di asset intangibili dell'impresa: della prima categoria di asset fanno parte attrezzature, impianti, macchinari e dunque la parte di capitale più visibile, mentre la seconda si identifica nel *capitale intellettuale*.

Alla fine degli anni Novanta, Stewart (1998) fornisce la seguente definizione di capitale intellettuale: "L'intelligenza diventa un capitale quando da un *brainpower* libero si ricava un certo ordine utile, vale a dire quando a esso viene data una forma coerente (una mailing list, un database, l'ordine del giorno di una riunione, la descrizione di un processo); quando esso viene incapsulato in modo tale da consentire di descriverlo, comunicarlo ad altri e sfruttarlo; e quando può essere applicato per fare qualcosa che non si potrebbe fare se rimanesse sparpagliato come tante monetine in un ruscello. Il

capitale intellettuale è sapere utile confezionato”. La difficoltà sta dunque nell’individuare tale capitale, distribuito trasversalmente all’interno dell’impresa, e nel renderlo funzionale alla creazione di valore dell’azienda. Questo è quello che ha cercato di fare, all’inizio degli anni Novanta, Leif Edvinsson all’interno di Skandia, una delle società finanziaria e di assicurazioni più importanti della Scandinavia.

Egli ha suddiviso il capitale intellettuale in tre elementi:

- *il capitale umano*, composto dalle **competenze** di cui le Risorse Umane dell’impresa sono dotate; come afferma Becker(1991), si tratta di capitale perché tale competenza è parte integrante di noi ed è qualcosa che dura, al modo in cui dura un macchinario, un impianto o una fabbrica. Fanno parte del capitale umano dunque le esperienze, le capacità e le abilità delle risorse umane ma anche le conoscenze tacite ed esplicite degli individui, la diffusione di tali conoscenze nell’organizzazione, gli algoritmi creati dalla combinazione di competenze (...), i valori e la cultura organizzativa nonché la strategia d’impresa (Gerli, 2002). “Un paese che trascura il capitale umano lo fa a suo rischio e pericolo” (Becker, 1964).
- *il capitale strutturale*, definito come l’insieme dei sistemi informativi, ma anche il portafoglio clienti, le relazioni sviluppate con l’esterno, i marchi, i brevetti, l’immagine dell’organizzazione (Gerli, 2002); come afferma Epifani (2009), se il capitale umano è rappresentabile come la somma dei pensieri dei professionisti che lavorano in azienda, il capitale strutturale è rappresentato da tutto quello che questi professionisti lasciano in azienda quando, la sera, tornano a casa;
- *il capitale relazionale*, comprende le relazioni con i clienti, i fornitori, i partner, le reti, strutture pubbliche di riferimento e tutti i rapporti creati per aumentare l’immagine e la reputazione dell’impresa.

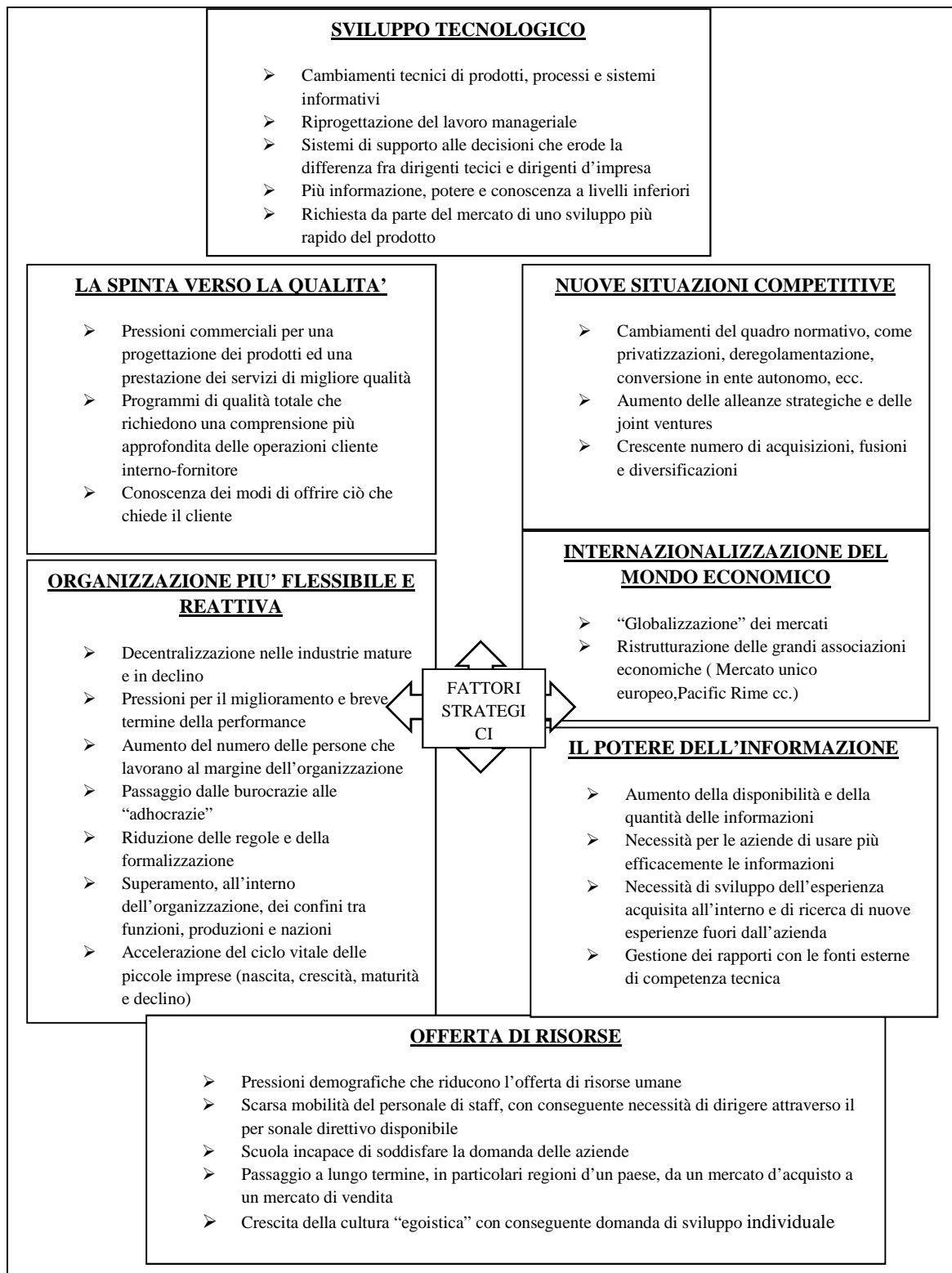
La turbolenza ambientale porta dunque le organizzazioni a concentrarsi maggiormente sul capitale intellettuale, senza per questo trascurare gli asset fisici: questi diventano un fattore necessario, ma non sufficiente per raggiungere un vantaggio competitivo. La chiave del successo delle imprese diventano la disponibilità, l’utilizzo e la crescita delle proprie risorse, in particolar modo delle risorse umane. Gli individui diventano il fattore

di successo che può affrontare la veloce evoluzione del contesto organizzativo, che deve mantenere il passo con i veloci cambiamenti dei mercati di riferimento: nasce la necessità di riconoscere e gestire le caratteristiche dei soggetti, così da poterle utilizzare per raggiungere elevate prestazioni organizzative sfruttando le opportunità offerte dal contesto di riferimento (Gerli, 2002). Parallelamente, all'interno delle aziende, si assiste a quella che Ratti (1991) definisce una progressiva “indefinizione dei contenuti dei ruoli e delle posizioni” che porta ad un ripensamento degli approcci alla gestione delle risorse umane, centrati tradizionalmente sull'analisi di ruoli e posizioni (Gerli, 2002).

I confini del job diventano sempre meno definiti sia per la dinamica dei ruoli attuata per fronteggiare il cambiamento continuo sia per le scelte di sovrapposizione che le aziende effettuano attraverso il ricorso a processi di ampliamento ed orizzontalizzazione delle relazioni (Ratti, 1991). Diventa sempre meno chiara la definizione di *cosa* le persone devono fare e sempre più importante cosa le persone *sanno* fare, con riferimento alle sue caratteristiche individuali.

È di fronte a questo duplice difficoltà – quella della gestione delle caratteristiche dei singoli individui (considerati elemento chiave per il vantaggio competitivo) e quella della destrutturazione dei ruoli - che si inserisce la gestione delle risorse umane per competenze.

Figura 1.1 Le pressioni economiche che creano nelle imprese il bisogno di nuove competenze



Fonte: Boam e Sparrow, 1996

Figura 1.2. Definizione di Risorse, Abilità Individuali, Capacità, Conoscenze, Competenze Organizzative ed Individuali

Un po' di chiarezza..

Spesso si confondono termini come risorse (*resources*), abilità (*skills*), capacità (*capabilities*), conoscenze e competenze (*competence*). Prima di proseguire con la trattazione, si vogliono proporre alcune definizioni:

- le risorse (*resources*) sono i fattori fisici, tecnologici, finanziari e umani che l'impresa ha a disposizione; tali risorse, se prese singolarmente, non hanno valore in termini di vantaggio competitivo, ma lo acquistano quando vengono combinate tra di loro;
- le abilità individuali (*skills*) sono un insieme di comportamenti che un individuo mette in pratica nel portare a termine un certo compito, nella copertura di una funzione e nel realizzare un task;
- le capacità (*capabilities*) sono repertori di azioni che i gruppi possono applicare a diverse situazioni utilizzando abilità e competenze; vi sono capacità organizzative, capacità manageriali e capacità d'impresa;
- le conoscenze sono il risultato dell'acquisizione di informazioni attraverso l'esperienza e l'apprendimento. Si differenziano in capacità enunciative (sapere che) e conoscenze procedurali (sapere come);
- le competenze organizzative (*competences*) consentono all'impresa di mobilitare e coordinare le proprie capacità al fine di raggiungere i propri obiettivi; si parla di *core competences*, di competenze distintive per designare il know how specifico dell'azienda, cioè la modalità unica con cui riesce a combinare le proprie competenze organizzative ed individuali al fine di ottenere, in un certo task, una performance superiore a quella dei concorrenti;
- le competenze individuali sono, secondo il filone di studi avviati da McClelland, quel "sistema di schemi cognitivi e comportamenti operativi causalmente correlati al successo sul lavoro"(McClelland, 1973)

Fonte: Costa, Giannecchini, 2003

1.2. COMPETENZE PROFESSIONALI E COMPORTAMENTALI

Si può distinguere tra competenze *professionali* e competenze *comportamentali*: le prime sono un insieme di conoscenze e di abilità tecniche contestualizzate, mentre le seconde sono trasversali e quindi suscettibili di essere trasportate da una situazione a un'altra, di essere applicata a contesti professionali diversi. Solitamente ci si concentra maggiormente sulle competenze di carattere professionale, dato che sono più visibili e quindi più facilmente modificabili, trascurando quelle comportamenti che, anche se meno facili da individuare e da plasmare, hanno la caratteristica di permanere nel tempo e di non essere soggette ad obsolescenza.

Le competenze professionali vengono acquisite attraverso la formazione e l'esperienza, strutturata (stage, coaching, mentoring, ecc.) e non strutturata. Sono composte da conoscenze, abilità, sapere e saper fare, atteggiamenti, qualità ed esperienza: per ognuno di questi elementi si può stabilire un grado di padronanza, di assimilazione e di approfondimento (Costa, Giannecchini, 2003). Questo tipo di competenze si suddivide in (Costa, Giannecchini, 2003):

1. Conoscenze: necessarie per capire come funziona un determinato processo o una certa attività. La formazione permette di fornire conoscenze enunciative (sapere che) e conoscenze procedurali (sapere come);
2. Sapere empirico: solitamente tacito, consiste in routine apprese attraverso l'esperienza;
3. Meta-conoscenze: si tratta delle conoscenze sulle proprie conoscenze. Consentono lo sviluppo- per mezzo dell'esperienza- di conoscenze apprese con la formazione.

Le competenze comportamentali non sono invece legate ad un processo o ad un'attività specifica, ma possono applicarsi a situazioni diverse. Rappresentano i tratti e le caratteristiche di un individuo e non sono difficilmente modificabili con la formazione e l'esperienza.

Quale relazione esiste tra questi due tipi di competenze? Le competenze professionali sono il presupposto tecnico per le competenze comportamentali, rappresentano le competenze necessarie per ricoprire una certa mansione, ma non sufficiente per distinguere i best dai poor o average performer. Il raggiungimento di buoni risultati per

mezzo di competenze professionali dipenderà dal possesso delle competenze comportamentali.

Come scrive Gerli (2002), Woodruffe, Spande e Bognanno hanno proposto la distinzione tra *competence* e *competency*: il primo termine si riferisce all'aspetto professionale della mansione, mentre il secondo alle competenze comportamentali (quale comportamento le persone devono tenere per raggiungere il risultato desiderato). "Solo i comportamenti legati a delle prestazioni di successo possono essere declinati in competenze e quindi diventano *competency*" (Gerli, 2002).

1.3. I PRINCIPALI CONTRIBUTI SUL TEMA DELLE COMPETENZE

Attraverso la review dei lavori di questi autori, si vuole dare una panoramica di quello che è lo stato dell'arte nel campo delle competenze fino ai primi anni Duemila. Partendo da McClelland, considerato il padre fondatore del movimento delle competenze, si passa poi all'analisi dei lavori di Boyatzis, Spencer e Spencer e Goleman. Tale base teorica serve per meglio comprendere la definizione di Competenza cui si arriva nell'ultimo paragrafo, arricchita dei contributi principali dell'ultimo decennio.

1.3.1 IL CONTRIBUTO DI MCCLELLAND

Ratti (1998) scrive: "l'opera di McClelland ha aperto una serie di possibilità, nel campo delle scienze sociali applicate al management, che hanno consentito di sviluppare strumenti di gestione delle risorse umane in azienda in sintonia con i nuovi bisogni generati dalle nuove forme organizzative e dall'ambiente operativo delle aziende moderne". Il concetto di competenza è stato infatti introdotto da David McClelland - professore di psicologia all'università di Harvard - sulla base degli studi condotti sui processi motivazionali durante gli anni Sessanta (Camuffo, 1998). Nel 1973, il concetto di competenza è stato utilizzato nell'articolo "*Testing for competence Rather Than Intelligence*" scritto dallo stesso McClelland in cui offriva una soluzione per affrontare le sfide del nuovo ambiente di riferimento : a lui viene attribuito il merito di aver dato avvio al movimento delle competenze.

Come afferma Ratti(1998): “L’opera di McClelland ha aperto una serie di possibilità, nel campo delle scienze sociali applicate al management, che hanno consentito di sviluppare strumenti di gestione delle risorse umane in azienda in sintonia con i nuovi bisogni generati dalle nuove forme organizzative e dall’ambiente operativo delle aziende moderne”.

A McClelland venne dato il compito di riprogettare la selezione dei funzionari del FSIO (Foreign Service Information Officers), rappresentanti all’estero addetti alle pubbliche relazioni. Vista la scarsa relazione tra i risultati del test d’ammissione ed il successo nel lavoro, egli affermò che non era possibile predire l’attitudine al lavoro o il successo nella vita attraverso i tradizionali test d’intelligenza e attitudinali e per questo propose di utilizzare il concetto di competenza per predire la performance in una determinata mansione piuttosto che quello di intelligenza (Sebastiani, Guadagno, Guerrieri, 2005).

McClelland - oltre a contestare la capacità dei tradizionali test nel prevedere i comportamenti individuali e il fatto che questi siano spesso viziati da pregiudizi verso le minoranze, le donne e i ceti sociali meno facoltosi - focalizza lo studio sull’analisi delle motivazioni degli individui come fattori capaci di spiegare il livello della performance lavorativa.

McClelland usa il termine motivazione - solitamente associato ai concetti di bisogno, ricompensa e soddisfazione - in modo leggermente differente: ne sottolinea gli aspetti cognitivi, che sono alla base della performance lavorativa. Le motivazioni sono l’elemento alla base delle competenze (Camuffo, 1997). “Una persona attua un comportamento e ottiene una performance che sono legati certamente alle sue competenze, a ciò che sa fare o non sa fare, oltre che alle risorse di cui dispone e al contesto in cui agisce; tuttavia le sue competenze non si tradurrebbero in comportamento se non fosse motivata a farlo” (Comacchio, 2003).

Secondo McClelland la motivazione è “una preoccupazione ricorrente per il conseguimento di un obiettivo o di una situazione misurata in termini di fantasia che guida, orienta e seleziona comportamenti dell’individuo”(McClelland, 1985); egli individua tre tipi di motivazioni:

1. La tensione al risultato (*Achievement Motive*) che è “il desiderio di conseguire obiettivi sfidanti grazie alle proprie capacità” (Comacchio, 2003);

2. Il desiderio di potere (*Power Motive*) che porta a preoccuparsi continuamente d'aver influenza sugli altri;
3. Il desiderio di affiliazione (*Affiliative Motive*) che spinge inconsciamente a creare un rapporto con gli altri, a soddisfare le aspettative altrui e ad evitare i conflitti.

Tali motivatori sono tutti presenti negli individui, varia però la dominanza relativa di ciascuno; gli individui possono cambiare il loro profilo motivazionale, ma solo se lo vogliono e solo se tale cambiamento è coerente con il contesto di riferimento, con le sue norme e i suoi valori (Ratti, 1998).

Conseguentemente, la competenza viene definita come un “sistema di schemi cognitivi e comportamenti operativi causalmente correlati al successo sul lavoro” (McClelland, 1973).

1.3.2. IL CONTRIBUTO DI BOYATZIS

Richard E. Boyatzis, studioso e allievo di McClelland, definisce la competenza come una “caratteristica intrinseca di un individuo causalmente correlata ad una prestazione efficace o superiore nella mansione” (Boyatzis, 1982). L'intrinsecità non si riferisce al fatto che la caratteristica deve essere innata, ma vuol dire che è parte integrante della persona e si esprime in ogni occasione sia possibile metterla in pratica. L'espressione “casualmente collegata” si riferisce al fatto che la competenza causa o prevede comportamento e risultati.

Secondo Boyatzis (1982), una competenza:

“ può essere una motivazione, un tratto, un aspetto dell'immagine di sé o del proprio ruolo sociale, una skill, o un corpo di conoscenze [...]. Siccome le competenze sono caratteristiche interiori si possono considerare generiche. Una caratteristica generica può apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni.”

Nell'elaborazione di Boyatzis si possono riconoscere quattro elementi portanti: l'articolazione del concetto di competenza in più livelli, una sua considerazione in

chiave dinamica, una distinzione in più tipi e la differenza tra competenze di soglia e competenze distintive.

1. *Il concetto di competenza viene articolato in più livelli*

La competenza si può manifestare a tre livelli. Al primo livello, quello più profondo e spesso inconscio, si trova la *motivazione* - secondo la definizione di McClelland, vista in precedenza - e il *tratto* - il modo caratteristico in cui le persone rispondono ad un insieme di stimoli. Al secondo livello della competenza vi sono *l'immagine di sé* - “la percezione che un soggetto ha di sé stesso e la valutazione che dà di quell'immagine, come risultato di un confronto che egli effettua tra sé stesso e gli altri” (Camuffo, 1998) - e il *ruolo sociale* – ovvero la percezione che un soggetto ha di un insieme di norme di comportamento considerate accettabili nei gruppi o nelle organizzazioni cui un individuo appartiene. Infine al terzo livello si colloca la *skill* ossia l'abilità di dimostrare un sistema ed una sequenza di comportamenti che siano funzionalmente correlati all'ottenimento di un traguardo i termini di prestazione (Boyatzis, 1982).

Un esempio di livelli della competenza viene fornito da Camuffo, il quale prende in considerazione la competenza “orientamento all'efficienza” e la divide in livelli [Tabella 1.1].

Tabella 1.1. Esempio di livelli riferito alla competenza: “Orientamento all'efficienza”

- A livello di *motivazione*, essa è presente nella persona come *Achievement motive*, cioè come un pensiero ricorrente per far meglio.
- A livello di *immagine di sé* si esprime con la consapevolezza di essere efficiente e di saper migliorare le cose; con questa immagine di sé la persona tende ad adottare il *ruolo sociale* dell'innovatore.
- A livello di *skill* l'orientamento all'efficienza è la capacità di dimostrare il seguente sistema di comportamento: fissare obiettivi sfidanti ma realistici; pianificare delle azioni per raggiungere gli obiettivi; anticipare possibili ostacoli e utilizzare le risorse nel modo più efficiente possibile; ricercare un feed-back sull'avanzamento verso gli obiettivi.

Fonte: Camuffo, 1997

Non è detto che ogni competenza possieda tutti e tre i livelli: alcune possono esistere solo a livello di skill mentre in altri casi si può avere la motivazioni senza esserne consapevoli e senza possederne le skill.

2. *Il concetto di competenza è considerato in chiave dinamica*

Oltre ad individuare i componenti della competenza, Boyatzis spiega come questi si influenzino tra di loro [Figura 1.3]: motivazione e tratto avranno un impatto diretto sull'immagine di sé e sul ruolo sociale i quali, a loro volta, influenzeranno la skill. L'azione e il comportamento avranno una forte influenza sul livello della skill; tale livello medierà l'impatto di azione e comportamento su ruolo sociale, immagine di sé, motivazione e tratto. Dunque azioni o comportamento e competenze si influenzano reciprocamente: i cinque componenti delle competenze hanno un impatto diretto sulle azioni o comportamento e, ogni volta che si agisce, si hanno delle ripercussioni sulle competenze.

Un ulteriore aspetto del modello dinamico di Boyatzis è rappresentato dalla considerazione del contesto (composto dalle *richieste della mansione* e dall'*ambiente organizzativo*) come determinante del comportamento e della performance.

Il comportamento dell'individuo sarà il risultato dell'interazione tra la persona (tratti, motivazioni, immagine di sé, ruolo sociale e skills) ed il suo ambiente (richieste della mansione e ambiente organizzativo).

“L'azione specifica è la manifestazione della competenza in risposta alle richieste di una particolare posizione di un particolare contesto organizzativo. In una posizione o in un ambiente organizzativo diversi la competenza si potrebbe manifestare in azioni specifiche diverse” (Boyatzis 1982).

Dunque le competenze sono correlate a caratteristiche sottostanti (job e ambiente organizzativo): il complesso delle azioni è definito dall'interazione dinamica delle tre componenti della Figura 1.4. Le richieste della posizione determinano che *cosa* ci si aspetta che l'individuo faccia (compiti, ruoli, funzioni) ; anche la componente dell'ambiente organizzativo determina quello che ci si aspetta da una posizione, ma sottolinea il *come* ci si aspetta che una persona risponda alle richieste della posizione (cultura e clima, struttura e sistemi, grado di sviluppo dell'industria e posizione

strategica dell'organizzazione); le competenze individuali dicono che cosa una persona sa fare e perché si comporta in un determinato modo (visione personale, valori e filosofia di vita, competenze, interessi).

3. *Il concetto di competenza viene articolato in più tipi*

Un terzo aspetto del concetto di competenza è dato dai diversi tipi di competenze che dipendono dai diversi aspetti del comportamento umano e dalla capacità di una persona di dimostrare questo comportamento: sono di tipo differente quelle competenze che attivano aspetti differenti del comportamento umano.

Come scrive Boyatzis (1982), “la competenza di pianificare è associata ad azioni specifiche come la definizione degli obiettivi, la valutazione dei rischi, e lo sviluppo di una serie di azioni per raggiungere l'obiettivo. La competenza d'influenzare gli altri, d'altra parte, è associata ad azioni specifiche come quello di avere un impatto sugli altri, convincerli a svolgere determinate attività, o ispirare loro di lavorare verso gli obiettivi organizzativi. Queste due caratteristiche sono diversi tipi di competenze, in quanto comportano aspetti un po' diversi del comportamento umano”.

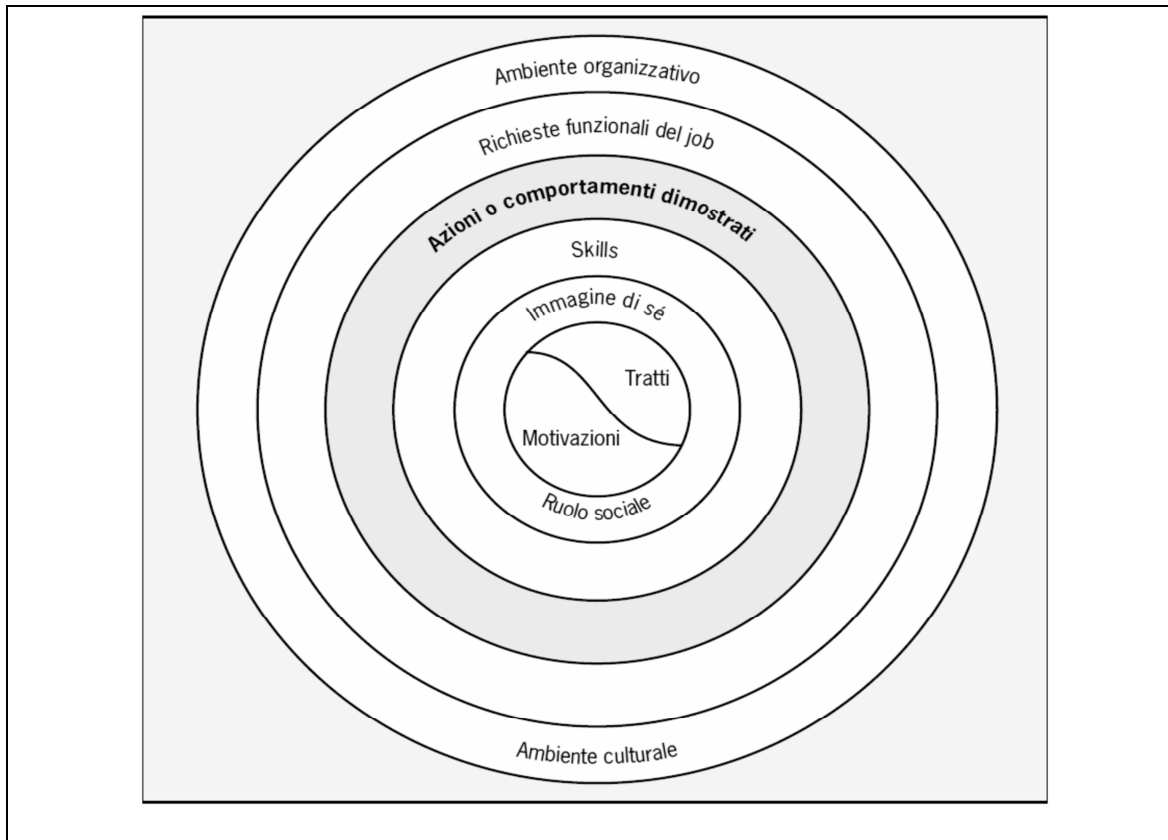
Ciò permette di associare a una gamma di comportamenti ampia, ma anche definita, le performance di successo (Comacchio, 1998). La ricerca condotta da Boyatzis ha individuato 21 competenze verificate a livello di skill, sei delle quali sono risultate presenti anche a livello di motivazione o di tratto¹.

L'articolazione in tipi di competenze è rilevante dal momento che interagiscono tra loro e devono essere usate in modo contestuale - “the competences affect one another and operate in context with one another” (Boyatzis 1982).

4. *Il concetto di competenza viene distinto sulla base della prestazione erogata*

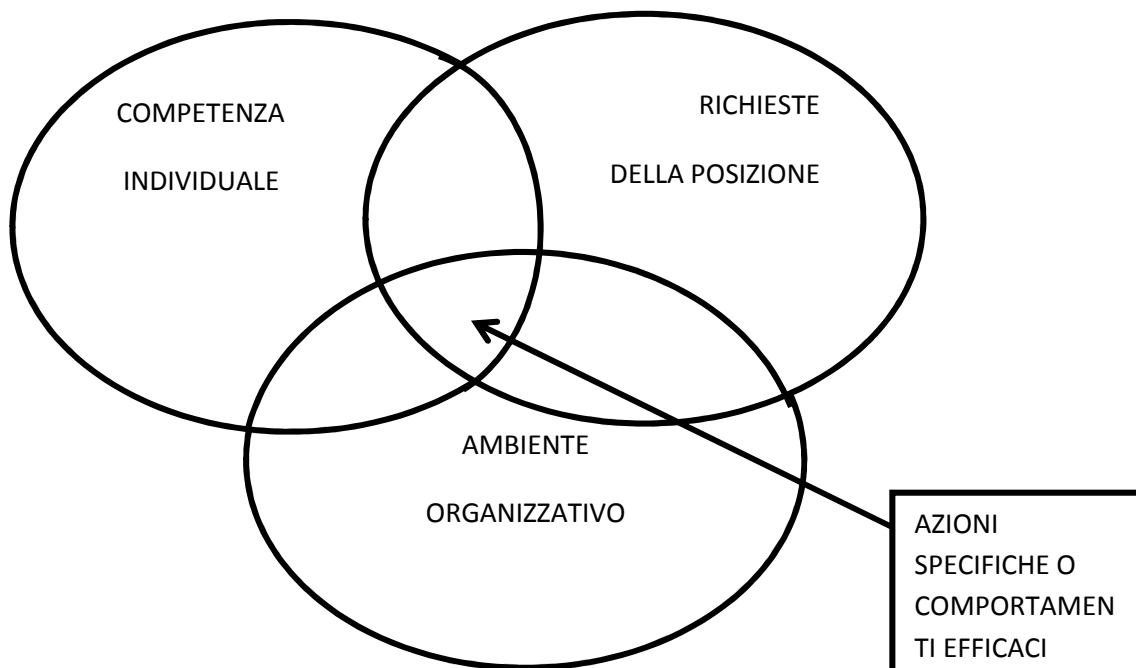
Boyatzis distingue due tipi di competenze: le *competenze di soglia* e le *competenze distintive*. Le prime sono le caratteristiche minime essenziali che deve avere chiunque ricopra un certo ruolo, ma che non servono a distinguere i poor dai best performer. Le competenze distintive (o discriminanti), invece, sono caratteristiche che distinguono le persone che raggiungono una prestazione superiore.

Figura 1.3. Interazione Dinamica



Fonte: Boyatzis, 1982

Figura 1.4. Modello della prestazione lavorativa efficace



Fonte: Boyatzis, 1982

1.3.3. IL CONTRIBUTO DI SPENCER E SPENCER

Lyle M. Spencer Jr. e Signe M. Spencer² riprendono la definizione di Boyatzis e la rendono maggiormente operativa ai fini gestionali dato che, con l'idea della misurazione, inserisce la modalità con cui predire chi esegue un lavoro bene o male: competenza è “una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito”.

Gli Spencer non distinguono le competenze in tipi e livelli, ma evidenziano cinque modi in cui le caratteristiche possono manifestarsi (Spencer, 1993):

1. *Motivazioni*: “gli schemi mentali, i bisogni o le spinte interiori che normalmente inducono una persona ad agire” . Le motivazioni guidano, orientano e selezionano il comportamento dell'individuo verso degli obiettivi;
2. *Tratti*: sono caratteristiche fisiche e particolari disposizioni a reagire in un determinato modo di fronte ad una certa situazione o a certe informazioni;
3. *Concetto di sé*: atteggiamenti, valori e immagine che un individuo ha di sé;
4. *Conoscenza*: informazioni, teorie e concetti su una specifica disciplina;
5. *Skill*: abilità di eseguire un certo compito, fisico o mentale.

Nel modello iceberg [figura 1.5] gli Spencer mostrano come skill e conoscenze siano caratteristiche più facilmente osservabili, in quanto “parte emersa” dell'iceberg; mentre immagine di sé, tratti e motivazioni sono nascoste nella personalità di un individuo e quindi più difficili da vedere e da sviluppare.

È per questo che molte organizzazioni selezionano in base alla parte emersa dell'iceberg dando per scontato che un *best performer* abbia sicuramente tratti e motivazioni ben radicati. Probabilmente però è più efficace fare il contrario: selezionare in base alle caratteristiche “profonde” ed insegnare successivamente skill e conoscenze.

Come affermano Spencer e Spencer (1998): “È possibile insegnare ad un tacchino ad arrampicarsi sugli alberi, ma è meglio assumere uno scoiattolo”.

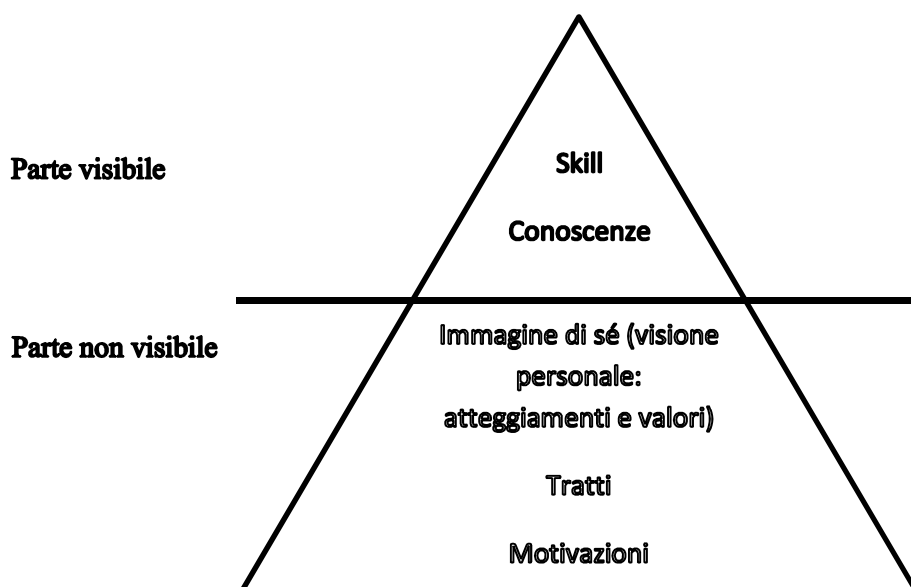
Gli Spencer sottolineano, attraverso il *collegamento causale*, il legame tra il possesso della competenza e la performance superiore [figura 1.6]: “motivazioni, tratti ed immagine di sé predicono le skill di comportamento-azione, che a loro volta predicono i

risultati della performance nella mansione” (Spencer, 1993). Alla base di tutto ciò l'intenzione, che è la caratteristica principale della motivazione o del tratto: come affermano Spencer e Spencer, “le competenze contengono sempre un'intenzione, che è la forza della motivazione o del tratto che dà origine a un'azione in vista di un risultato [...]. Un comportamento senza intenzione non definisce una competenza [...]. E una caratteristica non è una competenza se non predice qualcosa di significativo nella vita reale”.

Come Boyatzis, anche gli Spencer distinguono le competenze di soglia (caratteristiche minime essenziali per svolgere una mansione, ma non causalmente correlate ad una performance superiore) dalle competenze distintive o discriminanti (che distinguono una prestazione superiore da una media o scadente).

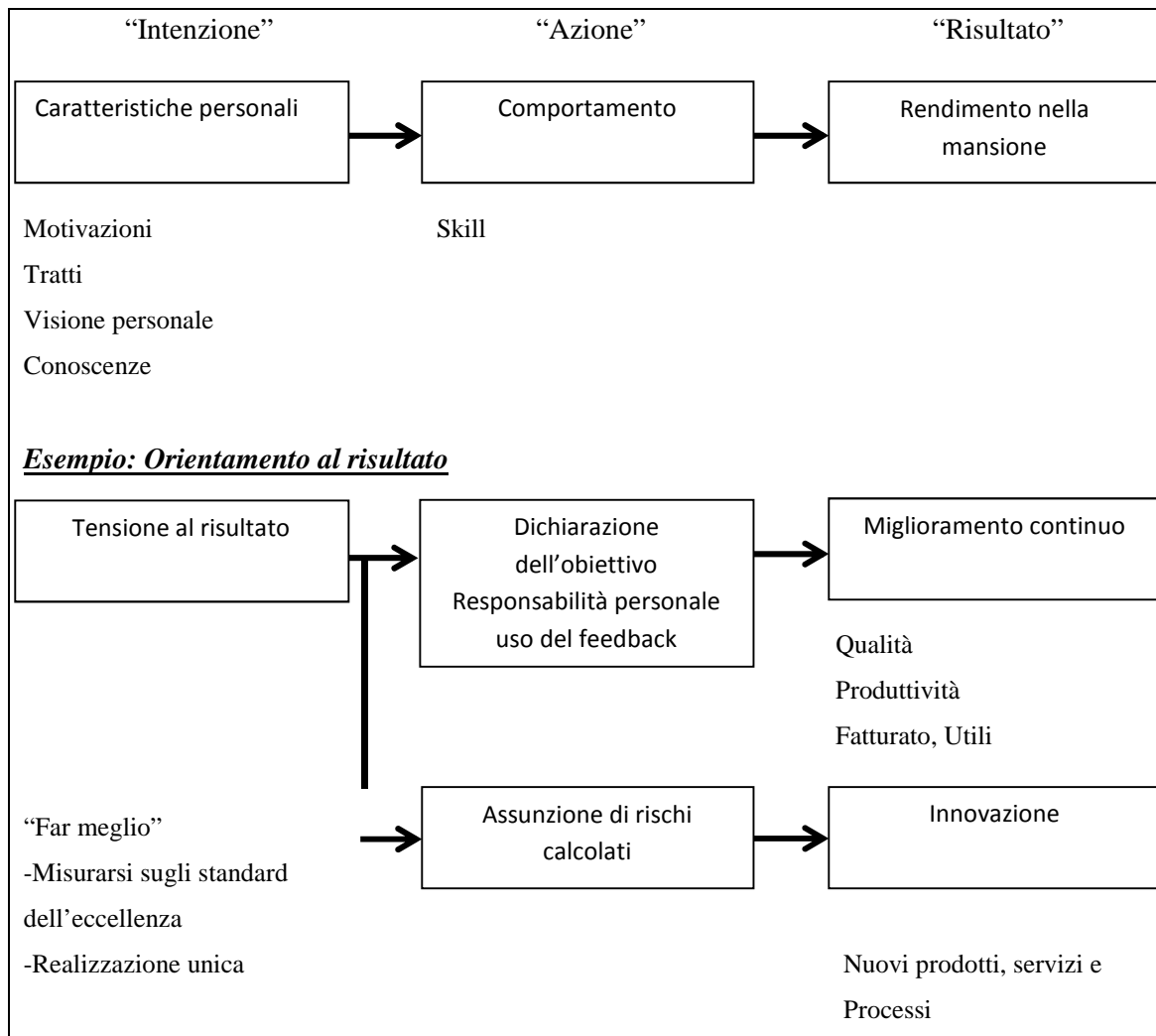
Ogni competenza viene graduata secondo scale di valori associati a tipi di comportamenti che indicano il grado con cui ciascuna competenza presente (Comacchio, 1998).

Figura 1.5. Modello Iceberg di Spencer e Spencer



Fonte: Spencer e Spencer, 1993

Figura 1.6 Il modello di flusso causale delle competenze



Fonte: Spencer e Spencer, 1993

1.3.4. IL CONTRIBUTO DI GOLEMAN

“Le regole del lavoro stanno cambiando. Saremo misurati con un nuovo metro: non solo su come siamo brillanti, o sul livello di formazione o esperienza ma anche sul livello di efficacia con cui sappiamo gestire noi stessi e gli altri” (Goleman, 2000): è così che Daniel Goleman - psicologo, scrittore e giornalista statunitense – inizia il suo libro “Lavorare con intelligenza emotiva”(1998). In questo lavoro egli si concentra sulle caratteristiche delle persone che si traducono in capacità di gestire un complesso sistema di relazioni che vengono a crearsi nelle reti organizzative (Ratti, 1999).

Goleman afferma che una competenza è “un aspetto personale o un insieme di abitudini che conduce a prestazioni lavorative e professionali più efficaci o comunque superiori –

in altre parole, si tratta di un'abilità che aggiunge un evidente valore economico all'impegno che l'individuo mette nel proprio lavoro". Egli afferma inoltre che, nelle numerose ricerche effettuate a partire dal 1973 (data della pubblicazione dell'articolo di McClelland), è emerso un elemento chiave per il raggiungimento del successo nella prestazione lavorativa: l'intelligenza emotiva, "un nucleo comune di abilità sociali e personali".

L'EI riunisce due costrutti importanti, quello dell'intelligenza e quello delle emozioni. Già Spinoza nel 1677 affermava che emozioni e cognizioni erano i due maggiori settori della mente e insieme contribuivano alla misurazione della sfera cognitiva. Secondo lo stesso autore, gli strati di questa sfera erano tre: cognizione emotiva, conoscenza intellettuale e una specie di intuizione. Anche Mowrer nel 1960 e Tomkins nel 1962 consideravano le emozioni come parte di un'intelligenza di ordine superiore, secondo Tomkins: "*Reason without affect would be impotent, affect without reason would be blind*". Il concetto di EI venne introdotto nel 1990 da Salovey e Mayer per descrivere "la capacità che hanno gli individui di monitorare le sensazioni proprie e quelle degli altri discriminando tra vari tipi di emozione ed usando questa informazione per incanalare pensieri ed azioni". Dividevano: percezione, utilizzo, comprensione e gestione delle emozioni. Saarni (1997) ha integrato il concetto di competenza emotiva con quelli di saggezza, simpatia, autocontrollo, equità e senso di reciprocità. Goleman (1998) ha aggiunto che le competenze dell'EI rappresentano la misura in cui un individuo ha assimilato competenze specifiche e abilità che si basano su tale intelligenza e le ha causalmente collegate ad una maggiore efficacia sul posto di lavoro.

Per Goleman (1998) l'intelligenza emotiva è la "capacità di riconoscere le proprie sensazioni e quelle degli altri, per motivare se stessi e per gestire bene le emozioni proprie e quelle nelle relazioni con gli altri". Tale intelligenza determina la *potenzialità* di apprendere le "capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali". A partire da questa definizione, egli ricava quella di *Competenza emotiva*: "capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente [...] e che dimostra quanto, di quella potenzialità, siamo riusciti a tradurre in reali capacità pronte per essere messe in atto sul lavoro" (Goleman, 1998).

La tabella 1.2 mette in relazione le dimensioni dell'intelligenza emotiva – necessarie affinché un individuo riesca ad apprendere le competenze professionali utili nello svolgimento di una mansione - con le competenze emotive.

Tabella 1.2 . La struttura della competenza emotiva

COMPETENZA PERSONALE	
Determina il modo in cui controlliamo noi stessi	
Consapevolezza di sé	<p>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori-preferenze, risorse e intuizioni</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti ➤ Autovalutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti ➤ Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
Padronanza di sé	<p>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi ➤ Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità ➤ Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione ➤ Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento ➤ Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi
Motivazione	<p>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza ➤ Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione ➤ Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni ➤ Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli ed insuccessi

COMPETENZA SOCIALE	
Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri	
Empatia	<p>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri ➤ Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente ➤ Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità ➤ Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo ➤ Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
Abilità sociali	<p>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Influenza: impegno di tattiche di persuasione efficienti ➤ Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti ➤ Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone ➤ Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento ➤ Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo ➤ Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili ➤ Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni ➤ Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni

Fonte: Goleman, 1998

Come si può notare da questa tabella, Goleman distingue le competenze personali, che determinano il modo in cui controlliamo noi stessi, da quelle sociali, che determinano il modo in cui vengono gestite le relazioni con gli altri.

Le dimensioni alla base della competenza *personale* sono (Goleman, 1998):

- a) la consapevolezza di sé: “l’intuizione e le sensazioni viscerali indicano la capacità di percepire i messaggi provenienti dal nostro archivio interiore di memorie emotive, il nostro ricettacolo di saggezza e giudizio”, questa abilità è alla base della consapevolezza di sé;
- b) la padronanza di sé: è la “capacità di dominare gli impulsi e i sentimenti negativi”;
- c) la motivazione: “*motivazione* ed *emozione* hanno in comune la stessa radice latina, *movere*, “muovere”. Le emozioni sono, letteralmente, ciò che ci spinge a perseguire i nostri obiettivi; esse alimentano le motivazioni, le quali a loro volta guidano la percezione e danno forma alle azioni”.

La seconda tipologia di competenza, poi, è quella che Goleman definisce *sociale*. Sulla base delle scoperte nel campo delle neuro-scienze sociali, egli dimostra come il cervello umano sia modellato in modo tale da interagire in modo positivo con gli altri e come queste interazioni modifichino la mente. Le dimensioni che sono alla base della competenza sociale sono (Goleman, 1998):

- a) empatia: cioè quella “capacità fondamentale alla base di tutte le competenze sociali importanti per il lavoro” che permette di riconoscere i sentimenti, le esigenze e gli interessi degli altri;
- b) abilità sociali: considerate “il saper guidare ad arte le emozioni di *un'altra persona*”.

Secondo l'autore le interazioni con gli altri si possono dividere in relazioni Io-Tu ed in relazioni Io-Esso: nel primo caso si hanno relazioni positive che si basano sull'empatia, sulla volontà di capire le esigenze dell'altro mentre nel secondo caso l'altra persona è considerata un “oggetto” da sfruttare, la cui emotività non interessa. La seconda tipologia di relazione è quella più pericolosa perché sta alla base dei rapporti in cui sono coinvolti narcisisti, machiavellici e psicopatici³.

Le dimensioni dell'intelligenza emotiva sono fondamentali per le venticinque capacità emotive che Goleman identifica. Tali competenze possiedono alcune caratteristiche, esse sono (Goleman, 1998):

- *Indipendenti*: poiché ognuna di esse dà un contributo unico alla prestazione professionale;
- *Interdipendenti*: dato che ogni competenza crea forti interazioni con le altre;
- *Gerarchiche*: nel senso che si fondano le une sulle altre.
- *Necessarie, ma non sufficienti*: il possesso delle abilità dell'intelligenza emotiva non assicura lo sviluppo della competenza associata;
- *Generiche*: si tratta di un elenco generale, applicabile a diverse situazioni lavorative e professionali.

Per Goleman, dunque, è l'intelligenza emotiva il fattore che fa la differenza in termini di successo nella prestazione e l'elenco della figura 1.7 offre un modo per fare l'inventario dei talenti e per capire quali sono le competenze da migliorare.

Le competenze-chiave che servono per raggiungere il successo variano da una realtà organizzativa all'altra e dalla posizione nella gerarchia aziendale. "Nel nuovo mondo del lavoro, con tutta la sua enfasi sulla flessibilità, sui team e su un forte orientamento verso il cliente, questo insieme essenziale di competenze emotive sta diventando sempre più importante per eccellere in ogni tipo di mansione, in ogni parte del mondo" (Goleman, 1998).

DUE ULTERIORI APPROCCI

Questi due ulteriori contributi si discostano dai precedenti, in quanto si focalizzano più sulla professione che sul rapporto competenza-performance. Il primo, quello di Miner, pone l'accento sull'importanza della motivazione che un individuo deve avere per ricoprire un determinato ruolo. Il secondo, invece, sottolinea l'importanza dell'esperienza e quindi di quel Sapere Tacito che non si apprende con l'istruzione formale.

IL CONTRIBUTO DI MINER

Secondo la *Role Motivation Theory* di John B. Miner - scrittore, oratore e consulente specializzato in materia di imprenditorialità e di gestione delle risorse umane – alla base del comportamento umano e della performance lavorativa sta la motivazione. La sua ricerca fa parte delle teorie motivazionaliste, come quella di McClelland, anche se con

alcune differenze sul concetto di motivazione e sugli strumenti di misurazione adottati. Miner (1993) definisce e misura le motivazioni specifiche per il lavoro manageriale: tali motivazioni servono per soddisfare le particolari richieste del ruolo, che egli individua partendo da un'analisi dei comportamenti attesi e delle caratteristiche dell'organizzazione (Camuffo, 1997; Gerli, 2002).

Le motivazioni specifiche - o *managerial motive patterns* - che Miner identifica sono sei ed altrettante sono le richieste del ruolo:

1. *Attitudini favorevoli verso i superiori*: risponde alla richiesta di *relazioni positive con l'autorità*.
2. *Desiderio di competizione*: risponde alla richiesta di *competere coi pari*.
3. *Desiderio di esercitare il potere*: risponde alla richiesta di *imporre la propria volontà*.
4. *Desiderio di farsi valere*: risponde alla richiesta di *comportamenti assertivi*.
5. *Desiderio di distinguersi*: risponde alla richiesta di *emergere dal gruppo*.
6. *Desiderio di svolgere responsabilmente compiti di routine*: risponde alla richiesta di *svolgere lavoro amministrativo*.

Queste sei motivazioni forniscono una misura della motivazione complessiva del soggetto a ricoprire il ruolo manageriale. Secondo la *Role Motivation Theory*, se l'individuo possiede queste motivazioni – e quindi risponde alle richieste del ruolo – sarà propenso a soddisfare tali richieste ed otterrà una performance superiore. (Camuffo, 1997)

Tali *motive patterns*, a differenza dell' *Achievement Motive*, del *Power Motive* e dell' *Affiliative Motive* di McClelland, non sono elementi unitari ed indipendenti della personalità. Essi sono motivazioni “a soddisfare specifiche richieste del ruolo, risultanti da una pluralità di fattori psicologici generici” (Camuffo, 1999): in una *motive patterns* confluiscono dunque tutti quei fattori psicologici del soggetto che portano a creare la motivazione che, a sua volta, serve per ricoprire quel determinato ruolo. “In questo modo Miner riesce a catturare l'influenza sulla performance lavorativa di una pluralità di fattori psicologici generici, senza doversi preoccupare della loro individuazione e misurazione” (Camuffo, 1997).

IL CONTRIBUTO DI WAGNER E STERNBERG E SCHOEN

Wagner e Sternberg (Camuffo, 1997) considerano le conoscenze pratiche, anziché le caratteristiche del soggetto, come variabili esplicative della performance.

La difficoltà di questa impostazione sta nella misurazione di queste conoscenze pratiche, vaste e solitamente non esplicite. La posizione dei due autori sul problema delle competenze è questa: “quello che maggiormente conta per la capacità di svolgere un compito nella vita reale è la quantità delle conoscenze ad esso relative e il modo in cui sono organizzate” (Camuffo, 1997). Il punto fondamentale della loro posizione sta nel fatto che le conoscenze cui si riferiscono non si imparano con l’istruzione formale, ma con l’esperienza pratica: definiscono tali conoscenze *Sapere Tacito*, cioè un “sapere che non è apertamente espresso o affermato” (Wagner e Sternberg, 1986).

Per definire le aree di conoscenza coperte dal Sapere Tacito (Camuffo, 1997) , Wagner e Sternberg hanno incrociato le tre *Categorie* Self, Task e Others con gli *Orientamenti* Locale e Globale [Tabella 1.3]. Nel dettaglio,

Categorie:

- Gestione di sé (*Self*): organizzare il proprio lavoro in modo da aumentare la propria produttività;
- Gestione dei compiti (*Tasks*): come organizzare i compiti lavorativi specifici;
- Gestione degli altri (*Others*): sapere come gestire i rapporti con gli altri;

Orientamenti:

- Locale: che si concentra sui risultati di breve termine;
- Globale: che si occupa degli effetti delle decisioni sul lungo termine.

Tabella 1.3. La matrice del “Sapere Tacito” di Wagner e Sternberg

Categorie	Orientamento	
	Locale	Globale
Self		
Tasks		
Others		

Fonte: Wagner e Sternberg, 1986

Dalle ricerche sul Sapere Tacito effettuate dai due autori è emerso che: a) gli esperti hanno un ammontare di Sapere Tacito acquisito diverso dai novizi, b) una diversità nel

sapere tacito acquisito porta una diversità di performance, c) la capacità di acquisizione del Sapere Tacito è diversa da un individuo all'altro, d) tale capacità non è collegata al QI (Camuffo, 1997).

L'abilità di un individuo di svolgere i propri compiti in modo efficace dipende quindi dal bagaglio di esperienza accumulata durante la sua carriera. I due autori, però, non spiegano come queste abilità vengono utilizzate per risolvere una specifica situazione problematica.

Schoen cerca di risolvere il problema che Wagner e Sternberg avevano lasciato irrisolto: in che modo il bagaglio di competenze di un individuo venga mobilitato per la risoluzione di situazioni particolari, mutevoli e complesse.

Schoen individua un preciso metodo d'indagine, indipendente dalla professione, che definisce *Reflection-in-action*, riflessione durante l'azione: “ nel corso della propria carriera un professionista acquisisce un repertorio di casi, approcci e soluzioni; quando deve conferire un senso ad una situazione sconosciuta ed incerta la interpreta come qualcosa di simile ad un elemento del suo repertorio, la vede come una variazione di una situazione già incontrata e familiare (*seeing as*). La situazione familiare funziona così come esemplare o metafora per generare una descrizione della nuova situazione” (Camuffo, 1997). Dato che la situazione risulta analoga, anche il modo di agire (*doing as*) sarà analogo. Il professionista formula così una prima ipotesi su quella che potrebbe essere il modo di risolvere il problema e cerca di modificare la situazione per adattarla alla sua ipotesi. Tuttavia, la situazione potrebbe non essere adattabile. Quello che deve fare è vedere come la situazione “risponde” ai tentativi di essere modificata ed “ascoltare” le risposte della situazione. In base a queste, egli elabora una nuova spiegazione ed individua un differente modo d'agire. Questo processo è quello che Schoen chiama *Reflection-in-action*. Questo processo di analisi, elaborazione e risoluzione della situazione continua attraverso fasi di analisi, elaborazione e risoluzione fino a che il professionista non individua un'evoluzione ed una comprensione della situazione accettabili.

Nel processo di *Reflection-in-action* “conoscenza ed azione sono inestricabilmente legate, la conoscenza si evolve sulla base dei cambiamenti che l'azione produce” (Camuffo, 1997).

1.4. DEFINIZIONE DI COMPETENZA

Fornita una base teorica basata sulla bibliografia che si ferma ai primi anni Duemila, vediamo ora la definizione di Competenza cui si è arrivati in quest'ultimo decennio.

Una competenza è definita come “*a capability or ability that leads to or causes effective performance ability*” (Boyatzis, 1982, 2008; McClelland, 1973, 1985).

Competencies represent related but different sets of behavior organized around an underlying construct called the “intent”. The behaviors are alternate manifestations of the intent, as appropriate in various situations or times”(Boyatzis, 2009).

La competenza viene dunque costruita dall'interazione tra l'*azione*, cioè un insieme di comportamenti diversi, e l'*intenzione*.

Boyatzis (2009) porta l'esempio dell'ascoltare qualcuno: “Ascoltare e porre delle domande mostra comportamenti diversi. Una persona può mostrare questi comportamenti per numerose ragioni o per vari intenzioni finali. Una persona può fare domande e ascoltare qualcuno per ingraziarsi il suo interlocutore o per sembrare interessati, così da acquistare valore agli occhi dell'altra persona. Oppure una persona può fare domande e ascoltare qualcuno perché è interessato a capire questa persona, le sue priorità, o i suoi pensieri in una situazione. Quest'ultima situazione potrebbe essere definita una manifestazione di empatia. L'intento sottostante è quello di capire la persona. Invece, la ragione di fondo del soggetto che pone le domande per acquisire credito agli occhi della persona potrebbe essere una dimostrazione dell'influenza”.

The anchor for understanding which behavior and intent are relevant in a situation emerges from predicting effectiveness in that situation. The construction of the specific competency is a matter of relating different behaviors that are considered alternate manifestations of the same underlying construct. But they are organized primarily or more accurately initially, by the similarity of the consequence of the use of these behaviors in social or work settings. (Boyatzis e Ratti, 2009).

Una teoria della performance è alla base del concetto di competenza. La teoria utilizzata in questo approccio, illustrata nella figura 1.4, si deve al contributo di Boyatzis (1982): la migliore prestazione emerge dalla coerenza tra la capacità della persona, le esigenze

delle richieste di lavoro e l'ambiente organizzativo. Ciò che ne risulta è un'azione specifica, un comportamento efficace. Le competenze sono collegate a comportamenti organizzativi” (Ratti, 1992).

Da una ricerca di questo autore, condotta nel corso degli ultimi 30 anni, emerge che leader, manager e professionisti di successo sembrano avere tre gruppi di competenze come capacità di soglia e altri tre gruppi di competenze come fattori distintivi per una miglior performance.

Le competenze di soglia sono:

1. L'abilità e l'esperienza;
2. La conoscenza (cioè dichiarativa, procedurale, funzionale e meta-cognitiva);
3. Un assortimento di base competenze cognitive, come la memoria e il ragionamento deduttivo.

I tre gruppi di competenze distintive sono, invece:

1. *Le competenze d'intelligenza cognitiva*: che sono date dalla capacità di pensare o analizzare le informazioni e le situazioni che portano o causano prestazioni efficaci o superiori (come, ad esempio, i sistemi di pensiero e gli schemi di riferimento);
2. *Le competenze dell'intelligenza emotiva*: che nascono dalla capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare le proprie informazioni emotive che portano o causano prestazioni efficaci o superiori (tra queste, l'auto-consapevolezza e l'auto-gestione delle competenze, come l'auto-consapevolezza emotiva e l'autocontrollo emotivo);
3. *Le competenze d'intelligenza sociale*: che dipendono dalla capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare informazioni emotive degli altri che portano o causano prestazioni efficaci o superiori (ad esempio, la consapevolezza sociale e le competenze di gestione delle relazioni, come l'empatia e il lavoro di squadra).

Boyatzis (2009) elenca tali competenze nel dettaglio:

A) *Competenze di Intelligenza emotiva*:

- a) *Consapevolezza di sé*: riguarda le preoccupazioni per i propri stati interiori, preferenze, risorse, e intuizioni.. Tale consapevolezza di sé contiene una competenza:

- Auto-consapevolezza emotiva: riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti;

b) Self-management: si riferisce alla gestione di stati interiori, dei propri impulsi, e delle risorse. Il cluster self-management contiene quattro competenze:

-Autocontrollo emotivo: tenere sotto controllo gli impulsi distruttivi;

-Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento;

-Achievement orientation: cercare di migliorare o soddisfare uno standard di eccellenza;

-Prospettive positive: vedere gli aspetti positivi delle cose e del futuro.

B) Competenze di intelligenza sociale:

a) Consapevolezza sociale: tale cluster si riferisce al modo in cui le persone gestiscono i rapporti e sono consapevoli dei sentimenti degli altri, dei loro bisogni e delle loro preoccupazioni. Contiene due competenze:

-Empatia: comprendere i sentimenti degli altri e delle prospettive;

-Consapevolezza organizzativa: saper leggere le correnti emotive di un gruppo e le relazioni di potere;

b) Gestione della Relazione: riguarda l'abilità ad indurre risposte desiderabili negli altri. Contiene cinque competenze:

-Coach e mentore: rilevamento delle esigenze di sviluppo degli altri e rafforzamento delle loro capacità.

-Inspirational leadership: ispirare e guidare gli individui e gruppi.

-Influenza: avere tattiche efficaci di persuasione.

-Gestione dei conflitti: saper negoziare risolvere le controversie.

-Lavoro di squadra: lavorare con altri verso obiettivi comuni. Saper creare sinergie di gruppo nel perseguire obiettivi comuni.

C) Competenze di intelligenza cognitiva:

a) Sistemi di pensiero: saper percepire le molteplici relazioni causali nella comprensione fenomeni o eventi;

b) Pattern recognition: saper percepire modelli di eventi e fenomeni in ordine apparentemente casuale.

Come afferma Boyatzis (2009), le competenze possono essere considerate un approccio comportamentale all'intelligenza emotiva, sociale e cognitiva.

Un approccio integrato di questo tipo - arricchito da teorie e ricerche riguardanti le emozioni, la motivazione e il campo delle neuroscienze - offre una struttura teorica per l'organizzazione di una *teoria della personalità*.

McClelland (1951) ha originariamente descritto una teoria della personalità come relazione tra motivazioni inconse di una persona, *self-schema* e modelli di comportamento osservabili. Boyatzis (1982) ha poi presentato lo schema di Interazione dinamica [Figura 1.4] che poneva le motivazioni e i tratti al centro, immagine di sé e ruolo sociale al secondo livello e skill al terzo. L'ultimo anello del cerchio era rappresentato dai comportamenti specifici osservati.

Successivamente Goleman (1995, 2006) ha introdotto i concetti di intelligenza emotiva e di intelligenza sociale aggiungendo un'ulteriore prospettiva al sistema integrato della personalità. In particolare, Goleman ha introdotto il livello fisiologico di questo modello, mettendo in relazione i risultati di neuroscienze, gli studi di biologia e gli studi medici agli stati psicologici e al comportamento che ne consegue.

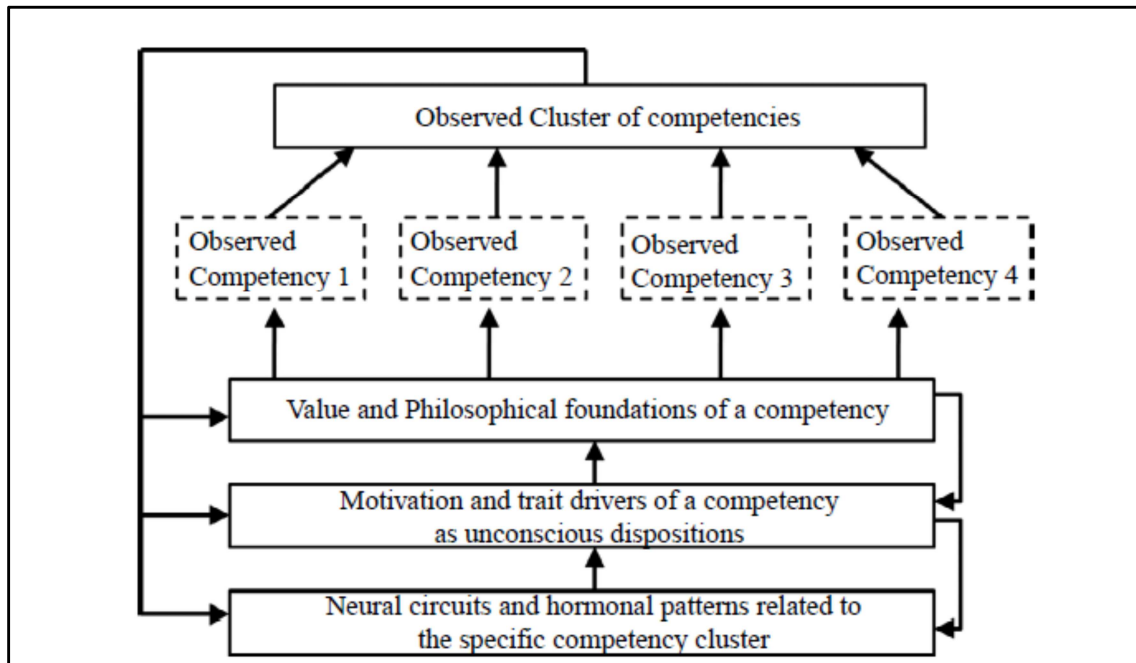
Quello che ne risulta è la teoria della personalità che si vede nella figura 1.7, sviluppata da Boyatzis (2008, 2012).

Tale teoria comprende:

- I circuiti neurali ed i processi ormonali;
- Le disposizioni inconse come motivazioni e tratti;
- I valori e le filosofie operative;
- Le specifiche competenze osservate
- I cluster di competenze
- Dall'integrazione del livello fisiologico con quello psicologico e comportamentale, emerge una visione più completa dell'essere umano; per esempio, lo stimolo del desiderio di potere di una persona è causato dallo stimolo del suo sistema nervoso simpatico (Boyatzis, 2009).
- Inoltre, la recente tesi di alcuni ricercatori di neuroscienze affettive e di genetica afferma che l'esperienza può superare le disposizioni genetiche nella determinazione della base biologica del comportamento in un soggetto adulto. Questo significa che la modifica delle competenze porta dei cambiamenti anche a livello biologico.

- Pertanto, anche l'aspetto neuro-ormonale dell'individuo può essere catturato nella definizione e nella misurazione delle competenze (Boyatzis, 2009).

Figura 1.7. Livelli all'interno della struttura della personalità



Fonte: Boyatzis (2009)

Si può dunque dire che un concetto integrato di competenza emotive, sociale e cognitive offre molto di più di un quadro di riferimento utile per la descrizione delle *uman disposition*. Offre una struttura teorica per l'organizzazione della personalità e la collega ad una teoria dell'azione e della performance lavorativa (Boyatzis e Ratti, 2009).

1.5. IDENTIFICAZIONE E MISURAZIONE DELLE COMPETENZE

Le ricerche condotte negli ultimi anni hanno sottolineato l'importanza delle competenze nel prevedere le performance lavorative.

Non bisogna dimenticare la relazione tra Intenzione, Azione e Risultato che sta alla base di questo lavoro: il possesso di una precisa competenza – come interazione tra Intenzione (Motivazione) ed Azione (Comportamento) – permette di raggiungere un determinato Risultato grazie a quello che gli Spencer definiscono *collegamento causale*;

“le competenze contengono sempre un’intenzione, che è la forza della motivazione o del tratto che dà origine a un’azione in vista di un risultato [...]. Un comportamento senza intenzione non definisce una competenza” (Spencer, 1993).

Le competenze si “manifestano” in comportamenti osservabili ed, in quanto tali, misurabili. Questo permette di indagare – attraverso l’osservazione dei comportamenti - quali sono le competenze che sono alla base di una performance superiore nello svolgimento di un preciso compito e di misurarle.

Vediamo ora in che modo possono essere identificate le competenze e, soprattutto, in che modo possono essere misurate.

1.5.1. I MODELLI DI COMPETENZE

Le competenze di successo vengono definite in base alla specifica azienda in cui si opera. La figura 1.4 rappresenta il modello concettuale di riferimento. L’area di sovrapposizione dei tre cerchi rappresenta l’ambito delle competenze di successo. Esse, come si vede, sono altamente specifiche della realtà in cui sono analizzate e come tali quindi in grado di fornire la maggior efficacia operativa al sistema. (Ratti, 1992, b).

L’identificazione delle competenze distintive che portano ad un risultato superiore nello svolgimento di una certa mansione, avviene attraverso lo sviluppo di un *modello di competenze*. “Dal punto di vista della costruzione di un modello di competenze, la considerazione della dimensione comportamentale della competenza e non tanto di quella interna, spinge ad utilizzare, in fase di analisi, strumenti che consentano di identificare le caratteristiche del contesto e la relazione tra contesto, individuo e sua percezione della mansione e dell’organizzazione”(Comacchio, 1998).

I *job competence models* - afferma Anna Comacchio (1998) - sono modelli che individuano un insieme di competenze distintive dei lavoratori che riescono ad ottenere prestazioni superiori in determinati *jobs* (considerati singolarmente o raggruppati in famiglie), sulla cui base è poi possibile sviluppare un insieme integrato di politiche e tecniche di gestione delle risorse umane.

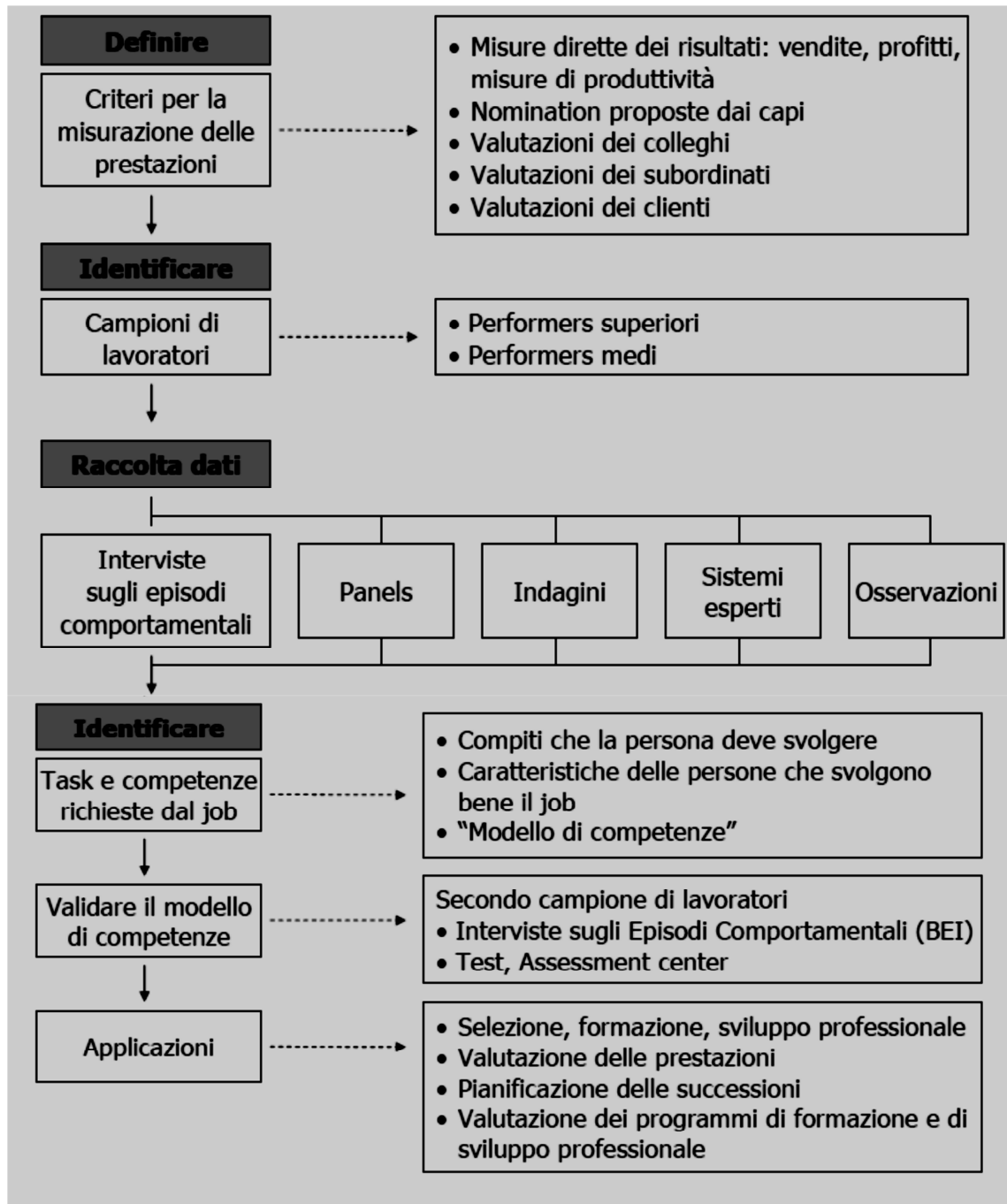
Secondo l’approccio classico sviluppato inizialmente da McClelland, vengono considerati validi questi assunti (Comacchio, 1998):

- a. La performance passata è un buon indicatore della performance futura: se una persona ha dimostrato una determinata competenza nel passato, continuerà a mostrarla nel futuro;
- b. Va posta l'attenzione sulle competenze che fanno la differenza tra prestazioni eccellenti e medie;
- c. La differenza è più evidente in situazioni critiche;
- d. Il modello è centrato sul *comportamento attivato* e la competenza ad esso associata, non sulla prestazione che risulta dal comportamento.

Premesso ciò, la costruzione di un modello delle competenze prevede di passare attraverso le fasi evidenziate dalla Figura 1.8:

1. *Determinazione delle misure di prestazione*: come misurare il livello di prestazione raggiunto nello svolgimento dei *jobs* analizzati (misure dirette dei risultati, nomination proposte dai capi, valutazione dei colleghi e dei clienti);
2. *Formazione dei campioni di lavoratori*: i criteri di misurazione della performance vengono qui impiegati per selezionare un campione di dipendenti con prestazioni superiori e un campione di controllo formato da lavoratori con prestazioni medie;
3. *Raccolta dei dati*: metodi per la raccolta di informazioni come l'Intervista sugli Episodi Comportamentali, il Panel di esperti, l'osservazione diretta e il dizionario delle competenze;
4. *Analisi delle informazioni e sviluppo del modello delle competenze*: vengono esaminati i dati provenienti da tutte le fonti disponibili al fine di identificare le competenze necessarie a svolgere il ruolo specifico e quelle che differenziano i lavoratori con prestazioni superiori da quelli con prestazioni mediocri. Tali competenze costituiscono il modello delle competenze della mansione, che assegna ad ogni competenza una definizione;
5. *Validazione del modello*: interviste, tests, assessment center,.. su un secondo campione di lavoratori per verificare che il modello funzioni;
6. *Preparazione delle applicazioni del modello di competenze*: utilizzo del modello nelle fasi di selezione e formazione del personale, nelle pianificazioni delle successioni,..

Figura. 1.8. Il processo di sviluppo del modello di competenze.



Fonte: Costa e Gianecchini, 2009

Il risultato di questo processo si concretizza nella definizione di un modello di competenze caratteristico di una precisa mansione. Tale modello può essere utilizzato nelle fasi di selezione, formazione e sviluppo professionale, nella valutazione delle prestazioni, nella pianificazione delle successioni e nella valutazione dei programmi di

formazione e sviluppo professionale. Tutte queste applicazioni hanno uno scopo finale comune: il miglioramento della performance.

Nell'allegato 1 sono riportati i dizionari delle competenze maggiormente utilizzati: quello di Spencer e Spencer, di Goleman e di Boyatzis e Goleman. Viene data la definizione delle competenze e come vengono rilevate attraverso opportuni indicatori comportamentali.

1.5.2. STRUMENTI DI MISURAZIONE DELLE COMPETENZE

Affinché il modello delle competenze arrivi ad identificare e a misurare le competenze distintive che portano ad una performance superiore nello svolgimento di una determinata mansione, bisogna avere degli strumenti adeguati.

Qualunque sia il metodo utilizzato, l'importante è che questa fase di misurazione non sia sottovalutata: come scrivono Smith e Robertson (1996), "un ingegnere che non stabilisce i dati di partenza per la costruzione di un ponte rischia di progettargli troppo lungo o troppo corto, oppure di sbagliare la direzione del ponte. Può anche sfuggirgli, e non è cosa da poco, che poco distante esiste già un ponte". Le difficoltà del manager delle risorse umane stanno nell'individuare il metodo di misurazione corretto dato che non ne esiste uno universalmente adatto ad ogni contesto e nel rischio di incorrere in errori di valutazione. I più comuni sono (Costa e Giannecchini, 2009):

1. *Errore di somiglianza*: è la tendenza da parte del valutatore ad avere una opinione più positiva delle persone che sono percepite come simili al valutatore;
2. *Errore nella distribuzione*: nel caso in cui vengano utilizzata solo una parte della scala di valutazione (a causa, ad esempio, della troppa generosità del valutatore oppure della sua severità);
3. *Effetti alone*: è la tendenza a valutare positivamente (o negativamente) in base a caratteristiche del lavoratore che non sono il vero oggetto della valutazione (posizione geografica, anzianità in azienda ...)
4. *Effetto "disponibilità"*: è la tendenza del valutatore a ricordare principalmente fatti ed eventi recenti;
5. *Effetto di ancoraggio*: la valutazione è influenzata dai giudizi precedenti

6. *Effetto di slittamento*: in modo acritico vengono progressivamente assegnati giudizi migliori.

Presentiamo ora le principali tecniche di valutazione delle competenze.

- **Interviste**

Sono probabilmente la tecnica maggiormente usata per raccogliere informazioni. Le interviste possono essere strutturate, semi-strutturate oppure non strutturate. Hanno il vantaggio di essere molto flessibili ed adattabili a contesti differenti. Alcuni esempi di interviste sono i seguenti.

1. BEI (Interviste sugli episodi comportamentali)

L'intervista sugli episodi comportamentali è una tecnica di intervista strutturata sviluppata da McClelland. Tale intervista si concentra sulla raccolta di informazioni su comportamenti tenuti in passato in situazioni in cui il lavoratore doveva dimostrare di possedere competenze di successo. “ Il principio basilare dell'approccio delle competenze è che ciò che gli individui pensano circa le loro motivazioni o *skills* non è rilevanti ai fini del modello: si deve prestare fede solo ai comportamenti attivati nelle situazioni più critiche che gli intervistati affrontano. Lo scopo del metodo B.E.I. è quindi quello di andare oltre ciò che le persone dicono o pensano sia il lavoro o siano le modalità migliori di svolgere il loro lavoro, per scoprire cosa fanno davvero e in concreto. Questo risultato si ottiene chiedendo agli intervistati di descrivere episodi recente della loro esperienza lavorativa in cui hanno sperimentato il successo, ovvero come si sono effettivamente comportati in occasione di avvenimenti specifici” (Comacchio, 1998).

2. Tecnica dell'incidente critico:

Si tratta di rilevare comportamenti particolarmente significativi (in positivo o in negativo) messi in pratica dal lavoratore nello svolgimento della sua attività. Richiede al lavoratore di ricordare un “incidente critico” ovvero di raccontare una situazione in cui ha avuto un comportamento particolarmente efficace o inefficace.

Tale tecnica ha il vantaggio di basarsi su fatti e non su giudizi, ma ha lo svantaggio di avere una certa arbitrarietà nella scelta dei fatti e nella loro interpretazione.

Figura 1.9. Esempio di intervista sull'incidente critico

Intervistatore: Ricorda un'occasione nella quale ha fatto qualcosa estremamente bene, cioè ha realizzato un obiettivo, e una in cui ha fatto qualcosa estremamente male, cioè non ha realizzato un obiettivo?

Dirigente: E' capitato proprio di recente. Lavoravamo già da qualche tempo ad un progetto e la scadenza era ormai abbastanza vicina. Il grosso del lavoro era già stato fatto, ma restava ancora qualcosa da fare. Ci riuniamo per discutere alcuni erano dell'avviso che non avremmo potuto rispettare la scadenza e che quindi era necessario un rinvio. Mi rifiutai di prendere in considerazione quell'idea e proposi invece di ridistribuire in qualche modo i compiti. Facemmo così, e il progetto venne terminato in tempo.

Intervistatore: Può dirmi che cosa esattamente fece bene?

Dirigente: Prima di tutto, ho rifiutato l'ipotesi di un rinvio non giustificato da grosse difficoltà. Ma ho anche spiegato l'importanza del progetto, aggiungendo che se prendevamo l'abitudine di rinviare le scadenze, non avremmo mai concluso niente. E poi mi detti da fare per convincere i miei collaboratori a terminare ciascuno il suo lavoro entro un tempo specifico. Non fu una riunione di tutto riposo, ma ci trovammo d'accordo e il progetto venne terminato nei tempi preventivati.

Fonte: Kandola e Pearn (1996)

3. Repertory Grid:

Si tratta di una metodologia tratta dalla psicologia dei costrutti. Un costrutto è un criterio che definisce simultaneamente le somiglianze e le differenze di esperienze individuali. "Nella sua forma più tradizionale questo tipo di intervista viene condotta col supervisore o col leader d'un gruppo. Si chiede all'intervistato di scrivere su una scheda (una per ciascun soggetto) il nome dei suoi subordinati. La procedura seguita, poi, è questa:

- a) si raccolgono le schede con i nomi in due gruppi: quello degli elementi efficaci e quello degli elementi mediocri;
- b) il dirigente prende due schede da un gruppo e una dall'altro e l'intervistatore gli domanda cosa accomuna i due dello stesso mazzo e li distingue dal terzo;

- c) la risposta potrebbe essere “nel lavorare con i numeri”, nel passo successivo, detto “approfondimento”, l’intervistatore chiede “come riesce a stabilire se una persona se la cava bene nel calcolo?” oppure “ da quali segnali capisce che una persona è a suo agio con i numeri?”. In questo modo si formulano alcune dichiarazioni comportamentali per ogni costrutto;
- d) le tre schede vengono collocate di nuovo nei due gruppi e si ricomincia la procedura;
- e) la procedura viene ripetuta fino a quando non emerge più alcun costrutto.

Questo processo non soltanto porta alla luce i costrutti più importanti, ma, grazie all’approfondimento successivo, permette di identificare comportamenti osservabili e misurabili che possono essere utilizzati come indicatori di una competenza specifica. (...). I dati possono essere tradotti in una griglia come quella della fig. 1.10: quattro persone sono state valutate su 4 costrutti, assegnando loro un punteggio da 1 a 7” (Kandola e Pearn, 1996).

Figura 1.10. Esempio di griglia repertorio per 4 subordinati

	Gianni	Susanna	Omar	Marco	
Partecipa attivamente alle riunioni	7	4	7	7	Partecipa malvolentieri alle riunioni
Comunica le informazioni importanti	4	6	6	6	Tiene per sé le informazioni
Aiuta i compagni	2	5	7	7	Non aiuta i compagni
È interessato al lavoro degli altri	5	4	5	6	Non è interessato al lavoro degli altri

Fonte: Kandola e Pearn (1996)

- **Panels**

I panels sono, dopo le interviste, la forma più usata di raccolta delle informazioni. Tale metodo consiste nel convocare un gruppo di esperti e nel chiedere loro quali competenze i dipendenti dovrebbero possedere per svolgere al meglio una determinata mansione. “Si va dai semplici elenchi di comportamenti a repertori molto formali. La raccolta delle informazioni è vincolata ad una struttura prestabilita” (Kandola e Pearn, 1996). Tale tecnica risulta però essere eccessivamente teorica e non legata ai comportamenti contestualizzati per cui si rischia di non rilevare le competenze corrette.

- **Indagini mediante questionario**

Tale tecnica consiste nel somministrare agli intervistati dei questionari attraverso i quali si domandano loro delle valutazioni su competenze predefinite. Per ogni caratteristica proposta va valutato, ad esempio, se è probabile che i lavoratori falliscano se non la possiedono oppure quanto è importante averla. Nella ricerca si è usato lo *Skill Profile*, che è una tecnica di valutazione delle capacità operative che si fonda sul giudizio delle persone che svolgono o supervisionano un ruolo preciso: attraverso un questionario si chiede agli intervistati, su una certa scala di valutazione, la rilevanza o il possesso di un insieme di abilità predefiniti. Lo scopo è quello di confrontare la composizione del portafoglio skill posseduto dai best performer con quello dei poor e average performer. Lo *Skill Profile*, da un lato consente una raccolta rapida ed economica di dati sufficienti per svolgere analisi statistiche e permette di studiare efficientemente numerosi mansioni anche in tempi diversi per individuare l'evoluzione delle competenze richieste o possedute, mentre dall'altro può trascurare competenze importanti (perché i dati raccolti si riferiscono solo alle caratteristiche che sono state inserite nel questionario) e non consente di individuare nuove competenze né di cogliere le diverse sfumature con cui una stessa competenza è manifestata (Gerli, 2002).

- **Sistemi “esperti”**

Sono software che, in base alle risposte fornite a domande chiave sul ruolo, abbinano a questo le competenze corrette. Per farlo si basano su un database che contiene modelli di competenza e relazioni competenza-compito individuati in studi precedenti. Le domande vengono poste seguendo uno “schema ad albero per cui la risposta positiva ad

una domanda innesca tutta una serie di altre domande, mentre una risposta negativa le esclude. Il sistema esperto gestisce il processo di analisi e fornisce una dettagliata descrizione delle competenze relative alla mansione considerata” (Comacchio, 1998). I limiti di tale sistema di rilevazione stanno nei costi elevati del software e nell’impossibilità di individuare competenze “nuove” non contenute nel database.

- **Osservazione diretta**

L’osservazione diretta, indispensabile in molti studi, consiste nell’osservare direttamente i dipendenti mentre svolgono il loro lavoro e nel codificare i loro comportamenti in base alle competenze dimostrate. “L’osservazione, informale o strutturata, permette di raccogliere informazioni sul quadro generale, sulla varietà dei compiti, sui possibili punti di stress o pressione” (Kandola e Pearn, 1996), sull’ambiente di lavoro in generale. Uno degli svantaggi di questo metodo sta nella possibilità che l’osservatore influenzi il modo di lavorare della persona osservata, con conseguente distorsione dei dati raccolti.

- **Esercizi di gruppo**

Si distinguono in esercizi cooperativi e competitivi: i primi sono dei giochi “a somma non zero” per cui ciascun partecipante trae vantaggio da un lavoro di gruppo mentre i secondi sono giochi “a somma zero” per cui il vantaggio di un concorrente avviene a spese di un altro. Solitamente si usano per misurare competenze come : rapporti con gli altri (skill di ascolto, interpersonali e di risoluzione dei conflitti, attitudine al comando,..) e pianificazione e organizzazione.

Esempio esercizio cooperativo: “negli anni ’50 la Commissione britannica per la selezione dei funzionari statali usava un esercizio nel quale si consegnava ai candidati la documentazione relativa a un’isola ipotetica alla quale era stata concessa l’indipendenza. Ogni candidato doveva preparare un piano d’implementazione di tale decisione” (Smith e Robertson, 1996).

Esempio esercizio competitivo: “tipici esercizi competitivi di gruppo sono le riunioni per la ripartizione del budget (..). in cui ciascuno dei partecipanti assume il ruolo di direttore (della funzione, del personale, ecc.). Ciascuna funzione deve realizzare un

progetto del costo di un milione di euro. Purtroppo è disponibile solo una somma complessiva di 6 milioni di euro. Il gruppo deve decidere la ripartizione di questi 6 milioni, e ciascun partecipante deve cercare di farsi assegnare la somma più alta possibile, a spese degli altri (Smith e Robertson, 1996).

E' importante, in questi esercizi, che tutti i valutatori assegnino punteggi omogenei nell'osservazione del medesimo gruppo e che i valutati siano inseriti in gruppi che rispecchiano i gruppi dell'organizzazione dato che – come ricordano Smith e Robertson, 1996 - la prestazione di una persona in un esercizio dipende molto dagli altri componenti del gruppo: una persona fatterà a farsi notare se viene sopraffatto da compagni stupidi, mentre sarà stimolato a dire qualcosa di interessante se i suoi compagni dimostrano un'intelligenza superiore.

- **Esercizi in basket**

In un ipotetico cestino (basket) della corrispondenza, vengono inviati alcuni documenti da analizzare come se alcuni lavori fossero rimasti in sospeso da qualcuno che è stato improvvisamente assente. Viene chiesto al candidato di proseguire il lavoro del collega assente ed, in base ai comportamenti messi in atto, sarà possibile valutare alcune competenze. Tale tecnica viene usata per misurare competenze quali: analisi e soluzione dei problemi, delega e controllo, resistenza allo stress, organizzazione e pianificazione.

Esempio di esercizio alla scrivania: “Sono le 10 del mattino d'un sabato. Le ultime 24 ore sono state frenetiche. Alle 17,25 di ieri (venerdì) il vostro capo è finito sotto il classico autobus. Il presidente vi ha telefonato per chiedervi di sostituire il capo fino all'arrivo del successore. Il capo ha una segretaria molto efficiente che mantiene sempre aggiornata la cartella delle pratiche urgenti. Dato che è sabato, non c'è nessuno in ufficio per aiutarvi. Avete soltanto mezz'ora per evadere qualche pratica, perché alle 10,45 arriverà un taxi che vi porterà all'aeroporto, dove prenderete l'aereo per raggiungere una città dove parteciperete ad una riunione di tre giorni. Dato che non avete nessuno accanto a voi, dovete scrivere personalmente tutte le osservazioni e istruzioni necessarie per evadere le pratiche urgenti. Ricevete un pacco d'incartamenti che è un campione rappresentativo di lettere, report, messaggi, ecc. nella mezz'ora a voi concessa dovete evaderne solo 15(...). Se c'è tempo, si chiede ai candidati anche di

ordinare le pratiche in ordine di importanza.” Alla fine si procede al confronto dell’ordine prioritario deciso dal candidato con quello stabilito dagli esperti. Si esaminano, poi: la comunicazione (se chiara e corretta), le risposte (se sono ben coordinate ed organizzate), ecc (Smith e Robertson, 1996).

- **Simulazioni di ruolo**

Gli esercizi di *role playing* chiedono al candidato di assumere il ruolo di un determinato personaggio in una precisa situazione lavorativa. Servono per misurare competenze come: analisi e soluzione dei problemi, comunicazione orale, skill interpersonali e stabilità emotiva.

Esempio di simulazione di ruolo: “un candidato riceve la cartella personale di un ipotetico subordinato, la cui prestazione è inaccettabile si chiede al candidato di organizzare e condurre un’intervista di *counselling*, che viene osservata e valutata. Il ruolo di subordinato viene solitamente affidato ad un collaboratore del valutatore, ed è possibile istruire il collaboratore a standardizzare la procedura ed a esplicitare una certa gamma di competenze “(Smith e Robertson, 1996).

- **Presentazioni**

Vengono utilizzate per quelle posizioni per cui è importante parlare in pubblico o fare presentazioni orali. Si chiede al candidato di preparare una presentazione su un argomento preciso che verrà poi valutata sulla base di criteri stabiliti.

- **Relazioni scritte**

Sono usate per quelle posizioni che richiedono di saper scrivere report e documenti importanti. Viene proposto un argomento legato alla mansione e collocato in uno scenario preciso.

Esempio di relazioni scritte. “Siete stati nominati direttore d’uno stabilimento distaccato e dovete assumere l’incarico immediatamente. Il vostro successore arriverà soltanto lunedì, quando non sarete più sul posto per lasciargli le consegne. Scrivete un report di circa 2000 parole per dare al vostro successore le necessarie informazioni sulla

mansione, compreso ogni accorgimento suggeritovi dall'esperienza fatta nella mansione corrente" (Smith e Robertson, 1996).

- **Assessment center**

L'assessment center è uno strumento di valutazione che composto da più momenti di valutazione e da più valutatori che solitamente dura 1-2 giorni. Visto che vengono utilizzate più prove (individuali e di gruppo) e più valutatori, il punto di forza di questa tecnica sta nella sua capacità di ridurre le distorsioni tipiche delle interviste individuali e dei test.

"Le tecniche di selezione utilizzate negli assessment center variano in funzione della loro capacità di rilevare e valutare i comportamenti individuali corrispondenti al profilo della posizione che deve essere coperta" (Costa e Gianecchini, 2009).

1.5.3. MODALITA' DI RAPPRESENTAZIONE DELLE COMPETENZE RILEVATE

Una delle principali modalità di rappresentazione delle competenze rilevate attraverso le tecniche presentate nel paragrafo precedente è quella delle scale grafiche di valutazione. In molte delle tecniche fin qui presentate, infatti, vengono utilizzati diversi tipi di scala di valutazione che permettono di individuare il livello con cui un soggetto possiede una determinata competenza. In queste scale grafiche "i fattori valutati sono elencati e a ciascuno di essi viene associata una scala che rappresenta le diverse intensità con cui il valutatore può averlo rilevato" (Costa e Gianecchini, 2009). Come si può vedere negli esempi della Figura 1.11 la scala può avere dei livelli prefissati - ad esempio, da 1(poco) a 5(tanto) - per cui viene richiesto di indicare un valore preciso oppure può essere richiesto di porre una crocetta su una linea continua di valori.

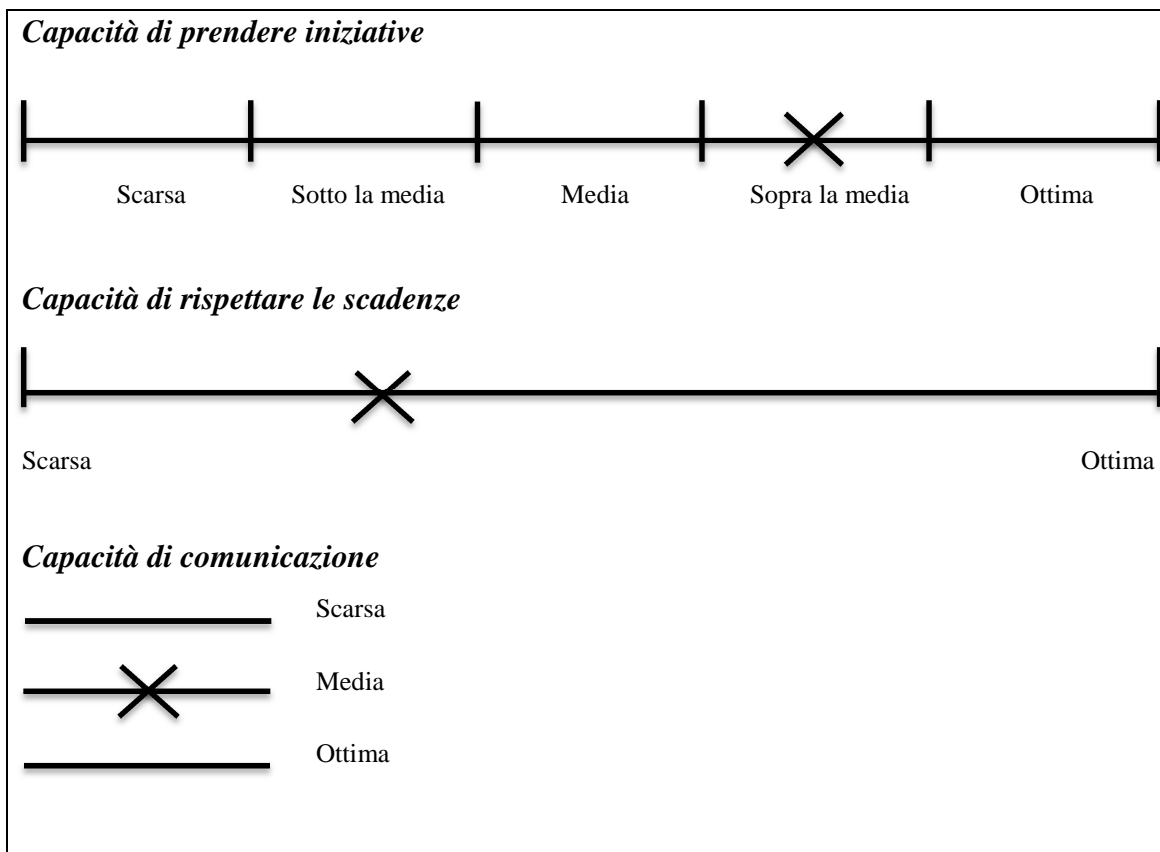
Nella scelta dei fattori da valutare, è importante ricordare che devono essere (Costa e Gianecchini, 2009):

- Significativi rispetto alla finalità della valutazione;
- Facilmente individuabili da parte di chi valuta;
- Adatti a valutare la precisa prestazione;
- Non ambigui.

Una variante di questo metodo è la **scala di valutazione basata su standard**, nella quale “per ciascun fattore che deve essere valutato vengono date tre descrizioni relative a una sua manifestazione: scarsa, media o elevata. Al valutatore si chiede di indicare se il lavoratore abbia una performance maggiore (+), uguale (0) o inferiore (-) ai livelli descritti. Al termine della valutazione le descrizioni relative a un singolo fattore vengono riunite e viene assegnato un punteggio alla performance del lavoratore” (Costa e Gianecchini, 2009).

Le **scale di valutazione dei comportamenti** (Bars, *Behaviorally Anchored Rating Scale*) sono date dalla combinazione delle scale grafiche di valutazione e del metodo dell'incidente critico. “La performance di un dato comportamento è articolata in più livelli (di solito da un minimo di 3 ad un massimo di 10) ciascuno descritto attraverso un esempio” (Costa e Gianecchini, 2009): in questo modo i comportamenti che devono essere osservati diventano più comprensibili. In figura 1.12 ne è riportato un esempio.

Figura 1.11. Esempi di scale grafiche di valutazione



Fonte: Costa e Gianecchini, 2009

Figura 1.12. Esempio di scala di valutazione dei comportamenti (Bars)

<p>Capacità organizzativa e di pianificazione: Pianifica e organizza le attività proprie e degli altri al fine di assicurare il completamento dei compiti e il raggiungimento degli obiettivi</p> <p>7___ coglie le relazioni (di interdipendenza, sequenzialità) delle attività e assegna loro priorità</p> <p>6___ utilizza con sistematicità gli strumenti per l'organizzazione delle attività e degli impegni</p> <p>5___ mantiene uno spazio di lavoro ordinato che permette di trovare le informazioni</p> <p>4___ propone delle scadenze e sa riorganizzare il lavoro nel caso di imprevisti</p> <p>3___ è puntuale e presente al lavoro</p> <p>2___ non è capace di ordinare le sue attività secondo delle priorità</p> <p>1___ ha difficoltà a completare i compiti per tempo</p>

Fonte: Costa e Gianecchini, 2009

Le scale maggiormente usate negli studi sulle competenze sono solitamente le Bars dato che questo metodo ha un doppio vantaggio: il primo è che gli esempi rendono più comprensibili per il valutatore i comportamenti che vanno osservati ed il secondo sta nel fatto che, osservando le descrizioni dei comportamenti che portano ad una performance migliore, vengono date al manager indicazioni per dare un feedback ai propri lavoratori (Costa e Gianecchini, 2009).

1.5.4. GLI ATTORI COINVOLTI NELLA MISURAZIONE DELLE COMPETENZE

La valutazione a 360° consiste nel far valutare una persona da più attori, i quali si trovano nelle posizioni più adatte per giudicare molti dei comportamenti che determinano la sua performance. I soggetti chiamati a valutare sono: il superiore gerarchico (che dovrebbe essere quello che ha le competenze più adeguate per poterla valutare), l'individuo stesso (un'autovalutazione che punta a responsabilizzare il soggetto che dev'essere valutato), i collaboratori, i colleghi (che possono valutare quotidianamente i comportamenti attivati, anche se c'è il rischio che amicizie, relazioni personali, ..influenzino i giudizi) e i clienti (interni ed esterni).

I vantaggi di questo strumento sono i seguenti (Costa e Gianecchini, 2009):

- E' un sistema che permette di avere una valutazione da più prospettive;
- Presenta una qualità delle informazioni migliore;
- Pone l'enfasi sulla prospettiva del cliente interno ed esterno;
- E' meno sensibile a fenomeni di distorsione della valutazione;
- Si rivela particolarmente adeguato quando la valutazione è usata anche in un'ottica di sviluppo individuale.

D'altro canto, gli svantaggi sono che (Costa e Gianecchini, 2009):

- Il sistema è complesso e può essere difficile combinare tutte le valutazioni;
- La valutazione può creare risentimenti nel caso di nascita di "coalizioni";
- C'è il rischio d'avere opinioni confliggenti, da armonizzare;
- Il sistema richiede d'avere valutatori esperti e formati;
- Rischio di perdita di affidabilità se i valutatori non sono anonimi.

1.6. ESEMPI E RICERCHE SULL' IMPATTO DELLE COMPETENZE COMPORTAMENTALI SULLE PERFORMANCE

Per meglio comprendere l'impatto che le competenze comportamentali hanno sulle performance, vediamo ora tre casi pratici e tre ricerche effettuate su larga scala. Il primo esempio, tratto da Spencer e Spencer (1993), vuole misurare l'effetto sul turnover e sulla performance della selezione basata sulla competenza; nel secondo esempio si presenta una ricerca condotta dalle aziende Egon Zehnder International e McKinsey e Company che ha lo scopo di misurare la correlazione tra le competenze possedute da leader eccellenti e i risultati aziendali in termini di fatturato; nell'ultimo esempio, tratto sempre da Spencer e Spencer (1993), vengono calcolati i vantaggi economici del sistema di selezione basato sulla competenza in una catena di vendite al dettaglio. Per quanto riguarda i tre studi riportati, questi hanno lo scopo di evidenziare la generabilità dell'importanza delle competenze comportamentali sulla performance. Il primo studio è di Carmeli e Josman (2006) ed ha lo scopo di dimostrare la relazione positiva tra l'intelligenza emotiva e la task performance, la relazione positiva tra l'intelligenza emotiva e il comportamento altruistico e la relazione positiva tra l'intelligenza emotiva e il comportamento *compliant*. Il secondo studio, di Boyatzis e Ratti (2006), sottolinea il

fatto che i *best performer* sono quelli che possiedono competenze cognitive, emozionali e sociali. Nello studio di Kernbach e Schutte (2005), infine, si dimostrano due ipotesi: la prima è che un maggiore livello di intelligenza emotiva porta ad una maggiore soddisfazione del cliente, la seconda è che il livello di intelligenza emotiva mostrato dal fornitore di un servizio può avere un effetto maggiore sulla soddisfazione del cliente nelle operazioni difficili.

Alla fine di questi contributi è riportata una tabella [Tabella 1.11] che riassume ulteriori studi che sottolineano l'impatto di alcune competenze sulla performance: nella prima colonna sono inseriti gli autori dello studio (e dell'articolo di riferimento), il campione oggetto di esame, il tipo di performance su cui si è misurato l'impatto delle competenze e le competenze che sono risultate essere distintive per il raggiungimento di una prestazione superiore.

- **ESEMPIO N° 1**

Esperimenti di confronto fra gruppi di venditori selezionati in base alle competenze valutate attraverso la Bei da un lato, e gruppi di venditori selezionati attraverso altri metodi dall'altro, dimostrano che la selezione basata sulla competenza può offrire un significativo ritorno dell'investimento in termini di migliore performance e minore *turnover*, come mostra la tabella 1.4

Tabella 1.4. Effetto sul turnover e sulla performance della selezione basata sulla competenza

Tipo di vendita	Performance			Turnover		
	Controllo	Competenza	Δ (%)	Controllo (%)	Competenza (%)	Δ (%)
Alle aziende	10,5 %	18,7 %	+78	41	15	-63
Computer	nd	nd		30	3	-90
Ingresso	base	14 %	+14	base	-50	-50
Dettaglio	\$4200/addetto	\$5000/addetto	+19	40	20	-50
Media			+37			-63

Fonte: Spencer e Spencer, 1993

In un'organizzazione di vendita alle aziende, vennero assunti 33 venditori utilizzando la Bei e i modelli di competenza; un gruppo di controllo di 41 venditori venne invece selezionato senza Bei. Nei tre anni successivi, i licenziati del primo gruppo furono 5 di fronte ai 17 licenziamenti o abbandoni del gruppo di controllo. I venditori selezionati in base alla competenza realizzarono un aumento medio trimestrale del fatturato pari al 18,7 %, di fronte ad un aumento del 10,5 % del gruppo di controllo. Annualmente, il fatturato per venditore realizzato dal gruppo selezionato in base alla competenza risultò superiore di 91.370 dollari a quello medio per venditore del gruppo di controllo, per un aumento netto complessivo del fatturato del primo gruppo pari a 2.558.360 dollari (91.370 x 28 venditori).

- **ESEMPIO N° 2**

Non c'è dubbio che la qualità della leadership sia un fattore determinante per la crescita di una società. Egon Zehnder International e McKinsey & Company hanno effettuato approfondite analisi statistiche del rapporto tra qualità manageriale e la crescita dei ricavi, in un campione globale di oltre 5.000 capi in 47 società quotate che è stato tenuto sotto controllo per un periodo di 5 anni.

Le valutazioni sono state effettuate con strumenti come le interviste comportamentali approfondite e le interviste a 360°. Il campione di dirigenti è stato valutato su una scala che va da 1 (basso) a 7 (più alto) sulle otto competenze indicate nella tabella 1.5.

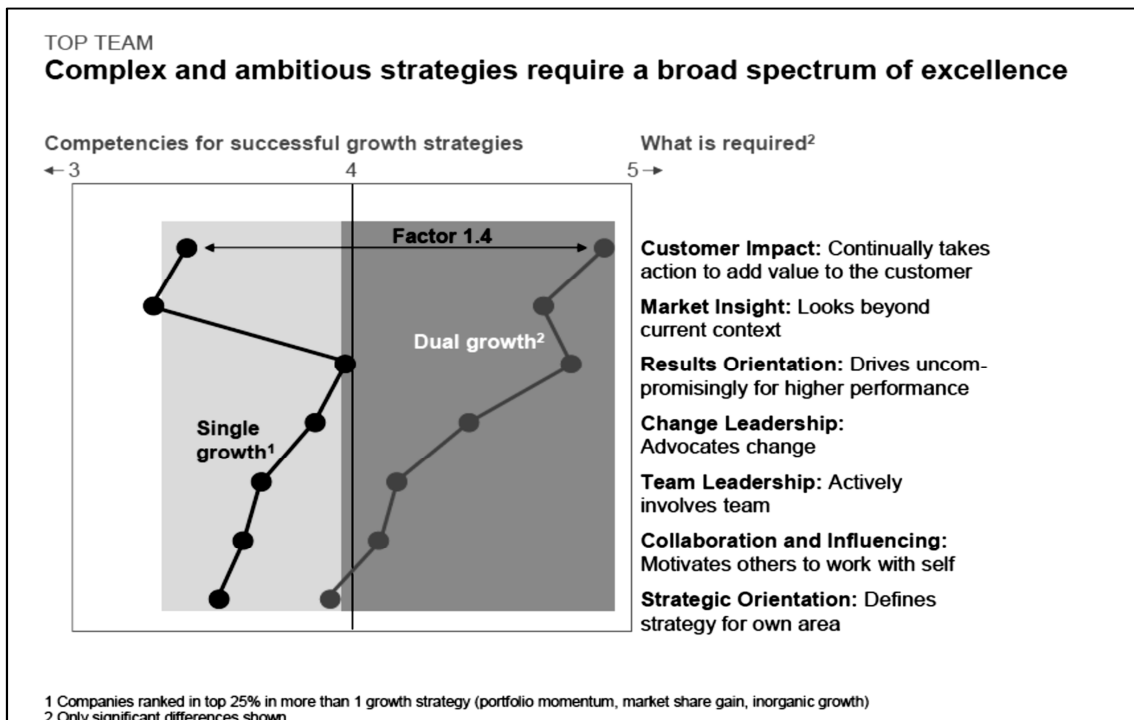
I dirigenti che hanno dimostrato di avere livello 1 o 2 in una particolare competenza in genere mostrano comportamenti reattivi, mentre ai livelli 3-5 mostrano comportamenti attivi, ai livelli 6 e 7 di ogni competenza mostrano invece comportamenti proattivi. la leadership trasformativa competenza.

Lo studio conferma che il talento conta e che avere dei buoni leader non è sufficiente, solo l'eccellenza fa la differenza. Lo studio mostra anche che diverse credenze diffuse non sono corrette. Ad esempio, non è vero che un gruppo di dirigenti solido e di talento può tirare fuori qualsiasi strategia: la leadership è sempre contestuale, e le competenze di successo variano notevolmente dalla strategia.

Tabella 1.5. Competenze oggetto di valutazione nella ricerca di Egon Zehnder International e McKinsey e Company

EZI assesses leadership competencies in its standardized Management Appraisals				Egon Zehnder International
	Competency	Description	Competency	Description
Business leadership	Results Orientation	Driving improvement of business results	Customer Impact	Thinking about serving the customer
	Collaboration and Influencing	Effectiveness in working with peers or partners not in line of command	Change Leadership	Driving change through people, transforming and aligning an organization in a new direction
People and organization leadership	Team Leadership	Focusing, aligning, and building effective groups	Developing Organizational Capability	Developing competencies of the organization by attracting top talents and developing the team
	Strategic Orientation	Thinking beyond own area and showing complex analytical and conceptual thinking abilities	Market Insight	Strong understanding of the market and how it affects the business
Thought leadership				

Figura 1.13. Competenze necessarie per lo sviluppo di una crescita sostenuta



Fonte: Egon Zehnder International e McKinsey e Company

- **ESEMPIO N° 3**

Spencer e Spencer (1993) riportano il caso di una catena di vendite al dettaglio, in cui il 50% di 60 nuovi commessi venne selezionato in base alle competenze valutate attraverso le Bei, e l'altro 50% venne selezionato nel modo tradizionale (in sostanza, in base al curriculum: si chiedeva, ad esempio, un'esperienza di vendita decennale, che di fatto significava accettare solo maschi bianchi già maturi, sollevando così il problema della discriminazione). Durante l'anno successivo alla selezione, nel gruppo selezionato in base alle competenze si ebbe un *turnover* del 20% (6 commessi su 30) e un fatturato medio settimanale di 5.500 dollari per venditore; nel gruppo di controllo si ebbe un *turnover* del 40% (12 lasciarono l'azienda) e un fatturato medio di 4.200 dollari per venditore.

I vantaggi economici del sistema di selezione basato sulla competenza si possono così calcolare:

- Risparmio sui costi del *turnover* (20.000 dollari per il costo di sostituzione di una persona x 6 venditori) = 120.000 dollari;
- Aumento degli utili (30 venditori x 40.000 dollari in più per venditore /anno x 50% di margine lordo) = 600.000 dollari l'anno di utile netto;
- Totale annuo = 720.000 dollari.

Il ritorno dell'investimento di 30.000 dollari nello studio delle competenze e nella formazione dei selezionatori fu del 2.300%. Oltre a ciò, grazie al sistema di selezione basato sulla competenza, vennero assunti più commessi di sesso femminile e non bianchi, risolvendo così il problema della discriminazione (vietata dalla legge).

- **STUDIO N°1**

Lo studio di Carmeli e Josman (2006) ha lo scopo di verificare le seguenti ipotesi:

H1: C'è una relazione positiva tra l'intelligenza emotiva e la task performance.

H2: C'è una relazione positiva tra l'intelligenza emotiva e il comportamento altruistico.

H3: C'è una relazione positiva tra l'intelligenza emotiva e il comportamento *compliant*.

Per questo studio è stato coinvolto un campione di 215 dipendenti, impiegati in più organizzazioni in Israele. I dati sono stati raccolti mediante dei questionari strutturati somministrati ai dipendenti ed ai loro supervisori: ai dipendenti è stato presentato un questionario composto da 33 domande, utile per valutare la loro intelligenza emotiva e per raccogliere dati demografici (età, sesso, istruzione), mentre dai supervisori sono stati raccolti dati relativi alle prestazioni lavorative dei dipendenti e ai loro comportamenti di *organizational citizenship* (altruismo e di *compliance*).

Tutti gli intervistati hanno ricevuto una lettera in cui si assicurava la completa riservatezza dei dati. Le risposte da parte dei dipendenti e dei loro supervisori sono state 165, quindi un tasso di risposta 76,74%. 81 dei dipendenti intervistati erano donne, 122 erano sposati. La loro età media era di 38,48 anni mentre la durata della presenza nell'organizzazione era di 10,35 anni. I dipendenti laureati erano 134.

Come accennato, sono stati analizzati due aspetti riguardanti il risultato lavorativo: la task performance e i comportamenti di *organizational citizenship* (altruismo e di *compliance*).

Al supervisore diretto è stato chiesto di valutare le prestazioni sul lavoro dei propri dipendenti sulla base dei seguenti criteri: prestazioni complessive, puntuale completamento dei compiti, qualità delle prestazioni e raggiungimento degli obiettivi di lavoro. Questi elementi sono stati valutati su una scala a 7 punti, da 1 (molto scarso) a 7 (eccellente).

Per quel che riguarda l'altruismo, questo è stato valutato su una scala a 5 punti, che vanno da 1 (per niente d'accordo) a 5 (molto d'accordo) sulle seguenti affermazioni: "Aiuta gli altri che hanno carichi di lavoro pesanti", "Aiuta gli altri che sono stati assenti," e "Dà volentieri del tempo per aiutare gli altri con problemi di lavoro".

La *Compliance* è stata valutata sempre in una scala di 5 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (molto d'accordo); le affermazioni presentate erano: "Non fa lunghe pause durante il lavoro ", " Non spreca tempo sul lavoro", e " non fa pause extra. " I risultati di questa analisi sono indicati in tabella 1.5.

Per quel che riguarda il questionario di 33 domande presentato ai dipendenti, invece, sono state utilizzate affermazioni come "So quando parlare dei miei problemi personali verso gli altri "e" Sono consapevole delle mie emozioni " (valutazione ed espressione delle emozioni)," Mi presento in un modo che fa una buona impressione sugli altri, "e" Ho il controllo sulla mie emozioni "(regolazione delle emozioni), "Quando sento un cambiamento nelle emozioni, tendo a elaborare nuove idee "e" "Uso il buon umore per continuare a provare di fronte agli ostacoli "(di utilizzo). Le risposte andavano date su una scala che variava da 1 (per niente d'accordo) a 5 (molto d'accordo).

Tabella 1.5

Results of Factor Analysis for Task Performance and Organizational Citizenship Behaviors (Altruism and Compliance)			
Items	Factor Loading		
	Task Performance ^a	Altruism ^b	Compliance ^c
Helps others who have heavy workloads	.17	.88	.04
Helps others who have been absent	.08	.86	.04
Willingly gives of his or her time to help others with work problems	.21	.74	.14
Never takes long lunches or breaks	-.05	-.06	.79
Does not take unnecessary time off work	.24	.16	.76
Does not take extra breaks	.10	.14	.85
Overall performance	.82	.14	.06
Completing tasks on time	.72	.19	.08
Quality of performance	.87	.18	.09
Achievement of work goals	.85	.05	.08
Eigenvalue	2.82	2.19	1.98
Variance explained	28.17	21.90	19.78

^a $\alpha = .85$. ^b $\alpha = .80$. ^c $\alpha = .73$.

Fonte: Carmeli e Josman, 2006

Per valutare la relazione tra intelligenza emotiva e risultati sul lavoro, sono state eseguite tre separate analisi di regressione gerarchica.

I risultati ottenuti dalla relazione tra i tre elementi di intelligenza emotiva (valutazione e l'espressione delle emozioni, regolazione delle emozioni ed utilizzazione delle emozioni) e i tre aspetti del risultato sul lavoro (prestazione lavorativa, altruismo e *compliance*) sono stati i seguenti:

- Le donne hanno ottenuto punteggi relativamente più elevati rispetto agli uomini sull'intelligenza emotiva;
- La valutazione e l'espressione di emozioni sono significativamente e positivamente correlati con l'esecuzione delle attività , l'altruismo, ma non con la *compliance*;
- La regolamentazione delle emozioni è significativamente e positivamente associata con l'esecuzione delle attività , l'altruismo e la *compliance*;
- L'utilizzazione delle emozioni è significativamente e positivamente correlata alle prestazioni dell'attività , l'altruismo e la conformità.

Questi risultati supportano l'ipotesi generale della ricerca, che presupponeva una relazione positiva tra intelligenza emotiva e la performance lavorativa. La tabella 1.6 presenta i risultati di tre modelli di regressione gerarchici. Il modello 1 fornisce il supporto per H1, che presupponeva una relazione positiva e significativa tra l'intelligenza emotiva e l'esecuzione delle attività ($\beta = .47, p < .001$). Con il modello 2 è stata dimostrata anche H2, che ipotizzava una relazione positiva e significativa tra l'intelligenza emotiva e l'altruismo ($\beta = .27, p < .001$). Il modello 3 fornisce supporto per H3, che sosteneva un' associazione positiva e significativa tra l'intelligenza emotiva e la conformità ($\beta = .20, p < .05$). I risultati di questo studio dimostrano il ruolo di intelligenza emotiva sui risultati lavorativi. Inoltre, questo studio supera la critica sulle misurazioni basate sull'auto-valutazione, impiegando anche le valutazioni dei supervisori: a differenza di studi precedenti che hanno utilizzato una self-report per la valutazione della prestazione lavorativa (sia per la prestazione dell'attività che per i comportamenti di *organizational citizenship*), questo studio ha coinvolto le valutazioni dei manager responsabili delle prestazioni dei singoli dipendenti, fornendo in tal modo un criterio oggettivo del rapporto tra intelligenza emotiva e performance.

Tabella 1.6.

Results of Hierarchical Regression Analysis: The Influence of Emotional Intelligence on Task Performance and Organizational Citizenship Behaviors						
	Model 1 Task Performance		Model 2 Altruism		Model 3 Compliance	
	β	β	β	β	β	β
Step 1	6.47 ^a	2.80 ^a	4.62 ^a	2.50 ^a	4.06 ^a	2.16 ^a
Gender ^b	-.04	.09	.02	.10	-.04	.02
Age	-.27*	-.15	-.21	-.14	-.23*	-.18
Tenure in the organization	.08	.07	.07	.06	.19	.18
Educational level	.08	-.06	-.04	-0.12	.12	.06
Step 2						
Emotional intelligence		.47***		.27***		.20*
ΔR^2		.20		.06		.04
F for ΔR^2		38.66***		10.77***		5.71*
Overall R ²	.04	.24	.03	.09	.03	.07
Overall F	1.69	9.42***	1.27	3.24**	1.31	2.22*

Note. Entries represent standardized coefficient estimates.
^aConstant. ^bFemale = 1.
 * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Fonte: Carmeli e Josman, 2006

- **STUDIO N°2**

E' stato condotto uno studio da Boyatzis e Ratti (2009) su dirigenti e su manager di medio livello della divisione italiana di un'azienda farmaceutica multinazionale.

Dal momento che le misure finanziarie erano difficili da ottenere ed avrebbero potuto essere difficili da confrontare tra le varie imprese, si è deciso di utilizzare le valutazioni del capo e dei colleghi come misura di efficacia: gli intervistati dovevano nominare dirigenti o colleghi come possibili candidati ad un ruolo di maggiore responsabilità. Il modulo di candidatura diceva: "Elenca i nomi di qualsiasi dirigente [o manager] che si considera eccezionale". Vennero usate schede di due colori diversi : schede gialle sono state presentate ai membri del consiglio di Amministrazione (chiedendo di candidare un dirigente) e ai dirigenti (chiedendo di candidare un manager di medio livello), schede verdi sono state presentate ai dirigenti perché nominassero eventuali coetanei e ai manager di livello medio per sollecitare nomination per colleghi dello stesso livello.

Il campione di dirigenti includeva 61 dirigenti che dovevano scegliere una candidatura tra 7 nomi presentati: 37 dirigenti non hanno ricevuto alcuna nomination, 13 ne hanno ricevuta 1, 4 hanno ricevuto 2 candidature, 2 hanno ricevuto 3 nomination, 2 hanno ricevuto 4 nomination, 1 ne ha ricevuto 5 e 2 hanno ricevuto 7 nomination. Per quel che riguarda le nomine da parte dei colleghi, 21 non hanno ricevuto alcuna nomination, 5 persone l'hanno ricevuta da una persona, 7 l'hanno ricevuta da 2 persone, in 13 sono stati nominati da 3 persone, 8 hanno ricevuto 5 nomine, 1 è stato nominato da 5 colleghi, in 4 hanno ricevuto la nomina da 6 persone, 1 l'ha ricevuta da 7 colleghi ed un altro da 8. Vale la pena notare che, poiché le risposte erano anonime, qualcuno avrebbe potuto autocandidarsi.

Sei dei dirigenti sono stati classificati come migliori dato che hanno ricevuto almeno due candidature dai superiori capo e almeno tre candidature dai colleghi.

Per effettuare un confronto, è stato scelto un campione di 11 persone che non ha ricevuto nessuna nomina (né dai capi né dai colleghi né da se stessi) che è stato etichettato come *average performers*.

Questo metodo ha quindi estratto i due casi estremi (un campione di best performers ed uno di average performers) , ma dato che il campione dei migliori dirigente era piccolo, sono stati coinvolti anche altri 6 dirigenti che avevano ricevuto 2 o 3 nomine dai superiori e 2, 3 o 4 nomine dai colleghi.

Per valutare le competenze, è stata utilizzata la tecnica BEI. Nell'intervista si chiedeva: "Mi parli di un evento recente in cui si è sentito un manager efficace " e, in uno stile simile ad un colloquio giornalistico, l'intervistatore cercava di indagare i minimi dettagli. Lungo la strada, l'intervistatore chiedeva: Che cosa l'ha portato all'altezza della situazione? Chi è stato coinvolto? Che cosa stavi pensando o provando? Qual è stato il risultato raggiunto? Poi veniva fatta la stessa cosa con un evento in cui il manager non era stato efficace.

I dati raccolti sono stati codificati in base al set di competenze di Boyatzis (Boyatzis, 1982; Boyatzis et al, 1995, 2002.):

- competenze di intelligenza emotiva, compresi l'orientamento all'efficienza, la pianificazione, la capacità di iniziativa, l'attenzione ai dettagli, la flessibilità e la fiducia in sé stessi;

- competenze di intelligenza sociale, tra cui l'empatia, la capacità di persuasione, lo sviluppo degli altri, la gestione dei gruppi, il networking, la negoziazione, la comunicazione orale e la *social objectivity*;
- competenze d'intelligenza cognitiva, che includono l'uso di concetti, sistemi di pensiero e modelli di riferimento.

È stato ipotizzato che i dirigenti e i manager più efficaci avrebbero mostrato più di ciascuna di queste competenze rispetto a quelli meno efficaci. Ogni competenza è stata codificata come presente o come assente in ogni situazione critica. Questi codici di presenza o assenza sono poi stati sommati in tutti gli incidenti dell'intervista. L'unica eccezione è stata fatta per la fiducia in sé stessi, codificata come una competenza globale.

Il risultato, come mostrato nella tabella 1.7, è stato che i dirigenti di livello superiore hanno dimostrato di avere una o più delle seguenti competenze: orientamento all'efficienza, iniziativa, fiducia in se stessi, networking, comunicazione orale, persuasione, pensiero, sistemi di riferimento e *pattern recognition*.

Tabella 1.7. Frequenza e percentuale delle competenze nei dirigenti eccezionali rispetto a quelli sopra la media e la media dei dirigenti.

Competency	Outstanding		Above average		Average		Significance *
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	
Efficiency orientation	2.2	100	0.7	67	0.7	45	Significant
Initiative	2.0	83	0.8	50	0.7	64	Near significant
Self-confidence	0.8	83	0.3	33	0.0	0	Significant
Networking	0.7	50	0.2	17	0.1	9	Significant
Oral communications	0.5	33	0.0	0	0.0	0	Near significant
Persuasiveness	1.5	83	0.5	33	0.5	27	Near significant
Systems thinking	0.8	67	0.2	17	0.2	10	Significant
Pattern recognition	1.5	83	0.3	17	0.1	9	Significant

Note: *Significance levels were assessed through *t*-tests on frequency and *chi* square on those showing the competency. If both the frequency and presence comparisons were significant, it was labeled as significant. If both were near significant, it was labeled as near significant. If one was significant and the other was near significant, it was labeled as significant. If neither analysis was near significant, the competency was not listed in the table

Fonte: Boyatzis, Ratti (2009)

Come mostrato nella figura 1.8, i manager di livello medio con performance superiori hanno mostrato una o più delle seguenti competenze : orientamento all'efficienza, pianificazione, empatia, gestione dei gruppi ed uso di concetti.

Tabella 1.8. Frequenza e percentuale delle competenze dei manager best performer di medio livello e quelli con una performance media.

Competency	Outstanding		Average		t/chi		Significance*
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Efficiency orientation	1.27		0.29		-3.61	7.1	Significant
Planning	1.2	60	0.5	43	-1.9	1.3	Near/ns
Empathy	1.29	86	0.64	29	-1.94	2.49	Near/near
Group management	0.42	36	0.07	7	-1.9	3.3	Near sig/near sig
Use of concepts	0.85	57	0.14	14	-2.85	5.6	Sig/sig

Note: *Significance levels were assessed through *t*-tests on frequency and *chi* square on those showing the competency. If both the frequency and presence comparisons were significant, it was labeled as significant. If both were near significant, it was labeled as near significant. If one was significant and the other was near significant, it was labeled as significant. If neither analysis was near significant, the competency was not listed in the table

Fonte: Boyatzis, Ratti (2009)

- **STUDIO N°3**

Il campione della ricerca di Kernbach e Schutte (2005) comprendeva 150 partecipanti del Queensland, Australia, a cui è stato mostrato un video raffigurante un fornitore di servizi che utilizzava tre diversi livelli di intelligenza emotiva in transazioni di alta o bassa difficoltà. I partecipanti sono stati reclutati da riunioni di fornitori di servizi, vari organizzazioni imprenditoriali, un istituto di formazione tecnica e attraverso la rete in diverse regioni del Queensland. L'età dei partecipanti variava dai 18 agli 80 anni con un'età media di 39,48. 86 partecipanti erano di sesso maschile e 63 di sesso femminile (i dati sull'età e sul genere di uno dei partecipanti erano mancanti).

Le ipotesi che si volevano verificare erano le seguenti:

H1. La prima ipotesi di questo studio è che un maggiore livello di intelligenza emotiva porta ad una maggiore soddisfazione del cliente.

H2. Il livello di intelligenza emotiva mostrato dal fornitore del servizio può avere un effetto maggiore sulla soddisfazione del cliente nelle operazioni difficili.

Come mezzo per la presentazione di comportamenti di intelligenza emotiva e di diversi livelli di difficoltà (basso o alto) sono state utilizzate delle presentazioni audiovisive che simulavano degli incontri tra i fornitori del servizio e i clienti. Questo perché, secondo gli autori, le presentazioni audio-visive sono più efficaci delle presentazioni puramente verbali e mostrano situazioni più realistiche rispetto a quelle offerte da espressioni verbali o scritte di un incontro. Sono stati presentati sei video-clip diversi: ogni video esemplificava una diversa combinazione del livello di intelligenza emotiva del servizio e della difficoltà dell'operazione.

L'intelligenza emotiva del fornitore di servizi era manipolata per mostrare tre livelli: alto, medio e basso. Nelle condizioni di alta intelligenza emotiva, il fornitore di servizi mostrava un comportamento che rifletteva la capacità di percepire le emozioni attese del cliente, di gestire e di esprimere le proprie emozioni attraverso adeguate espressioni facciali e toni della voce. Nelle condizioni di media intelligenza emotiva, il prestatore di servizi mostrava le stesse qualità di percezione, espressione, e comprensione delle emozioni, ma non una efficace gestione delle emozioni. In condizioni di bassa intelligenza emotiva, il fornitore di servizi non mostrava la percezione delle espressioni, la comprensione o la gestione delle emozioni.

La difficoltà delle transazioni è stata manipolata per mostrare o una bassa difficoltà (ad esempio, attraverso la rappresentazione di un acquisto di un capo di abbigliamento in un grande magazzino) o un'alta difficoltà (come la restituzione di merce difettosa al negozio di acquisto).

I partecipanti sono stati assegnati casualmente a uno dei sei video. Poi sono state organizzate delle sessioni in piccoli gruppi: all'interno della sessione ai partecipanti è stata fatta una breve introduzione sullo scenario del video (è stato loro chiesto di immaginare di essere il cliente nell'interazione), è stato mostrato il video e poi è stato loro chiesto di completare l' *Emotional intelligence scale* e la *Customer satisfaction rating scale*:

- La scala dell'intelligenza emotiva è costituita da 33 self-report che valutano la misura in cui gli intervistati identificano, comprendono, valorizzano e gestiscono le emozioni proprie e degli altri. Elementi possono essere "Quando provo un'emozione positiva so perché" oppure "Conosco i cambiamenti delle mie

emozioni " e vengono valutati su una scala che va da 1 (per niente d'accordo) a 5 (Pienamente d'accordo);

- La scala di valutazione della soddisfazione del cliente si basa sull'idea che la soddisfazione del cliente dipende dalla conferma o meno delle sue aspettative riguardo alla transazione: il cliente confronta la prestazione del servizio con le aspettative che si è fatto. La scala utilizzata si basa su cinque punti: "È stato molto meglio di quanto mi aspettassi" (1), "E' stato meglio di quanto mi aspettassi "(2)," E 'stato proprio come mi aspettavo" (3)," E' stato peggio di quanto mi aspettassi"(4), e" E 'stato molto peggio di quanto mi aspettassi"(5).

Risultati. Il punteggio medio di soddisfazione del cliente di tutti e sei gli scenari è stata di 3.32 indicando nel complesso una soddisfazione moderata. La Tabella 1.9 mostra i punteggi medi di soddisfazione dei partecipanti per ciascuna delle sei transazioni rappresentate dai sei video. Gli uomini avevano un punteggio medio di 3.23 sulla variabile della soddisfazione del cliente, mentre le donne un punteggio medio di 3.43: non sono state significative relazioni tra il genere e la soddisfazione del cliente.

La Tabella 1.9 fornisce un riassunto dei risultati della ricerca: il livello dell'intelligenza emotiva del fornitore di servizi ha avuto un effetto significativo sulla soddisfazione del cliente (0.44 è un valore elevato). Livelli diversi di intelligenza emotiva sono stati confrontati tra loro per evidenziare le differenze: i partecipanti che hanno visto un video con un basso livello emozionale hanno riportato un grado di soddisfazione inferiore (4.16) rispetto a quelli che hanno visto il livello medio di intelligenza emotiva (3.12) ed ai partecipanti che hanno visto il livello più elevato(2,68).

Come si può vedere nella Tabella 1.10, la difficoltà dell'operazione aveva anche un significativo effetto principale sulla soddisfazione del cliente: in condizioni di bassa difficoltà i punteggi medi di soddisfazione (vedi tabella 1.9) per i tre livelli di intelligenza emotiva differiscono significativamente una dall'altro mentre i punteggi medi di soddisfazione, nel caso di alta difficoltà, non differivano molto tra loro.

Dunque la ricerca ha dimostrato che una maggiore intelligenza emotiva dal fornitore di servizi ha portato ad una maggiore soddisfazione del cliente. Inoltre, c'era una interazione tra intelligenza emotiva del prestatore di servizi e la difficoltà dell'operazione: in condizioni di bassa difficoltà dell'operazione c'era una soddisfazione

sempre maggiore all'aumentare del livello di intelligenza emotiva del fornitore di servizi; nella transazioni di elevata difficoltà, c'era bassa soddisfazione nel caso di una bassa intelligenza emotiva del fornitore di servizi, ma nessuna differenza significativa tra un grado di soddisfazione medio ed uno elevato nel caso di un fornitore con elevata intelligenza emotiva.

Tabella 1.9. La soddisfazione del cliente in relazione al livello di alta, media e bassa intelligenza emotiva del fornitore del servizio e alla difficoltà della transazione

Transaction difficulty	High service EI			Medium service EI			Low service EI		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
Low	2.80	0.71	25	3.52	0.71	25	4.24	0.52	25
High	2.56	0.65	25	2.72	0.68	25	4.08	0.81	25

Note: Lower scores indicate greater satisfaction

Fonte: Kernbach S., Schutte N.S., 2005

Tabella 1.10. Effetto dell'intelligenza emotiva del fornitore, della difficoltà dell'operazione e dell'intelligenza emotiva dei clienti sulla soddisfazione del cliente

Source	F	Sig.	Eta squared (η)
Service-provider emotional intelligence (EI)	52.21	0.000	0.44
Transaction difficulty (TD)	9.72	0.002	0.07
Customer EI (CEI)	0.27	0.765	0.004
TD × EI	3.92	0.022	0.06
TD × CEI	0.17	0.842	0.003
EI × CEI	1.59	0.182	0.05
TD × EI × CEI	0.13	0.973	0.004

Fonte: Kernbach S., Schutte N.S., 2005

Infine, in tabella 1.11 sono riportati ulteriori studi che sottolineano l'impatto di alcune competenze sulla performance: nella prima colonna sono inseriti gli autori dello studio (e dell'articolo di riferimento), nella seconda il campione oggetto di esame, nella terza il tipo di performance su cui si è misurato l'impatto delle competenze e nell'ultima sono inserite le competenze che sono risultate essere distintive per il raggiungimento di una prestazione superiore.

Tabella 1.11 Ulteriori studi che sottolineano l'impatto di alcune competenze sulla performance.

AUTORI DELLO STUDIO	CAMPIONE DELLO STUDIO	TIPOLOGIA DI PERFORMANCE SU CUI IMPATTANO	IMPATTO SULLE COMPETENZE COMPORTAMENTALI
Higgs M., 2004	289 operatori di Call Center, facenti parte di tre organizzazioni (due operanti nel settore finanziario ed una nel settore pubblico)	I dati sulle performance sono stati raccolti mediante una valutazione della prestazione individuale da parte dell'ufficio del personale. Tale valutazione è stata fatta utilizzando dati esistenti sui lavoratori e convertendoli in una scala a cinque punti dove 1 rappresenta "prestazioni completamente insoddisfacenti" e 5 "raggiunge prestazioni eccezionali"	Le competenze che vanno ad impattare sulla performance di operatori di Call Center sono: L'auto-consapevolezza (essere consapevoli dei propri sentimenti ed essere in grado di gestirli), la resilienza emotiva (essere in grado di mantenere alte prestazioni quando si è sotto pressione), la motivazione, la sensibilità inter-personale (sensibilità ed empatia verso gli altri), l'influenza (capacità di influenzare e persuadere gli altri), l'intuitività

			(capacità di prendere decisioni, usando la ragione e l'intuizione, quando serve), la coscienziosità e l'integrità (essere coerenti nelle proprie azioni e comportarsi secondo le vigenti norme etiche)
Boyatzis R.E., 2006	1300 <i>business unit</i> manager (campione selezionato tra le diverse migliaia di partner di una società di consulenza multinazionale) che possedevano queste caratteristiche: assunti in una business unit operativa degli Stati Uniti, non impiegati nel quartier generale dell'azienda, non aventi funzioni di staff. Sono stati esclusi i primi sette	Per misurare l'impatto sulla performance vengono utilizzate due misure finanziarie: i Ricavi ottenuti dai clienti (per esempio, l'ammontare delle fatture ai clienti meno le spese di viaggio e collegate) e il Margine Lordo.	Le competenze che impattano sui Ricavi sono: <i>Facilitates Learning</i> e <i>Values Learning</i> . Le competenze che, invece, impattano sul Margine Lordo sono: fiducia in sé stessi, leadership, <i>Coaching</i> , <i>Facilitates Learning</i> , Sistemi di pensiero, empatia, adattabilità e <i>Values Learning</i>

	<p>partner responsabili dell'organizzazione dell'azienda o di una delle divisioni. I soggetti dovevano anche essere partner dell'azienda da almeno due anni.</p>		
<p>Ryan, Emmerling, Spencer, 2009</p>	<p>47 dipendenti presi in considerazione per una futura promozione (da 1 a 3 anni)</p>	<p>Valutazione fatta sulla base dell'opinione di esperti e di dati qualitativi di interviste precedenti.</p>	<p>Le competenze che distinguono i soggetti che sono stati promossi da quelli che non lo sono stati sono: impatto (capacità di influenzare gli altri), iniziativa, orientamento al servizio del cliente, orientamento al risultato e fiducia in sé stessi</p>
<p>Ryan, Emmerling, Spencer, 2009</p>	<p>15 dipendenti promossi da un anno</p>	<p>Utilizzo di tre fattori: performance finanziaria, gestione delle persone e attenzione al cliente. La combinazione di questi fattori dava un punteggio generale sulla performance.</p>	<p>Iniziativa e sviluppo degli altri sono risultate essere le competenze maggiormente d'impatto sulla performance</p>

Ryan, Emmerling, Spencer, 2009	106 manager	Nomine effettuate dall'azienda cliente, una società europea di beni di consumo in rapida crescita.	Orientamento al risultato, Iniziativa, Lavoro di gruppo e cooperazione e <i>team leadership</i>
Ramo, Saris, Boyatzis, 2009	223 manager e non facenti parte di organizzazioni pubbliche spagnole.	Candidature dei superiori e dei colleghi. Ad ognuno di loro è stato chiesto di rispondere a questa domanda: "Se si dovesse creare e gestire una propria azienda, chi di questa organizzazione portereste con voi? Non c'è un numero minimo e nemmeno un massimo".	Competenze di <i>achievement</i> , di <i>power</i> e di <i>affiliation</i>
Camuffo, Gerli, Giubitta, 2012	Campione di 53 imprenditori, proprietari di piccole aziende	Valutazione delle performance delle aziende degli imprenditori basata su: il numero di brevetti dell'impresa, il numero delle certificazioni di qualità possedute, la qualità delle prestazioni strategiche e l'andamento della redditività negli ultimi tre anni.	Pianificazione, Empatia, <i>Business bargaining</i> , Consapevolezza organizzativa, Gestione degli altri e <i>Benchmarking</i>

Ryan, Spencer, Bernhard, 2012	70 <i>business unit</i> manager (40 managers del Nord America e 30 europei).	È stata usata una misura standardizzata di crescita di profitto.	<i>Team leadership</i> , Sviluppo degli altri, Orientamento al risultato ed Impatto ed Influenza
Aliaga Araujo, Taylor, 2012	36 membri dello staff di <i>Ilo Copper Refinery</i> , posseduta da <i>the Southern Peru Corporation</i>	Auto-valutazioni e valutazioni degli altri (supervisore, colleghi e subordinati)	<i>Self-confidence</i> , Orientamento al risultato, Ottimismo e <i>teamwork</i> e collaborazione.

1.7. CONCLUSIONI

Le recenti spinte al cambiamento che hanno modificato il panorama di riferimento, hanno costretto le aziende a modificare le tradizionali regole del gioco competitivo. Sempre più Organizzazioni hanno iniziato a sviluppare la loro strategia ponendo l'accento sul Capitale Umano.

Questo perché è risultato chiaro il collegamento causale tra le competenze delle Risorse Umane ed una performance superiore: avere dei dipendenti competenti permette di guadagnare un vantaggio competitivo nei confronti dei concorrenti.

Il tema delle competenze comportamentali ha preso avvio nel 1973 con McClelland, il quale - oltre ad aver contestato la capacità dei tradizionali test nel prevedere i comportamenti individuali e il fatto che questi siano spesso viziati da pregiudizi verso le minoranze, le donne e i ceti sociali meno facoltosi - ha focalizzato lo studio sull'analisi delle motivazioni degli individui come fattori capaci di spiegare il livello della performance lavorativa.

Nel 1982 Boyatzis ha definito la competenza come "caratteristica intrinseca di un individuo causalmente correlata ad una prestazione efficace o superiore nella mansione" ed, oltre ad aver considerato tale concetto in chiave dinamica e su più livelli, ha distinto tra competenze di soglia e competenze distintive: le prime sono caratteristiche minime essenziali che deve avere chiunque ricopra un certo ruolo, ma che non servono a

distinguere i poor dai best performance, le seconde, invece, sono caratteristiche che distinguono le persone che raggiungono una prestazione superiore.

Punto centrale del lavoro di Boyatzis è il *Modello della prestazione lavorativa efficace*, secondo il quale le competenze sono correlate a caratteristiche sottostanti (job e ambiente organizzativo): il complesso dei comportamenti è definito dall'interazione dinamica delle tre componenti. Tali comportamenti sono la manifestazione delle competenze comportamentali di successo che vanno indagate per capire quali sono le Competenze che permettono di ottenere una performance superiore.

Spencer e Spencer (1993) evidenziano cinque modi in cui le caratteristiche possono manifestarsi: motivazioni, tratti, concetto di sé, conoscenza e skill. Nel modello iceberg [Figura 1.5] gli Spencer mostrano come skill e conoscenze siano caratteristiche più facilmente osservabili, in quanto "parte emersa" dell'iceberg; mentre immagine di sé, tratti e motivazioni sono nascoste nella personalità di un individuo e quindi più difficili da vedere e da sviluppare.

Nel 1998 Goleman abbina i concetti di Intelligenza Emotiva e Sociale a quello delle competenze; per Goleman(2000) una competenza è "un aspetto personale o un insieme di abitudini che conduce a prestazioni lavorative e professionali più efficaci o comunque superiori – in altre parole, si tratta di un'abilità che aggiunge un evidente valore economico all'impegno che l'individuo mette nel proprio lavoro".

La letteratura dell'ultimo decennio ha portato a definire la Competenza come "*a capability or ability that leads to or causes effective performance ability*" (Boyatzis, 1982, 2008; McClelland, 1973, 1985). La competenza viene costruita dall'interazione tra l'*azione*, cioè un insieme di comportamenti diversi, e l'*intenzione*. Le competenze distintive che portano ad avere una performance superiore sono: le competenze d'intelligenza cognitiva, le competenze dell'intelligenza emotiva e le competenze d'intelligenza sociale.

Un approccio di questo tipo - arricchito da teorie e ricerche riguardanti le emozioni, la motivazione e il campo delle neuroscienze - offre una struttura teorica per l'organizzazione di una teoria della personalità come si vede nella Figura 1.7. Tale teoria comprende: i circuiti neurali ed i processi ormonali, le disposizioni inconscie come motivazioni e tratti, i valori e le filosofie operative, le specifiche competenze osservate, i cluster di competenze.

Si può dunque dire che un concetto integrato di competenza emotive, sociale e cognitive offre una struttura teorica per l'organizzazione della personalità e la collega ad una teoria dell'azione e della performance lavorativa (Boyatzis e Ratti, 2009).

Per poter sfruttare il concetto di competenza nella teoria della performance lavorativa, è necessario capire come identificare e misurare le competenze. Solo in questo modo si possono creare dei modelli di competenze adatti per una determinata mansione che stiano alla base della gestione delle risorse umane.

Strumenti di valutazione delle competenze possono essere le interviste, i panels, le indagini tramite questionario, i sistemi “esperti”, l'osservazione diretta, gli esercizi in gruppo ed in basket, le presentazioni, le simulazioni di ruolo, le relazioni scritte e l'assessment center. I dati raccolti - tramite il coinvolgimento di più attori - possono poi essere classificati secondo diverse scale di valutazione.

Per meglio comprendere la dimensione dell'impatto delle competenze comportamentali sulle performance aziendali risulta utile guardare alcuni esempi concreti e alcune ricerche facenti parte della recente letteratura sulle competenze *soft*.

Ecco dunque che, come afferma Camuffo (1997), il “linguaggio” delle competenze, qualora utilizzato in modo originale e specifico rispetto alle esigenze di impresa, costituisce una base per una migliore gestione delle politiche di gestione e sviluppo delle risorse umane in un'ottica di maggiore trasparenza, di più corretta valorizzazione del capitale umano aziendale e di maggiore coerenza con le sfide competitive.

2. SVILUPPARE LE COMPETENZE

“Social and emotional learning is different from cognitive and technical learning, and it requires a different approach to training and development”.

(Cherniss, Goleman, Emmerling Cowan, Adler, 1998)

Dopo aver definito le competenze ed aver cercato di dare l'idea dell'impatto che queste possono avere sulla performance, vediamo ora com'è possibile sviluppare tali competenze comportamentali.

“Affrontare l'analisi della formazione da un punto di vista economico significa comprendere come debba essere progettato e realizzato un processo formativo in grado di fornire valore sia agli individui che alle imprese, che generi un incremento delle performance individuali e che consenta l'ottimizzazione dei risultati che derivano dall'impiego delle risorse destinate ad esso. Un'ottica centrata sulle competenze degli individui, d'altro lato, è rivolta a monitorare le caratteristiche dei soggetti che consentono loro di raggiungere performance lavorative efficaci o superiori; tali caratteristiche si concretizzano in comportamenti organizzativi osservabili che generano risultati misurabili” (Gerli, 2002).

Per rendere la pianificazione di un programma di sviluppo delle competenze efficace, è importante partire dal presupposto che il miglioramento di competenze tecniche avviene in modo differente dal miglioramento delle competenze comportamentali: questo perché, nell'apprendimento, vengono coinvolte due diverse funzioni cerebrali. Questo significa che, mentre nel caso delle competenze professionali, non si fa altro che aggiungere conoscenze alle banche della memoria localizzate nella neocorteccia, l'apprendimento di una competenza emozionale richiede anche il coinvolgimento dei circuiti emotivi, nei quali è immagazzinato il repertorio di abitudini sociali ed emotive. Modificare tali abitudini comporta l'indebolimento dell'abitudine preesistente e la sua sostituzione con una migliore.

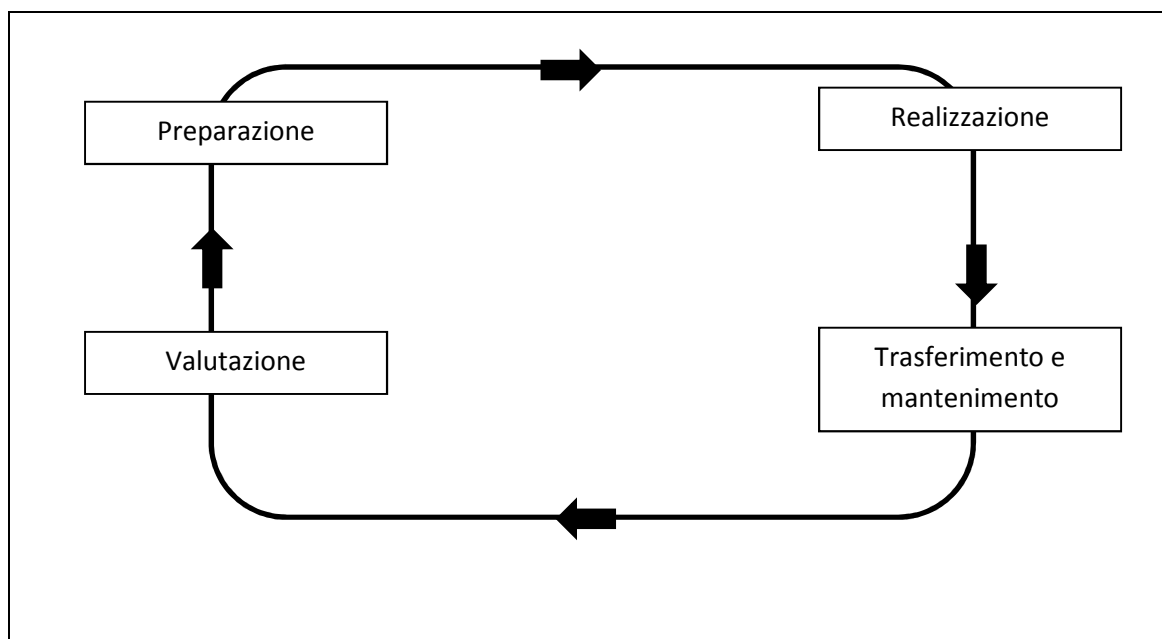
Diventa quindi importante capire quale processo di apprendimento risulti essere efficace nello sviluppo delle competenze comportamentali: si vedranno, a tal proposito, *Strategia generale di apprendimento della competenza* di Spencer e Spencer (1993) *Self-directed Learning and Change* di Kolb (1970) e la *Teoria dell'apprendimento autodiretto* di Boyatzis (2004) che risultano avere diversi punti in comune.

Per capire come mettere in pratica queste strategie di apprendimento, verranno spiegate alcune tecniche per progettare e somministrare un programma di apprendimento. Nella progettazione di un programma di formazione basato sull'apprendimento si seguiranno alcune linee guida che si basano su quattro fasi fondamentali (preparazione, realizzazione, trasferimento e mantenimento e valutazione) e che vanno adattate allo specifico contesto di apprendimento e alle specifiche competenze oggetto di sviluppo [Figura 2.1].

Si presenteranno, poi, una carrellata di strumenti che si possono usare per il miglioramento delle competenze e degli esempi pratici che permettono di capire l'efficacia di tali strumenti.

Infine, alcuni esempi sottolineeranno l'impatto sulla performance di adeguati corsi di formazione che hanno lo scopo di migliorare precise competenze comportamentali.

Figura 2.1. Il processo formativo.



2.1. PROGETTAZIONE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE COMPORTAMENTALI

“L’analisi del fabbisogno formativo si traduce nell’analisi delle competenze necessarie per lo svolgimento dell’attività manageriale, la valutazione della formazione è rappresentata dall’analisi delle competenze apprese da parte degli individui e l’erogazione della formazione segue una prospettiva rivolta allo sviluppo delle competenze, tramite le metodologie più opportune” (Gerli, 2002).

Per capire in che modo s’innesci la dinamica del cambiamento individuale nei soggetti, vanno compresi il meccanismo dell’apprendimento e i suoi aspetti fondamentali: serve cioè chiarire alcuni elementi del modello generale dell’apprendimento delle competenze e i principali strumenti utilizzati per applicare questo modello.

2.1.1. STRATEGIE GENERALI DI APPRENDIMENTO

Un ricercatore che lavora per il governo degli Stati Uniti presso l’Ufficio per la Gestione del Personale, mi sta informando sui risultati di un’imponente analisi sulle competenze necessarie in un’ampia gamma di posizioni amministrative. “Il training relativo alla parte tecnica del lavoro è facile – ma è molto più difficile insegnare a essere flessibili, a dimostrare integrità, a essere coscienti o abili nelle relazioni interpersonali” (Goleman, 1998).

Le parole del ricercatore qui riportate racchiudono quello che è il punto centrale nello sviluppo delle competenze: la differenza tra lo sviluppo delle competenze professionali e lo sviluppo di quelle comportamentali.

Infatti, mentre le abilità puramente cognitive hanno sede nella neocorteccia, le competenze sociali ed emotive coinvolgono altre aree cerebrali, e principalmente i circuiti che collegano i centri emotivi – e in particolare l’amigdala – facenti parte del sistema limbico e situati in profondità nel centro del cervello, con i lobi prefrontali, che sono il centro esecutivo del cervello. “La struttura della neocorteccia fa di essa una macchina straordinariamente efficace ai fini dell’apprendimento, in grado di espandere la capacità di comprensione dell’individuo inserendo fatti nuovi o concetti sconosciuti in una rete cognitiva estesa. Questa modalità associativa di apprendimento si realizza in

tempo straordinariamente rapidi: il cervello razionale può afferrare qualcosa a partire da un singolo ascolto o da una semplice lettura. Il sistema limbico, al contrario, impara in modo molto più lento, soprattutto quando occorre riapprendere abitudini profondamente radicate (...). la rieducazione del cervello emozionale richiede pratica ed esercizio costante” (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004).

Come afferma Goleman [Figura 2.2], “ la comprensione di questa differenza nella funzione cerebrale alla base dei due processi è essenziale per trovare i modi davvero efficaci di insegnare le competenze emotive e sociali”.

Figura 2.2. Un diverso modello di apprendimento

L’addestramento tecnico è semplice se paragonato a quello necessario allo sviluppo dell’intelligenza emotiva e sociale. Tutto il nostro sistema educativo s’ingrana su abilità cognitive. Ma quando è il momento di insegnare le competenze emotive, esso è penosamente carente. Capacità come l’empatia o la flessibilità differiscono in modo essenziale dalle abilità cognitive – si basano su aree cerebrali diverse.

Le abilità puramente cognitive hanno sede nella neocorteccia, il cervello “pensante”. Ma nel caso delle competenze sociali e personali, entrano in gioco altre aree cerebrali, e principalmente i circuiti che collegano i centri emotivi – e in particolare l’amigdala – situati in profondità nel centro del cervello, con i lobi prefrontali, che sono il centro esecutivo del cervello. L’apprendimento delle competenze emotive comporta una riaccordatura di questi circuiti.

Poiché l’apprendimento intellettuale differisce in modo fondamentale dalla modificazione del comportamento, i modelli di educazione sono significativamente diversi nei due casi. Per le capacità intellettuali, l’aula scolastica è l’ambiente adatto, e la semplice lettura – o il semplice ascolto – di un concetto, anche una sola volta, può essere sufficiente ad impadronirsene (...).

Nel caso della modificazione comportamentale, invece, è la vita stessa a rappresentare l’autentica arena dell’apprendimento, che richiede un prolungato esercizio. L’apprendimento scolastico consiste, essenzialmente, nell’aggiungere informazioni e conoscenze alle banche della memoria localizzate nella neocorteccia. La neocorteccia impara immettendo nuovi dati nelle strutture di associazione e comprensione preesistenti, così da estendere e arricchire i circuiti neurali corrispondenti.

Ma l'apprendimento di una competenza emozionale comporta questo e altro: richiede anche il coinvolgimento dei circuiti emotivi, nei quali è immagazzinato il nostro repertorio di abitudini sociali ed emotive. Modificare tali abitudini – imparare ad accostarsi in modo più positivo agli altri invece di evitarli, imparare ad ascoltare meglio o a saper fornire un valido feedback – è un compito più difficile di quello che aspetta chi debba semplicemente aggiungere nuovi dati ai vecchi. L'apprendimento emotivo richiede un cambiamento più profondo a livello neurologico: l'indebolimento dell'abitudine preesistente e la sua sostituzione con una migliore.

La comprensione di questa differenza nella funzione cerebrale alla base dei due processi è essenziale per trovare i modi davvero efficaci di insegnare le competenze emotive e sociali.

Fonte: Goleman, 1998

Con riguardo al meccanismo di apprendimento di queste competenze, si presentano ora un paio di impostazioni che hanno guidato la progettazione del processo formativo e che presentano diversi elementi in comune: la prima è di Spencer e Spencer (1995), mentre la seconda è di Boyatzis (2004).

Per migliorare le competenze, Spencer e Spencer (1995) hanno sviluppato un metodo basato su quattro diverse teorie sul come gli adulti imparano e si correggono: la teoria dell'*apprendimento dall'esperienza*, quella dell'*acquisizione della motivazione*, la teoria dell'*apprendimento dagli altri* e quella dell'*autocorrezione*. Vediamole nel dettaglio:

1) *Apprendimento dall'esperienza.*

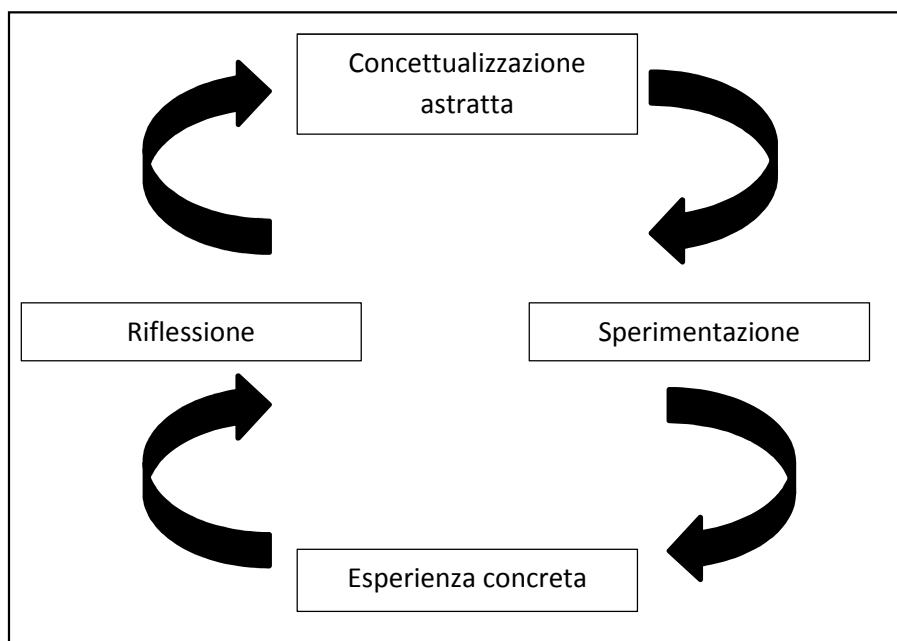
Secondo questa teoria gli adulti imparano meglio se seguono un processo di quattro passi. Una persona, anche se dovrebbe seguire tutti questi passi per migliorare l'efficienza del suo processo di apprendimento, solitamente sceglie di seguirne uno o due. Questi passi sono:

- Concettualizzazione astratta (CA) : al soggetto viene spiegato una nuova teoria sulle modalità di svolgimento della mansione;
- Sperimentazione concreta (SC) : il soggetto cerca di mettere in pratica questa nuova teoria;
- Esperienza personale (EP): è quello che l'individuo riesce a trarre dalla pratica;

- Riflessione (RI) : questa fase può portare ad un cambiamento delle idee personali del soggetto sul modo di lavorare.

“Per insegnare, ad esempio, la competenza “Sviluppo degli altri”, l’istruttore potrebbe fare una lezione sul modo di usare lo stile coaching (CA) e poi chiedere al soggetto di usare questo stile in una simulazione, nella quale dirigerà un’altra persona che deve, ad esempio, costruire una torre con una serie di cubi (SC). Sia il “capomastro” che l’“operaio” si fanno l’idea degli effetti, positivi o negativi, dello stile direttivo sull’esecuzione del lavoro (EP). Dopo la simulazione, il soggetto riflette sull’esperienza fatta, su quello che ha funzionato e su come potrebbe migliorare il proprio modo di lavorare (RI)” (Spencer e Spencer, 1995).

Figura 2.3. I quattro stili di apprendimento degli adulti



Fonte: Spencer e Spencer, 1993

2) *Acquisizione della motivazione*

Spencer e Spencer, partendo da un articolo del 1965 in cui McClelland individua 12 principi secondo cui le persone possono acquisire o modificare i tratti profondi come le motivazioni, sintetizzano 5 punti che rappresentano una spinta a cambiare:

- Modello concettuale: “si illustra al soggetto un nuovo quadro di riferimento teorico per i suoi comportamenti e gli si indicano le ragioni per credere in

tale modello (risultati della ricerca, esempi prestigiosi, fiducia dell'istruttore, legami con obiettivi importanti per il soggetto)" (Spencer e Spencer, 1995);

- Autovalutazione: va indicato all'individuo in quale misura possiede la competenza e qual è il divario tra questo livello e quello che dovrebbe raggiungere per ottenere quello che desidera;
- Pratica: il soggetto deve mettere in atto i nuovi pensieri e i nuovi comportamenti, prima in attività simulate e poi in attività reali;
- Dichiarazione degli obiettivi: gli individui devono imparare a fissare gli obiettivi e a programmare l'uso della competenza
- Supporto dagli altri: "i soggetti debbono lavorare, sperimentare e praticare i nuovi pensieri e comportamenti in un ambiente in cui tutti coloro che li circondano offrono "sicurezza" e supporto. L'apprendimento è più duraturo se il soggetto riceve anche supporto, assistenza e consigli da persone stimate e da un" gruppo di riferimento" di colleghi che si sostengono ed incoraggiano reciprocamente all'uso della competenza" (Spencer e Spencer, 1995).

3) *Apprendimento dagli altri*

Secondo questa teoria le persone imparano capacità sociali e relazionali osservando ed imitando chi manifesta un comportamento di successo in una certa situazione.

4) *Autocorrezione*

Tale teoria afferma che gli adulti si correggono solo a tre condizioni (Spencer e Spencer, 1995): quando si è insoddisfatti della situazione corrente (Attuale), quando si conosce la condizione desiderata (Ideale) e quando si conosce il modo per passare dall'Attuale all'Ideale (Passi concreti). Le persone decidono di cambiare solo se sono consapevoli del divario tra il livello di competenza attuale e quello desiderato.

Queste quattro teorie portano ad una *Strategia generale di apprendimento della competenza* che si sviluppa in 6 passi:

1. **Riconoscimento:** in questa fase il soggetto si convince che le competenze che deve sviluppare esistono e sono importanti per la performance; questo avviene

tramite l'analisi di comportamenti portati come esempio o con simulazioni che coinvolgono il soggetto affinché egli acquisisca la motivazione all'apprendimento della competenza (Gerli, 2002).

2. **Studio:** in questo passo viene illustrato al soggetto il contenuto della competenza da acquisire, qual è il significato e quali comportamenti la esprimono.
3. **Autovalutazione:** nel terzo passo si evidenzia il divario tra il livello di possesso della competenza da parte del soggetto e il livello necessario per predire una performance superiore.
4. **Pratica/feedback:** in questo passo il soggetto pratica i comportamenti competenti in situazioni realistiche; confronta la sua prestazione con lo standard della performance superiore, e riceve un feedback su come migliorare il modo di lavorare. (Spencer e Spencer, 1995).
5. **Dichiarazione degli obiettivi:** fase in cui il soggetto pone degli obiettivi e sviluppa dei piani operativi che prevedono l'applicazione nella mansione della competenza acquisita.
6. **Seguito e supporto:** fase in cui “vengono definiti gli obiettivi di possesso della competenza e le attività di feedback e di coaching con cui sostenere i comportamenti, monitorando periodicamente lo stato di avanzamento del suo sviluppo” (Gerli, 2002).

Una seconda teoria considerata è quella del *Self-directed behaviour change* di Kolb (Kolb et al., 1968; Kolb e Boyatzis, 1970), in cui un individuo lavora per cambiare i propri comportamenti, i pensieri, i sentimenti e cerca di avvicinarli ad un obiettivo da lui stabilito.

Alla base della teoria di Kolb ci sono alcuni presupposti teorici:

- La prima ipotesi è che in condizioni particolari, negli individui emerge una forza che permette di sperimentare nuovi comportamenti e di raggiungere gli ideali. Si assume che le persone - quando si trovano in questa situazione e percepiscono questa forza interiore - sono in grado di dare valutazioni realistiche dei loro obiettivi e le inadeguatezze che riconoscono in sé stessi li motiveranno a cambiare.

- Il secondo presupposto è che è più probabile che i cambiamenti nei comportamenti siano permanenti se il processo di cambiamento è considerato dall'individuo sotto il suo controllo. Il metodo più efficace per cambiare è quello in cui l'individuo sente di non essere un agente esterno di cambiamento, ma di esserne responsabile

Questo metodo di auto-cambiamento dà la responsabilità individuale di "diagnosticare" il proprio problema e di impostare i propri obiettivi. L'enfasi principale è posta sulla ricerca di sé: ogni soggetto è incoraggiato a riflettere sul proprio comportamento e a selezionare un obiettivo ben definito che vorrebbe raggiungere. Caratteristiche di questo processo di definizione dell'obiettivo sono: la consapevolezza, le aspettative di successo, la sicurezza psicologica, la misurabilità dei cambiamenti e la possibilità di auto-valutare i progressi fatti.

Dopo aver chiarito l'obiettivo, il passo successivo è quello di avviare una continua e accurata valutazione del suo comportamento legato all'aspetto che si vuole cambiare. Il soggetto decide da solo quanto tempo il progetto deve continuare e quando il suo obiettivo è raggiunto.

Uno degli esempi che presenta Kolb (Kolb et al., 1968) è quello di una persona che voleva diventare meno timida e sentirsi più a suo agio nel parlare con le persone sconosciute. Dopo aver riflettuto sul suo comportamento con gli altri, decise che un obiettivo ragionevole sarebbe stato quello di sentirsi a proprio agio nelle conversazioni che teneva con le persone che aveva incontrato di recente. Decise così di tenere il conto di tutti gli incontri in cui si sentiva a proprio agio e di tutti incontri in cui si sentiva a disagio, nervoso e timido. Dopo un periodo di quindici settimane, si considerò sufficientemente cambiato e decise di interrompere il progetto.

Secondo Kolb, due aspetti del metodo sono particolarmente importanti per ottenere un cambiamento: la definizione degli obiettivi ed il feedback. La definizione degli obiettivi è importante perché rappresenta una rottura dell'equilibrio all'interno della personalità poiché il soggetto vede una discrepanza tra il suo comportamento reale e ciò che vuole essere.

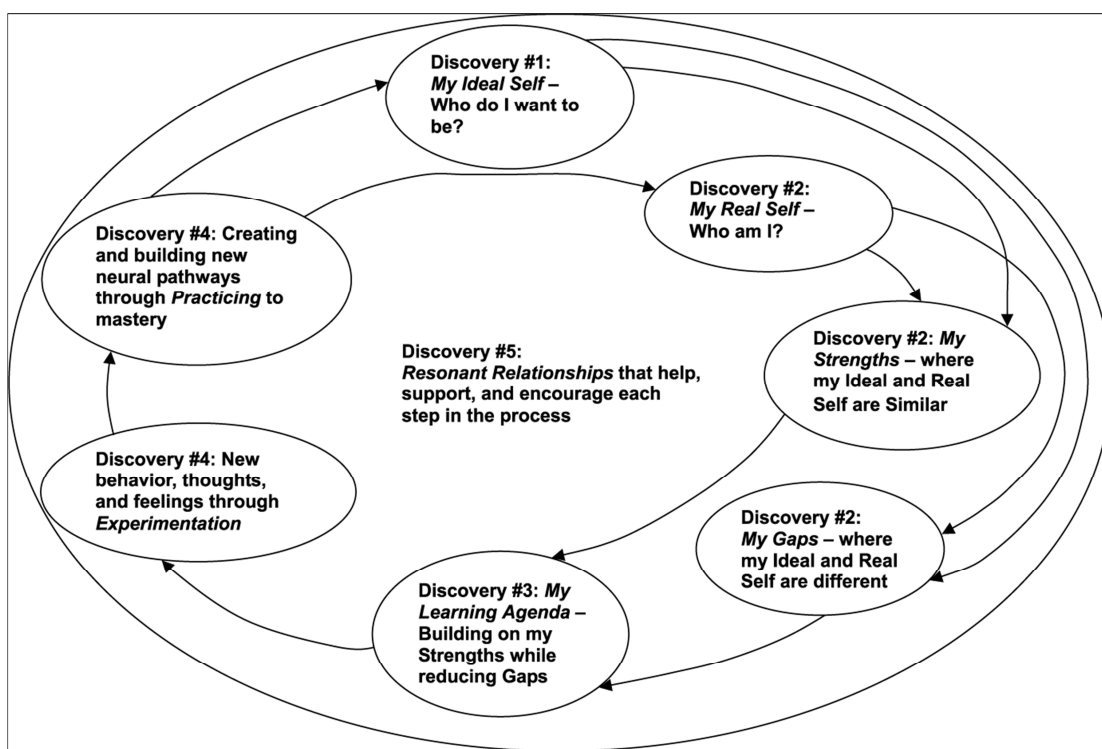
Riguardo al feedback, due tipi vengono considerati importanti. Il primo è il feedback che l'individuo si dà attraverso la riflessione consapevole dei suoi progressi: facendo una valutazione continua dei suoi miglioramenti si ricorda costantemente del suo sforzo

di cambiamento e di come lo sta facendo. Il secondo tipo di feedback è quello che il soggetto riceve dagli altri.

Un'impostazione che si basa su quella di Kolb è la teoria dell'apprendimento delle competenze basata sulla motivazione individuale di Boyatzis (2004). “Così come il semplice possesso delle competenze è necessario, ma non sufficiente a predire la performance, dal momento che è indispensabile la motivazione del soggetto ad attivarle tramite comportamenti concreti, ossia l'intenzionalità del loro utilizzo, allo stesso modo si deve considerare l'elemento dell'intenzionalità nel processo di cambiamento dei comportamenti e quindi nell'acquisizione delle competenze” (Gerli, 2002). Tale teoria, definita “dell'apprendimento autodiretto”, porta ad un cambiamento in un aspetto della persona reale (chi si è) o ideale (chi si vuole essere) o in entrambe.

L'apprendimento autodiretto si basa su cinque scoperte, ognuna delle quali sottolinea una discontinuità [Figura 2.4.].

Figura 2.4. Teoria dell'apprendimento autodiretto secondo Boyatzis



Fonte: Boyatzis, 2007

La prima scoperta è quella di capire qual è il sé ideale, di avere ben chiara l'immagine della persona che vogliamo diventare; la seconda scoperta, invece, è data dalla nostra

immagine riflessa allo specchio che mostra chi siamo, come agiamo, come ci vedono gli altri e quali sono le nostre convinzioni più profonde. Dal confronto tra il sé ideale e il sé reale emergeranno alcuni punti in comune tra queste due immagini e quelli saranno i punti di forza, mentre i punti che si differenziano saranno le lacune su cui si andrà a lavorare. La terza scoperta sarà quella di capire quale programma d'apprendimento mettere in pratica giorno per giorno per sviluppare i punti di forza riducendo le lacune. La quarta scoperta prevede di sperimentare nuovi comportamenti, pensieri e sentimenti; questa fase è caratterizzata dal cambiamento continuo dato che il soggetto apprende dalla progressiva esperienza per cui sé cercherà di mettere in pratica la nuova linea di condotta, creando percorsi neurali alternativi fino ad ottenerne la piena padronanza. La quinta scoperta si basa sullo sviluppo di relazioni di fiducia che garantiscano aiuto, supporto ed incoraggiamento in ogni fase del processo.

Dunque i passaggi necessari a sostenere un cambiamento sostenibile sono (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004):

1. La prima scoperta: il mio sé ideale. Chi voglio essere?

Il punto di partenza del processo di cambiamento autodiretto sta nello scoprire chi si vuole essere, qual è il sé ideale. Per sviluppare quest'immagine ideale, serve "una profonda introspezione che giunga fino a livello viscerale. Nel momento in cui ci appassioniamo improvvisamente alle possibilità che la vita ha in serbo per noi (...) sappiamo di essere entrati in contatto con quell'ideale" (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004). Per intraprendere un cambiamento duraturo nel tempo è necessario mettere a frutto il potere del proprio sé Ideale: questo perché cambiare abitudini sedimentate da anni è molto complicato e, dopo l'entusiasmo iniziale, la motivazione potrebbe piano piano diminuire. È per questo che serve rimanere ben attaccati al proprio sé Ideale. A questo punto va sottolineato il ruolo del cervello nei sentimenti: l'attivazione della corteccia prefrontale sinistra alimenta la speranza che dà motivazione, facendo immaginare la sensazione di benessere che si proverebbe nel realizzare il proprio ideale. Al contrario, se ci si fissa sugli ostacoli piuttosto che sull'idea del sé Ideale, si attiva l'area prefrontale destra e si passa ad una visione pessimistica che impedisce di raggiungere il successo.

2. ***La seconda scoperta: il mio sé reale. Chi sono? Quali sono le mie doti e le mie lacune?***

Il passo successivo è quello rivolgersi alla consapevolezza del sé reale, alla persona che gli altri vedono e con cui interagiscono. Il sé reale è sfuggente poiché la mente ci difende da prese di coscienza potenzialmente pericolose attraverso l'uso inconscio di meccanismi di difesa (Boyatzis, 2007). “ L’autoinganno è una trappola potente, capace di sviare ogni tentativo di autovalutazione: esso ci spinge a dare maggior peso a tutto ciò che conferma un’immagine distorta di noi, facendoci d’altro canto ignorare ogni segnale contrario” (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004). La maggior sfida da superare per arrivare ad avere una precisa immagine di sé è la “sindrome della rana bollita”: se una rana viene messa in una pentola di acqua bollente, questa salterà subito fuori; se invece viene messa in una pentola d’acqua fredda che viene lentamente portata a bollire, la rana rimarrà cotta nella pentola. Il destino della rana bollita non è diverso da quello di chi si adegua alla routine o lascia che le piccole abitudini si consolidino così da diventare vittime dell’inerzia. Molti fattori fanno sì che diventiamo delle rane bollite: le persone accanto a noi potrebbero non aiutarci a vedere un cambiamento (perché non ci danno le informazioni che ci servirebbero o perché sono esse stesse vittime della sindrome della rana bollita) oppure potremmo semplicemente avere paura.

La seconda scoperta inizia nel momento in cui si svela la realtà: quando ci si vede come si è visti dagli altri (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004). Perché il cambiamento venga preso realmente in considerazione vanno identificati i punti di forza, gli aspetti che non si vogliono cambiare perché fanno parte anche del sé Ideale, e i punti di debolezza, che rappresentano i gap da colmare per arrivare ad essere ciò che si vuole. Il percorso di apprendimento si concentrerà sulle lacune. (Boyatzis, 2007).

3. ***La terza scoperta: il mio programma di apprendimento. Come posso sviluppare i miei punti di forza, riducendo al tempo stesso le mie lacune?***

Dopo aver sviluppato l’idea del proprio sé Ideale ed individuato i propri punti di forza e di debolezza, serve compilare un programma di apprendimento basato sul futuro che si desidera. Per farlo vanno tenute in considerazione alcune regole di fondo (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004): a) gli obiettivi devono fare leva sui punti di forza di un soggetto e non sui suoi punti deboli; b) gli obiettivi devono essere quelli dell’individuo,

e non imposti da altri; c) la pianificazione deve essere flessibile, ognuno può predisporre al futuro in modo diverso; d) i piani formulati devono essere fattibili e articolati in fasi gestibili, devono adattarsi alla vita e al lavoro quotidiani altrimenti si rischia di abbandonare; e) i piani devono adattarsi allo stile di apprendimento dell'individuo (per mezzo di un'esperienza, tramite delle riflessioni, grazie alla costruzione di modelli teorici oppure un apprendimento basato su prove ed errori).

4. La quarta scoperta: sperimentare e mettere in pratica. Cercare nuovi comportamenti, pensieri e sentimenti, fino a raggiungerne la piena padronanza.

Questa fase comporta la sperimentazione e la pratica delle modifiche desiderate; si sperimentano i nuovi comportamenti in situazioni reali e si il cambiamento intenzionale inizia a diventare un processo di miglioramento continuo. Per sviluppare ed imparare nuovi comportamenti bisogna trovare il modo di imparare di più dalle esperienze in corso, senza necessariamente iniziare nuove attività. “Occorre fare tre cose: prendere coscienza delle cattive abitudini, adottare consapevolmente comportamenti migliori e ripeterli ogni volta che se ne presenti l'occasione finché non diventano automatici (...). Il potenziamento di una competenza richiede tempo – più che giorni, occorrono mesi – perché implica il coinvolgimento dei centri cerebrali che sovrintendono alle emozioni, e non solo la neocorteccia (il cervello pensante in cui ha luogo l'apprendimento di capacità tecniche e abilità puramente cognitive” (Goleman, Boyatzis, McKee , 2004). La sperimentazione e la pratica sono più efficienti se avvengono in situazioni in cui il soggetto si sente sicuro.

5. La quinta scoperta: sviluppare le relazioni. Queste devono rendere possibile il cambiamento offrendo sostegno e fiducia.

La sperimentazione e la pratica della quarta scoperta permettono lo sviluppo di nuovi rapporti e il rafforzamento di quelli già esistenti. In realtà la quinta scoperta può essere considerata la prima, dato che è alla base di tutto il processo. Le relazioni sono parte essenziale dell'ambiente in cui si vive e, solitamente, sono alcune precise relazioni che sono tanto importanti: questi legami fanno sentire la persona parte di un gruppo, dà loro un senso di identità, le guida verso comportamenti adeguati e dà dei feedback continui (Boyatzis, 2007). Le relazioni creano un *contesto* in cui definire il sé Ideale, fare

progetti sulla base dei punti di forza e di debolezza e sperimentare nuovi comportamenti in una situazione di sicurezza psicologica.

Si può notare come ci siano diversi punti in comune tra le impostazioni di Spencer e Spencer e quella di Boyatzis che risultano essere parti fondamentali del processo di apprendimento; in particolar modo sembrano essere rilevanti questi passi: “la fase iniziale di acquisizione della consapevolezza della necessità del cambiamento, quella di autovalutazione della propria condizione e delle aree di miglioramento, quella di sperimentazione e connessa pianificazione di obiettivi e quella di miglioramento continuo assistita da feedback” (Gerli, 2002).

Visti questi principali modelli di apprendimento, vediamo ora quali sono le tecniche per metterli in pratica, traducendoli in programmi di formazione.

2.1.2. PROGETTAZIONE E SOMMINISTRAZIONE DEL PROGRAMMA DI FORMAZIONE

Nella trattazione delle metodologie formative orientate alle competenze non bisogna incorrere nell'errore di dimenticare l'importanza “della creazione del legame tra le metodologie e il processo di apprendimento delle competenze” (Gerli, 2002).

Infatti, come afferma Boyatzis (2007), da tutti gli studi sul cambiamento fatti fino ad oggi sembra che la maggior parte, se non tutti, i cambiamenti comportamentali duraturi siano intenzionali ed auto-motivati; chi si occupa di formazione deve accompagnare gli individui lungo il loro processo di cambiamento intenzionale. Tale processo di cambiamento intenzionale è “il desiderio di cambiare un aspetto della propria persona: quella Reale, quella Ideale (quello che si vuole diventare) o entrambe” (Boyatzis, 2007). Nella progettazione di un programma di formazione basato sull'apprendimento si possono seguire alcune linee guida [Figura 2.5] che vanno a controllare tre fasi fondamentali del processo di apprendimento: la fase di preparazione al cambiamento, quella di realizzazione operativa e la fase di trasferimento e mantenimento delle competenze.

Figura 2.5. Indicazione per la realizzazione di un processo formativo centrato sul learning

Preparazione	Realizzazione	Trasferimento e mantenimento	Valutazione
<ul style="list-style-type: none"> - Valutare i punti di forza e di debolezza personali - Programmare feedback frequenti - Incoraggiare la partecipazione - Collegare gli obiettivi di apprendimento a valori personali - Regolare le aspettative - Misurare la disponibilità ad apprendere 	<ul style="list-style-type: none"> - Costruire relazioni tra insegnanti e allievi - Fissare obiettivi chiari - Rendere gli obiettivi realisticamente ottenibili - Massimizzare le opportunità di pratica - Fornire feedback con cura - Appoggiarsi ai metodi esperienziali - Costruire il cambiamento con gruppi di supporto - Usare modelli - Accrescere le capacità di osservazione - Ostacolare i regressi 	<ul style="list-style-type: none"> - Incoraggiare l'uso delle skill apprese - Programmare una cultura organizzativa che supporti l'apprendimento - Eliminare le costrizioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Valutare - Migliorare la prestazione

Fonte: Gerli, 2002

Questo schema suggerisce quattro fasi fondamentali per il processi di formazione. La prima fase, quella di *preparazione*, è essenziale per un efficace apprendimento sociale ed emotivo e prevede la preparazione per il cambiamento. Questa preparazione si

verifica sia a livello organizzativo che individuale. La seconda fase, di *realizzazione*, riguarda il processo di cambiamento in sé, comprende i processi che aiutano le persone a cambiare il modo in cui vedono il mondo e ad affrontare le sue richieste sociali ed emotive. La terza fase, il *trasferimento* e il *mantenimento*, affronta quello che succede dopo l'esperienza di formazione. La fase finale prevede la *valutazione*. Data l'attuale stato delle conoscenze circa l'apprendimento sociale ed emotivo, la complessità dei programmi progettato per promuovere tale apprendimento e la disomogeneità dell'efficacia dei programmi esistenti, la valutazione dovrebbe sempre far parte del processo (Cherniss, Goleman, Emmerling Cowan, Adler, 1998).

L'utilizzo di queste indicazioni non è, però, sufficiente se non vengono adattate allo specifico contesto di apprendimento e alle specifiche competenze oggetto di sviluppo. Serve orientare l'uso delle diverse metodologie didattiche nei confronti degli obiettivi formativi definiti. A tal proposito vediamo quali sono gli strumenti che potrebbero ricoprire questo ruolo.

Le principali modalità di apprendimento che si possono “sfruttare” per lo sviluppo delle competenze (Costa e Gianecchini, 2009) sono:

1. *Learning by absorbing*: è una forma di apprendimento passivo che consiste nel presentare al soggetto un insieme di concetti teorici tramite lezioni frontali
2. *Learning by doing*: forma di apprendimento che si basa sull'idea di “imparare facendo” e per la quale vengono utilizzati metodi esperienziali
3. *Learning by interacting with others*: “questa forma di apprendimento prevede la creazione di un ambiente che permette ai partecipanti di interagire anche “oltre” le attività di formazione istituzionale, sviluppando l'apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo” (Costa e Gianecchini, 2009)

Sulla base di queste tre forme di apprendimento, vediamo quali sono i principali strumenti che vengono utilizzati per il miglioramento delle competenze.

✓ **Le lezioni in aula**

Sono lo strumento tradizionale per la trasmissione di conoscenze e, se adeguatamente utilizzate, possono diventare mezzo per la trasmissione di competenze. L'efficacia nello sviluppo della competenza dipende dalla capacità

del docente di rendere la lezione non un semplice mezzo per la trasmissione di informazioni, ma uno strumento che riesca a “coinvolgere i partecipanti, lasciare spazio a domande, porne all’aula, effettuare riepiloghi, promuovere negli allievi la ricerca personale di risposte a quesiti rimasti aperti, favorire una valutazione delle proprie capacità, stimolare i contributi, i pareri e le discussioni, creare un clima sereno, fornire riscontri e promuovere il confronto” (Gerli, 2002). In questo modo si accelera l’apprendimento degli individui e si stimola la crescita della loro fiducia in se stessi; li si spinge ad avvicinarsi alla competenza con una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento. “ La consapevolezza di sé, oltre a essere uno degli elementi fondamentali del processo di cambiamento auto-diretto e di sviluppo delle competenze, è essa stessa una competenza (Goleman, 1998) che consiste nel riconoscimento delle proprie emozioni, del proprio valore e delle proprie capacità e che si traduce nella consapevolezza emotiva, nell’autovalutazione accurata e nella fiducia in sé stessi (Gerli, 2002).

✓ **Le esercitazioni**

Sono delle tecniche che consistono nell’assegnare alle persone un problema più o meno vicino alla loro realtà di lavoro quotidiano che va risolto utilizzando precise competenze. Le due tecniche maggiormente diffuse sono il *metodo dei casi* e l’*incident*.

- Il primo ha “l’obiettivo di educare al problem solving, sviluppando le capacità individuali di analizzare e valutare situazioni complesse e articolate simili a quelle che le persone si trovano a gestire nella loro vita lavorativa. I partecipanti sono chiamati ad analizzare una situazione aziendale, dal cui esame emergono differenti soluzioni e proposte di azione” (Costa e Giannecchini, 2009). La critica mossa a questo metodo è quella di essere troppo facile dato che le informazioni di cui i partecipanti necessitano per risolvere il caso sono tutte a loro disposizione.
- Il secondo metodo, quello dell’*incident*, è simile al precedente, con la differenza che il caso proposto è diviso in due momenti: alla fine del primo momento i partecipanti devono individuare le informazioni di cui hanno bisogno e perché, mentre il secondo si conclude con una proposta di risoluzione del problema. In

questo modo i partecipanti devono sviluppare la capacità di raccolta delle informazioni e quella di distinzione delle informazioni utili da quelle inutili.

✓ **Le simulazioni**

Sono dei modelli della realtà che hanno lo scopo di far riprodurre alle persone determinati comportamenti lavorativi in base al loro ruolo all'interno dell'azienda. Di queste tecniche fanno parte il *role playing*, l'*in basket*, il *business game* e il *behavioral modeling*.

- La tecnica del *role playing*, utilizzata anche in fase di misurazione delle competenze, consiste nel chiedere al partecipante di assumere il ruolo di un determinato personaggio in una precisa situazione lavorativa. Esempi di situazioni che possono venire simulate sono: un'intervista di selezione, un colloquio tra capo e collaboratore per un passaggio di carriera, una negoziazione per una vendita.

Lo scopo di questo strumento è quello di sviluppare competenze di analisi e soluzione dei problemi, comunicazione orale, skill interpersonali e stabilità emotiva. Nell'utilizzo di questo metodo, tuttavia, i partecipanti potrebbero mantenere un atteggiamento distaccato dal ruolo e condizionare così l'apprendimento di tutto il gruppo.

- L'*in basket* è una tecnica di simulazione individuale o di gruppo che viene usata sia per la misurazione che per lo sviluppo di competenze quali: analisi e soluzione dei problemi, delega e controllo, resistenza allo stress, organizzazione e pianificazione. In un tempo limitato, il partecipante deve prendere delle decisioni riguardanti una normale giornata di lavoro; tali problemi vengono presentati sotto forma di e-mail, messaggi telefonici, fax lasciati nel contenitore (basket) della corrispondenza.
- Il *business game* è un gioco di ruolo che si svolge in un contesto simulato di natura aziendale. Scrive Corinne De Cesare in un articolo del Sole24Ore: "Giocando si impara a fare i manager (...). Il business game è uno strumento di simulazione della realtà che viene scelto per tre principali motivi: affina le capacità decisionali in situazioni di emergenza, aumenta la competitività e mette in pratica attraverso il gioco ciò che si è appreso nella teoria. Per questo lo

scelgono molte aziende che, sotto l'esempio americano, formano in questo modo i propri manager" (De Cesare C., 2008).

- Il *behavioral modeling* è una tecnica che coinvolge alcuni degli strumenti appena descritti e che si basa sull'apprendimento per riproduzione di un comportamento. "Una sessione di formazione inizia con un'introduzione teorica del comportamento oggetto di formazione(...) a cui segue la visione di un filmato in cui viene presentato il modo corretto di agire. Al termine del video, dopo aver discusso sull'efficacia del comportamento, ai partecipanti è chiesto di riprodurlo in una situazione di *role playing*. La sessione si chiude con un momento di feedback in cui i singoli ricevono indicazioni sulla loro abilità nel riprodurre il comportamento richiesto" (Costa e Giannecchini, 2009).

✓ **La formazione one-to-one**

Utilizza dei metodi che vogliono stimolare non solo la motivazione estrinseca (carriera e retribuzione), ma anche quella intrinseca (motivazione che deriva da se stessi, dall'ambiente lavorativo, dal contenuto del proprio lavoro). Alcuni metodi di formazione one-to-one sono: il *coaching*, il *mentoring* e il *counseling*.

- Il *coaching* vuole attivare un processo di autosviluppo personale, di cambiamento, di innovazione e di aggiornamento nell'individuo così da riuscire a raggiungere una performance più efficace in momenti critici per l'azienda. Il coach, oltre ad essere professionalmente competente, deve avere le abilità per guidare un'altra persona.
- Il *mentoring* è un percorso attraverso il quale viene accompagnato un giovane che entra in azienda. Il suo accompagnatore sarà un esperto che darà al giovane tutte le informazioni di cui avrà bisogno per svolgere in modo efficace il suo lavoro.
- Il *counseling* è "una relazione di aiuto, il *Counselor* è una guida esperta attraverso cui la persona ritrova capacità ed energie assopite, in quel determinato momento e situazione, ma non spente. (...) Il *Counselor* favorisce la soluzione ad un quesito che crea disagio esistenziale e/o relazionale ad un individuo o un gruppo di individui.(...) Gli obiettivi del *Counseling* aziendale sono di aumentare il benessere nei luoghi di lavoro, attraverso un concreto sostegno al

miglioramento personale; di fornire un aiuto in situazioni conflittuali e di disagio; agevolare le relazioni e la comunicazione in azienda; aumentare la motivazione; incrementare la qualità, in termini di efficacia e di efficienza; ridurre l'assenteismo ed aumentare la produttività" (Venturi, Pugnaghi, Frison, Ingrams, 2006).

✓ **I metodi relazionali**

Nelle due principali tecniche relazionali (il T-Group e le Comunità di pratica), l'apprendimento deriva dalle dinamiche d'interazione all'interno di un gruppo. "Il gruppo ha in sé due obiettivi: quello del raggiungimento degli scopi prefissati e quello del mantenimento delle relazioni interne ai suoi membri. (...). Lo sviluppo di progetti in gruppo consente di esercitare numerose competenze di tipo relazionale: persuasione, empatia, gestione del conflitto, autocontrollo, gestione del gruppo, negoziazione, comunicazione verbale, ma anche di tipo realizzativo e di ragionamento: iniziativa, pianificazione, orientamento al risultato e all'efficienza, problem-solving, pensiero analitico, ecc. il gruppo è, inoltre, il luogo naturale per lo sviluppo della competenza di leadership" (Gerli, 2002).

- La tecnica del Training Group (*T-group*) prevede che i partecipanti siano chiamati a vivere e ad analizzare le dinamiche interpersonali all'interno di un gruppo stimolato da un trainer. È importante che i partecipanti percepiscano un clima di sicurezza psicologica, così da non aver paura di dire quello che pensano temendo delle ripercussioni sul piano lavorativo. Alla fine della fase d'interazione col gruppo, si prosegue con delle sessioni individuali e collettive nelle quali si analizza quello che è avvenuto . L'obiettivo di questo strumento è soprattutto quello di rendere i soggetti consapevoli delle norme implicite e delle dinamiche di gruppo (come l'intimità, la leadership, l'apertura tra le persone).
- Le *comunità di pratica* nascono "dalla condivisione di un lavoro, un problema, un interesse, ecc. che porta più individui al confronto reciproco attraverso un'interazione informale per mezzo della quale ci si scambiano conoscenze per accrescere il proprio livello di competenza in materia e di conseguenza quello della comunità." (Bianchini, 2006).

✓ **I metodi esperienziali**

Sono dei metodi che si sviluppano il più possibile all'esterno, in un *natural setting*, e che sollecitano il partecipante ad apprendere e cambiare attraverso sfide, riflessioni sugli avvenimenti e implementazioni di nuovi schemi comportamentali. Ha lo scopo di migliorare i processi di teamwork, di sviluppare le abilità relative all'orientamento alla relazione, di migliorare le competenze di project work e di stimolare la creatività. (Nicelli, 1999)

Due esempi di questo metodo sono *l'outdoor training* e *l'action learning*.

- Il primo è un'attività formativa che si svolge in spazi aperti, in luoghi distanti dalla realtà aziendale. Solitamente richiede un impegno fisico e l'assegnazione di compiti legati a problemi reali così d'andare oltre gli schemi mentali e comportamentali irrigiditi. Questo serve per sperimentare in modo libero, fare gruppo ed aumentare la fiducia in sé stessi. Alla fine ci sarà un momento di verifica in cui si analizzano le dinamiche emerse e si riportano le conclusioni tratte al contesto lavorativo.
- *L'action learning*, attraverso la creazione di piccoli gruppi per affrontare e risolvere un problema, permette lo sviluppo individuale e organizzativo. Il confronto tra i partecipanti – attraverso l'analisi dei loro diversi punti di vista, la riflessione sul proprio livello di conoscenza e la creazione di nuove idee – permette loro di affrontare sfide reali e di imparare allo stesso tempo dall'esperienza. La partecipazione di un facilitatore supporta l'interazione di gruppo ed aiuta i soggetti ad apprendere dai contenuti del problema, modalità per risolverlo e dai risultati che sono stati raggiunti. Un aspetto importante di questo metodo è che lo sviluppo personale avviene senza togliere tempo all'attività lavorativa.

✓ **Il net-learning**

Lo sviluppo delle tecnologie di comunicazione ha favorito lo sviluppo di strumenti per la formazione a distanza come il *net-learning*, una metodologia per apprendere attraverso la rete. Questo strumento - caratterizzato dall'apprendimento in rete (intesa come struttura di relazioni collaborative e sociali tra le persone) ed attraverso la rete (intesa come infrastruttura

tecnologica) – è facilitato dall'utilizzo di mezzi di comunicazione asincrona (e-mail, forum) e sincrona (chat). Questo modello formativo si basa sul concetto di apprendimento collaborativo dato che richiede una forte interazione tra docente e allievo e tra gli allievi stessi, i quali sono portatori di conoscenze ed esperienze: in questo modo sono sia docenti che allievi allo stesso tempo.

2.2. ESEMPI PRATICI SU COME SVILUPPARE ALCUNE COMPETENZE TRASVERSALI

Le tecniche appena viste possono, dunque, essere utilizzate per lo sviluppo di precise competenze comportamentali. Alcuni esempi di metodi didattici utilizzati in relazione alle competenze sono riassunti nella Tabella 2.2.

Tabella 2.2. Esempi di metodologie didattiche utilizzate per lo sviluppo di competenze.

Esempio di competenze	Metodologie didattiche
Assumere decisioni in condizioni di incertezza	Business game
Comunicare efficacemente in pubblico	Studio e sperimentazione degli elementi teorici e pratici della comunicazione verbale e non verbale, presentazioni di studi di casi aziendali
Problem-solving e ragionamento analitico	Esercitazione, casi e simulazioni
Competenze analitiche e relazionali	Role Playing e Business Game
Competenze relazionali (come la persuasione, l'empatia, la gestione del conflitto, l'autocontrollo, la gestione del gruppo, negoziazione e comunicazione verbale)	Lavoro di gruppo, Outdoor Development
Iniziativa, pianificazione, orientamento al risultato ed efficienza	Lavoro di gruppo, Action Learning

Fonte: Adattamento da Gerli, 2002

Altri casi in cui tali strumenti possono essere utilizzati sono analizzati nei seguenti paragrafi. Nel primo caso si presenta un percorso da seguire per sviluppare la propria capacità di leadership, nel secondo si presentano delle tecniche per migliorare le proprie competenze di influenza, mentre nell'ultimo si porta l'esempio di un Training sul Self-management.

2.2.1. Obiettivo: Sviluppo della leadership

La letteratura che si occupa dello sviluppo della leadership è molto varia e ricca di esempi pratici che aiutano a sviluppare questa competenza. In particolar modo, alcuni autori (Goleman , Boyatzis , McKee , 2004; Boyatzis , McKee , Johnston , 2008; Boyatzis , McKee, 2005) hanno descritto il viaggio che una persona può compiere per arrivare ad essere un leader risonante, cioè un leader “che possiede un'intelligenza emotiva e sociale e che riesce a creare un clima in cui le persone hanno la possibilità di raggiungere il proprio potenziale, centrare obiettivi personali e di gruppo, ottenere risultati” (Boyatzis, McKee , 2005).

Il viaggio parte dal presupposto che la leadership si impara (anche se è possibile nascere con alcune caratteristiche innate che contraddistinguono una buona leadership) e che, soprattutto, la s'impura solo se coinvolge un cambiamento intenzionale: “le persone hanno la possibilità di divenire leader migliori e di modificare schemi comportamentali radicati”(Boyatzis , McKee , Johnston , 2008) solo se lo vogliono. “Questo è dovuto al fatto che le competenze di leadership sono strettamente collegate a schemi comportamentali che riguardano l'immagine che abbiamo di noi stessi, le nostre capacità relazionali e persino la nostra visione del mondo” (Boyatzis, McKee, Johnston, 2008). Il cambiamento intenzionale, rappresentato in Figura 2.4 passa attraverso le cinque scoperte identificate da Boyatzis riguardanti le strategie di apprendimento. C'è una prima fase di scoperta del *sé ideale* che si vuole diventare che fornisce la forza e l'energia per il cambiamento; una seconda fase in cui si guarda al *sé reale* e si individuano quelli che sono gli attuali punti di forza e di debolezza e qual è il modo in cui si influenzano gli altri. La terza tappa cerca di capire qual è il modo migliore per colmare il gap tra *sé ideale* e *sé reale* puntando sui punti di forza e andando a diminuire quelli di debolezza. Dopodiché è necessario sperimentare e mettere in pratica il percorso pianificato. Questa quarta fase è possibile solo “quando le persone hanno l'opportunità

di sperimentare comportamenti diversi e sviluppare abitudini nuove in contesti relativamente protetti e non giudicanti. Questo significa che si ha bisogno che le altre persone- quelle che si interessano a noi- siano coinvolte nello sviluppo e dicano le cose come stanno” (Boyatzis , McKee , Johnston , 2008).

Una delle prime lezioni da imparare nel percorso che porta ad essere leader migliori - affermano gli autori - è quella di capire che il potere derivante dai ruoli che si ricoprono è davvero ampio e di imparare a gestire il proprio modo di reagire a tale potere che si ha e il modo di reagire di chi si ha accanto (Boyatzis , McKee , Johnston , 2008). Per sviluppare questa consapevolezza vi sono esercizi pratici che si concentrano sulla comprensione del proprio potere di influenza [Esercizio 2.1], sui leader positivi o negativi incontrati e sul proprio modello personale di leadership.

Esercizio 2.1. *Chi sono le persone che gestite?*

- Fate mente locale sui diversi gruppi cui appartenete e poi stendete una lista. Suddivideteli in più segmenti che potete (per esempio, non scrivete semplicemente “famiglia”, ma fate una distinzione fra i diversi rami e i gruppi che la comprendono; invece di scrivere “lavoro”, descrivete il team di cui fate parte , l’organizzazione in cui si rientra e i gruppi con cui avete qualche contatto o di cui siete responsabili). Assicuratevi di elencare anche quei gruppi in cui avete un’autorità di tipo informale, quelli in cui il vostro potere non deriva unicamente o in misura maggiore dal ruolo che ricoprite: pensate a tutti gli scenari in cui guidate, date consigli e aiutate qualcun altro.
- A fianco di ogni gruppo, date una definizione del vostro ruolo (per esempio, “padre” o “madre”, “cugino più anziano”, “team leader”, “membro del consiglio di amministrazione”, ecc.).
- Per ogni posizione, formale o informale che sia, descrivete il vostro ruolo (per esempio, “Sono la persona cui tutti si rivolgono quanto c’è un conflitto in famiglia”; “Sono quello/a che conosce la storia dell’organizzazione”; “Sono il leader designato dalla divisione”).
- Per ognuno dei ruoli che ricoprite, scrivete i nomi di chi guarda a voi come una guida, un sostegno, un portatore di vision e quello che cerca in voi. Siate il più

specifici possibile (per esempio, “I miei bambini si aspettano che mantenga le mie promesse”).

Fonte: Boyatzis , McKee , Johnston , 2008

Confutati alcuni miti diffusi [Tabella 2.1] , il viaggio verso la leadership risonante continua con la scoperta dell’importanza della *mindfulness*: chi la pratica, è sempre in sintonia con se stesso perché considera la vita “un laboratorio che consente di essere sempre presenti, consapevoli e aperti all’apprendimento” ed affronta lo stress da potere con forza e resistenza perché considera il rinnovamento personale come uno stile di vita (Boyatzis , McKee , Johnston , 2008). “La maggior parte delle persone, i leader soprattutto ma in genere coloro che hanno incarichi di responsabilità, attraversano periodicamente fasi di insoddisfazione, inquietezza e talvolta anche di regressione(...). Esistono dei segnali che indicano quando dobbiamo cambiare qualcosa nella nostra vita personale o professionale o in entrambe, se vogliamo continuare ad essere felici ed efficaci, sul lavoro e nella vita. Questi segnali si presentano, di solito, sotto forma di disagio o di improvvisa illuminazione” (Boyatzis , McKee , Johnston , 2008) che arriva quando viviamo un’esperienza traumatica (in positivo o in negativo). Una volta risvegliati si possono metter in pratica diverse strategie per riprendere in mano la propria vita.

Mantenere uno stato costante di *mindfulness* non è facile. Gli autori consigliano di inserire nella propria vita quotidiana alcune abitudini come, ad esempio, quello di pensare a se stessi in modo olistico, considerando cioè tutti i aspetti legati a corpo, mente, cuore e spirito. Per farlo, presentano alcuni esercizi pratici per capire cosa conta nella propria vita e nel proprio lavoro, per riflettere su quanto consapevolmente ci si considera completi ed integrati e per esplorare alcune modalità di raggiungimento dell’equilibrio [Esercizio 2.2].

Tabella 2.1. Miti diffusi e verità sulla leadership

Mito 1. L’intelligenza è più che sufficiente	Verità. Intelligenza e conoscenze tecniche sono la base da cui partire, pertanto non differenziano i grandi leader. A fare la differenza sono intelligenza emotiva e sociale.
--	---

<p>Mito 2. L'umore non conta</p>	<p>Verità. Le emozioni sono contagiose e un leader può creare risonanza e un clima che favorisca il successo oppure diffondere emozioni che contribuiscono a creare un clima dissonante, improduttivo e malsano.</p>
<p>Mito 3. I grandi leader prosperano in un clima di pressione continua</p>	<p>Verità. Sacrificio e stress derivante dal potere sono elementi intrinseci al ruolo del leader. I leader migliori riescono a gestire la pressione adottando pratiche di rinnovamento.</p>

Fonte: Boyatzis , McKee , Johnston , 2008

Esercizio 2.2. Il cambiamento consapevole, mettere a punto convinzioni e comportamenti

Rispondete alle seguenti domande:

- Nella vostra vita c'è qualcosa che vorreste aggiungere o togliere? Sentite il bisogno di semplificare le cose o di renderle più intense? Se la risposta è sì, in quale settore della vostra vita? Se foste davvero intenzionati a intraprendere quella strada che porta all'equilibrio personale, che cosa dovrete fare?
- Quale modifica delle vostre convinzioni limitanti potrebbe aiutarvi a progredire in questa ricerca di un maggiore equilibrio? Ecco alcuni esempi di convinzioni limitanti: “ Non ho il tempo di allenarmi ogni giorno” oppure “ Non riesco proprio a riconciliarmi con mio fratello. Non me lo permette”.
- A che cosa dovrete rinunciare, che cosa sacrificare, eliminare o lasciar perdere per raggiungere l'equilibrio desiderato?

Fonte: Boyatzis , McKee , Johnston , 2008

Superata la lezione sulla *mindfulness*, il percorso prosegue con l'analisi dei punti di forza, i valori, l'idea che ci sia uno scopo ed un significato. Alla base di tutto sta il tentativo di diventare quello che si sogna di essere: i sogni danno l'ottimismo, la forza e l'efficacia di cui si ha bisogno per avanzare pieni di fiducia verso il futuro e permettono di sperimentare numerose emozioni positive. “Queste emozioni positive creano

l'energia che serve per agire e funzionano da catalizzatore di sequenze autoreplicanti che fanno stare bene e sono indispensabili per un cambiamento durevole" (Boyatzis , McKee , Johnston , 2008). Componenti del *sé ideale* risultano essere, dunque: i sogni e le immagini del futuro desiderato, la speranza e la propria identità profonda. Per meglio indagare questi componenti di fondo vengono forniti degli esercizi per capire qual è lo scopo più nobile e più elevato che si ha nella vita, quali sono i propri sogni [Esercizio 2.3], qual è il lascito che si vuole lasciare e quali sono i propri valori profondi.

Esercizio 2.3. La mia vita ideale

Vi trovate a quindici anni da oggi e state vivendo la vostra vita ideale. Vivete in un luogo dove avete sempre sognato di stare, con le persone che avete sempre voluto al vostro fianco. Se il lavoro fa parte della vostra esistenza ideale, state facendo esattamente quello che amate e nella giusta misura.

Qualcuno vi riprende per un'intera giornata. Che cosa vedremmo in quel video? Dove vi trovate? Che cosa state facendo? Chi è con voi?

Fonte: Boyatzis , McKee , Johnston , 2008

La tappa successiva è quella di capire chi si è realmente, quali sono i punti di forza e quali i punti di debolezza, come si è diventati quello che si è [Esercizio 2.4]. Inoltre, è importante capire qual è il contesto sociale e quello relazionale in cui si vive, dato che questi hanno un enorme impatto su quello che si è diventati.

Esercizio 2.4. Come sono arrivato qui?

Tracciate una lunga linea, dritta o curva. All'estremo sinistro scrivete il vostro anno di nascita e all'altro estremo la data di oggi. Completate la linea con una freccia puntata verso il futuro. Sulla vostra linea della vita dovete scrivere:

- gli eventi importanti, come la chiusura di un percorso scolastico, l'inizio e la fine di ogni lavoro, la nascita di un figlio, la morte di una persona cara;
- le fasi di transizione;
- i momenti in cui siete stati al top e quelli in cui avete avuto qualche difficoltà;

- momenti o traguardi di cui andate fieri, momenti che non ricordate con piacere o cui pensate con rimpianto.

Elencate sia gli eventi personali sia quelli professionali. Ripensate a tutto il vostro percorso emotivo e ai momenti in cui vi siete sentiti più felici e coinvolti nella vostra vita, ma anche a quelli in cui vi siete sentiti più o meno persi, tristi o confusi. Assicuratevi di prestare la giusta attenzione alle emozioni che avete provato in quelle circostanze e a quelle che vi pervadono mentre le ricordate e scrivetele.

Fonte: Boyatzis , McKee , Johnston , 2008

Il passo successivo è quello di pianificare il modo per passare dal sé reale a quello ideale individuando - dopo aver analizzato i propri stili di pianificazione e di apprendimento - quali obiettivi si vogliono raggiungere, quali sono le tappe intermedie e le azioni concrete da mettere in pratica.

Infine, si compie l'ultimo passo: si sviluppa la propria capacità di accendere la risonanza all'interno dei team, delle organizzazioni e delle comunità. Per farlo vanno seguite alcune azioni (Boyatzis , McKee , Johnston , 2008):

- Azione 1: Cominciare da sé stessi, costruire la risonanza al proprio interno prima di crearla all'esterno;
- Azione 2: Costruire la risonanza con chi si ha intorno, cercando di creare un ambiente positivo;
- Azione 3: Preoccuparsi di tutti i livelli del proprio sistema sociale, coinvolgendo l'intero gruppo e non le singole persone;
- Azione 4: Scoprire il potere della soggettività;
- Azione 5: Scoprire qual è il sé reale del sistema, usando le stesse tecniche utilizzate per la scoperta del sé reale individuale;
- Azione 6: Coinvolgere le persone anima e corpo;
- Azione 7: Liberare la risonanza attraverso un'elaborazione collettiva della vision;
- Azione 8: Esprimere responsabilità e impegno personali.

Per i leader, seguire un percorso di questo tipo è fondamentale perché "il compito primario che i leader devono affrontare nella loro attività manageriale non è il guidare

gli altri; il punto di partenza consiste nella sfida di conoscere e gestire in primo luogo se stessi. Ciò implica l'entrare in connessione con i valori profondi che ci guidano, impegnare le nostre azioni di significato" (Boyatzis, McKee , 2005).

2.2.2. Obiettivo: Migliorare le competenze di influenza

L'esempio tratto da Spencer e Spencer (1993) presenta un'attività di sviluppo per migliorare l'impatto che si ha sugli altri. L'obiettivo specifico è quello di rafforzare il comportamento di partecipazione e d'influenza degli altri al di fuori della propria unità, specialmente con gli utenti potenziali o effettivi dei servizi dell'unità.

I possibili ostacoli allo sviluppo di tali competenze potrebbero essere:

- La preferenza a lavorare a compiti concreti, pratici, sempre presenti nell'unità e facili da focalizzare;
- La mancanza della fiducia e delle skill necessarie per convincere persone non subordinate;
- La riluttanza a delegare responsabilità ai subordinati con solo periodiche revisione dei progressi e dei risultati.

I passi concreti da seguire per migliorare questo aspetto dell'individuo possono essere:

- La programmazione di alcune riunioni settimanali con altri dirigenti e supervisori e la preparazione, per ogni riunione, di un breve ordine del giorno riferito agli obiettivi posti e alle questioni di interesse comune;
- La lettura di un buon manuale sull'argomento e il riassunto dei paragrafi più adatti allo stile dell'individuo e alle necessità di sviluppo;
- La partecipazione ad un seminario di formazione interno o esterno inteso ad insegnare le skill di persuasività ed influenza;
- L'entrata in una speciale *task force* per avere regolari opportunità di esporre idee e proposte ad un gruppo e la programmazione di specifiche azioni d'influenza e di ricerca di feedback dal gruppo.

Queste sono solo alcuni esempi di tecniche che permettono di migliorare le competenze di influenza, l'importante è avere un preciso programma da seguire e cercare di esercitare queste competenze tutte le volte in cui se ne ha l'occasione.

2.2.3. Obiettivo: Migliorare la gestione di sé stessi

Un altro tipo di attività formativa è rappresentata dal Training in Self-management, un'attività di formazione sviluppata nell'ambito della psicologia clinica.

Una delle prime edizioni di questo programma venne presentata in un'agenzia governativa ed i partecipanti erano impiegati in un reparto di manutenzione come carpentieri, pittori, ed elettricisti. Questi avevano un record di assenze frequenti e lo scopo del programma era quello di diminuire tali assenze aiutandoli ad indagarne le cause profonde e ad affrontarle.

La premessa di fondo di questo training è che gli individui che hanno bisogno di cambiare hanno maggiori probabilità di successo se hanno sotto controllo il processo di cambiamento. Invece di avere uno psicologo che l'aiuta a mettere in pratica un cambiamento nel comportamento, la persona dovrebbe conoscere questi principi ed applicarli per conto proprio. Quando le persone si rendono responsabili del loro programma di cambiamento personale, il cambiamento è più efficace e duraturo rispetto ad un cambiamento imposto da una persona esterna. Il training in self-management va ad impattare su diverse competenze emotive, tra cui: l'autovalutazione accurata, la fiducia in se stessi, l'autocontrollo, la coscienza e l'affidabilità, e la conduzione del cambiamento.

Il programma di formazione è composto da otto sessioni di gruppo settimanali di un'ora seguite da otto sessioni individuali di 30 minuti.

La sessione di gruppo della prima settimana viene dedicata alla spiegazione delle competenze di self-management. È importante che i partecipanti vengano rassicurati sul fatto che i commenti fatti non vengono condivisi da altre persone, al di fuori del gruppo. Nella seconda sessione gli allievi imparano come sviluppare una descrizione dei comportamenti problematici, come identificare le cause di questi comportamenti e come sviluppare delle strategie per farvi fronte.

La terza sessione si focalizza sulla definizione degli obiettivi sia a lungo che a breve termine. Nella quarta sessione, gli allievi imparano a tenere sotto controllo il proprio comportamento attraverso l'uso di grafici e diari.

Nella quinta sessione gli allievi imparano a gestire da soli i propri premi e le proprie punizioni per capire quali comportamenti sono corretti e quali no.

Nella sesta seduta il tirocinante scrive un contratto comportamentale con se stesso in cui sono specificati per iscritto i suoi obiettivi, i tempi per la loro realizzazione, le conseguenze per il raggiungimento o il mancato raggiungimento degli stessi ed i comportamenti da tenere.

Il segmento finale del programma vuole consolidare quello che è stato appreso: il trainer aiuta i partecipanti a pensare a quali problemi potrebbe comportare un comportamento scorretto e alle strategie per affrontare le situazioni di “ricaduta” qualora si manifestino. Nelle singole sedute settimanali, il trainer aiuta gli individui ad affrontare le loro preoccupazioni specifiche, quelle che non sono emerse nelle discussioni di gruppo (Cherniss e Adler, 2000).

2.3. ESEMPI DI IMPATTO DELLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE COMPORTAMENTALI SULLE PERFORMANCE

Vengono presentati ora tre esempi che sottolineano l'impatto dello sviluppo delle competenze comportamentali - con adeguati corsi di formazione - sulla performance. I primi due sono particolarmente importanti poiché continuano a produrre risultati grazie ad un miglioramento continuo dal 1963, il primo, e dal 1994, il secondo. L'obiettivo del primo caso è quello di insegnare l'orientamento al risultato ai piccoli imprenditori con lo scopo di aumentare i redditi, i posti di lavoro ed il gettito fiscale. L'obiettivo del secondo caso è quello di migliorare le competenze emotive per aumentare le vendite di assicurazioni per la vita. Il terzo esempio, invece, è di particolare impatto poiché mostra il valore monetario della riduzione di perdite evitata con un semplice corso di formazione somministrato ai dipendenti.

2.3.1 Obiettivo: Insegnamento dell'orientamento al risultato ai piccoli imprenditori per aumentare i redditi, i posti di lavoro e il gettito fiscale

Un primo esempio è quello di una serie di 10 corsi per piccoli imprenditori tenuti in altrettante città degli Stati Uniti. Tale corso è stato avviato nel 1963 nel tentativo di migliorare le prestazioni degli uomini d'affari indiani in Andhra Pradesh. (Miron, McClelland, 1979). “Ciascun corso durava 8 giorni: 5 giorni di lezioni seguiti da un

giorno dedicato alla revisione dei progressi tre, sei e nove mesi dopo la conclusione delle lezioni iniziali.

Nei 5 giorni di lezione s'insegnavano gli elementi dell'orientamento al risultato:

- interesse a lavorare meglio e con maggiore efficienza;
- confronto dei risultati ottenuti con gli standard di eccellenza;
- innovazione;
- sviluppo di piani a lungo termine;
- dichiarazione d'un forte bisogno di raggiungere l'obiettivo;
- stima delle probabilità di successo o insuccesso;
- previsione di ostacoli personali ed esterni;
- spirito di iniziativa (predisposizione ad agire);
- uso dell'assistenza e del supporto.

Si presentavano poi casi reali di imprenditori che avevano avuto successo o insuccesso, per dimostrare che questi elementi inducevano comportamenti imprenditoriali come:

1. fissare obiettivi sfidanti ma non troppo rischiosi;
2. identificare le opportunità;
3. assumere rischi calcolati;
4. assumersi la responsabilità dell'esecuzione del compito;
5. chiedere ed usare il feedback degli esperti per migliorare la performance.

Gli allievi praticavano questi comportamenti in simulazioni realistiche, durante le quali ricevevano il necessario feedback sulla loro esplicitazione della competenza e sulla qualità e sui risultati economici (ricavi e profitti) dei loro comportamenti. Al termine del corso, i partecipanti fissavano obiettivi e sviluppavano piani d'azione per migliorare la loro impresa.

Durante le 3 ore successive riunioni di revisione dei progressi gli allievi riferivano sullo stato di avanzamento verso gli obiettivi dichiarati al termine del corso; discutevano che cosa aveva funzionato e cosa no, ed ottenevano assistenza e supporto dagli istruttori e dagli altri partecipanti al corso. Queste riunioni miravano a costituire un "gruppo di riferimento", all'interno del quale consolidare l'insegnamento ricevuto nei 5 giorni di

lezioni. La Tabella 2.3 mostra la redditività e il Roi dei 287.500 dollari investiti in quel programma dalla U.S. Small Business Association.

Tabella 2.3. I vantaggi dell'insegnamento dell'orientamento al risultato

<u>Obiettivo:</u> Aumentare i redditi, posti di lavoro e gettito fiscale dei piccoli imprenditori
<u>Programma:</u> Insegnamento dell'orientamento al risultato in 10 città; costo: 287.500 dollari
<u>Risultati:</u> Aumento osservato nel gruppo degli imprenditori formati rispetto ad un gruppo di controllo

Reddito		Aliquota fiscale	Gettito fiscale
Imprese	\$615.000	22%	\$189.000
Imprenditori	484.000	20%	97.000
Dipendenti	651.000	11,5%	75.000
			<hr/>
			362.300 (1° anno)
			705.000 (2° anno)
			<hr/>
			\$ 1.067.300

Fonte: Miron, McClelland, 1979

Rispetto ad un gruppo di controllo di piccoli imprenditori che non avevano seguito alcun corso di formazione, quelli a cui era stata insegnato l'orientamento al risultato crearono 227 nuovi posti di lavoro in più. Grazie a questi nuovi assunti i redditi del personale aumentarono di 651.000 dollari, quelli dell'impresa di 615.000 dollari e quelli degli imprenditori di 484.000 dollari. Calcolando l'aliquota d'imposta minima per ciascuna categoria, il solo gettito fiscale di questi nuovi redditi ammortizzò in 9 mesi e mezzo l'investimento governativo nei programmi d'insegnamento dell'orientamento al

risultato. Al termine del secondo anno, il Roi fu pari al 271%” (Spencer e Spencer, 1995).

2.3.2. Obiettivo: Miglioramento delle competenze emotive per aumentare le vendite di assicurazioni per la vita

Un piccolo gruppo dello staff di un comparto assicurativo, ramo vita, in American Express Financial Advisors ha sviluppato questo programma nei primi anni Novanta.

Si è sviluppato dallo sforzo di scoprire perché più clienti che avevano bisogno di un'assicurazione sulla vita non la stipulavano. La ricerca ha suggerito che uno dei principali ostacoli erano le reazioni emotive dei promotori finanziari. Conseguentemente, la compagnia ha sviluppato e testato un programma di formazione per aiutare i consulenti a far fronte in modo più efficace ai conflitti emotivi che talvolta si incontrano nel lavoro con i clienti in materia di assicurazioni sulla vita.

Questo programma pilota alla fine è diventato il programma di formazione Emotional Competence che tratta molti aspetti dell'intelligenza emotiva, soprattutto le competenze di auto-consapevolezza emotiva, di autocontrollo, di empatia, di comunicazione e di gestione del conflitto. La versione del programma dedicata alla leadership viene offerta ai dirigenti e li aiuta a costruire anche le competenze per lo sviluppo degli altri. Il programma è stato offerto decine di volte in tutta l'azienda su una base continuativa dal 1994. È diventato una parte standard del programma di formazione sia per i nuovi promotori che per i nuovi manager.

Una delle versioni del programma che è stata più rigorosamente valutata si sviluppa in quattro o cinque giorni di formazione, divisi in due segmenti separati da uno o due mesi. La prima parte del programma riguarda la consapevolezza di sé e di auto-gestione, mentre il secondo si concentra principalmente sull'efficacia interpersonale e sull'autogestione.

Il programma inizia con una breve lezione sulla natura dell'intelligenza emotiva. Poi c'è un'attività che mira ad aiutare i partecipanti a diventare più consapevoli di quello che provano in momenti diversi del loro lavoro; questa attività viene ripetuta più volte durante il corso del programma per contribuire ad aumentare la consapevolezza di sé.

Dopodiché i partecipanti si dividono in piccoli gruppi per discutere tra di loro dell'importanza delle emozioni nel loro lavoro così da aiutarli a costruire la motivazione e l'impegno per la formazione.

L'attività successiva si concentra sul parlare con sé stessi: in primo luogo i partecipanti imparano come il loro dialogo interiore modelli i loro sentimenti e le azioni. In secondo luogo affrontano un'attività che li aiuta a prendere coscienza del loro parlare con sé stessi associato ad un problema che per loro è particolarmente fastidioso o imbarazzante. Infine, imparano a rendere il parlare con sé stessi più costruttivo.

In un altro segmento del programma, i partecipanti imparano il ruolo delle emozioni nel comportamento, e si impegnano in un esercizio che li aiuta a chiarire le norme relative all'espressione emotiva nei loro luoghi di lavoro. In questa parte del programma, i partecipanti imparano a conoscere i modelli di risposta emozionale ed il formatore aiuta loro ad esplorare un loro modello di risposta emotiva che trovano fastidioso e vorrebbero cambiare. L'allenatore cerca di portare i partecipanti a cambiare tale modello.

La parte successiva del programma sposta l'attenzione da sé ai rapporti con gli altri; il formatore aiuta i partecipanti prima a capire come le relazioni siano importanti per il loro lavoro di consulenti e di manager e dopo ad ascoltare i sentimenti e i pensieri in quello che gli altri dicono. Spendono molto tempo a mettere in pratica questa abilità.

I partecipanti passano successivamente dall'ascoltare al parlare: esplorano le sensazioni associate a dover esprimere messaggi duri per altre persone. Il formatore aiuta i partecipanti ad analizzare le situazioni della propria vita in cui hanno inavvertitamente violato i confini personali di qualcuno e viceversa. Uno degli obiettivi di questa attività è quello di aiutare i partecipanti a diventare più sensibili ai segnali che lanciano le altre persone.

L'ultima parte del programma ritorna a concentrarsi su di sé. I partecipanti pensano a quali potrebbero essere le loro prestazioni ottimali ed individuano gli ostacoli che impedisce loro di realizzarle. Questo porta ad affrontare argomenti quali la gestione dello stress, l'alimentazione, l'esercizio fisico. Questo segmento comprende esercizi di auto-valutazione e l'insegnamento di tecniche di gestione dello stress come la respirazione e il rilassamento muscolare progressivo.

Il programma si conclude con la redazione, dai parte dei partecipanti, di un piano scritto di azione personale che metta in pratica quello che hanno imparato.

Durante tutto il programma, i formatori utilizzano una gran varietà di modalità di insegnamento per aiutare i partecipanti ad imparare nuovi modi di pensare e di agire: discussioni in piccoli gruppi, esercitazioni individuali che coinvolgono disegno e scrittura, dimostrazioni, clip da film popolari, e giochi di ruolo.

Ci sono stati diversi studi di valutazione condotti su diverse versioni del programma. Il primo studio ha esaminato l'effetto del programma su un gruppo di 33 consulenti. Prima della loro partecipazione, i consulenti hanno compilato il Seligman Attributional Styles Questionnaire, una misura che prevedeva il successo nelle vendite di assicurazioni sulla vita. Un gruppo di controllo aveva compilato lo stesso questionario. Questo questionario è stato poi nuovamente compilato da entrambi i gruppi dopo che i partecipanti avevano completato la formazione. È stato confrontato anche l'andamento delle vendite dei due gruppi prima e dopo la formazione.

I risultati hanno mostrato che il gruppo formato ha aumentato di 13,5 per cento il punteggio del SASQ rispetto al 0,9 per cento del gruppo di controllo. Il gruppo formato ha anche mostrato un maggiore aumento del fatturato totale: il 10 per cento in più del gruppo di controllo ed il 16 per cento in più della società nel suo complesso. L'aumento del fatturato nel ramo vita è stato ancora più impressionante: 20 per cento in più rispetto al gruppo di controllo e della società nel suo complesso.

Un altro studio di valutazione ha esaminato l'efficacia di una versione sviluppata per dei gruppi di management regionali (questi gruppi supervisionano i consulenti che lavorano in una particolare regione del paese). Sono state confrontate le prestazioni di consulenti che lavoravano sotto manager addestrati, con quelle di consulenti che lavorano per i manager che non avevano ancora ricevuto una formazione. L'andamento delle vendite dei consulenti di entrambi i gruppi è stato confrontato per un anno prima e dopo l'allenamento: i risultati indicavano che i consulenti che lavoravano in regioni con manager addestrati avevano aumentato la loro attività ad un tasso del 18,1 per cento nel giro di 15 mesi rispetto ad un tasso di crescita del 16,2 per cento per il gruppo che lavorava sotto la direzione di manager non ancora formati.

2.3.3. Obiettivo: Riduzione delle perdite monetarie tramite un selettivo corso di formazione

Un ultimo esempio è l'esperienza che Spencer e Spencer (1998) riportano da una grande organizzazione di vendita di computer - di cui non riportano i dati nel dettaglio - in cui si decise di trasformare in venditori (che *fanno* soldi) alcune centinaia di componenti di staff (che *costano* soldi e incidono enormemente sulle spese generali, se calcoliamo uno stipendio medio annuo di 55.000 dollari).

Non tutto il personale di staff aveva le competenze necessarie per vendere efficacemente, per cui fu necessario organizzare corsi di formazione, che eliminavano ogni anno il 30% di questi aspiranti venditori (210 su 700). Quelli che non superavano tre test successivi di fine-mese venivano licenziati. Per soli stipendi, ciascun fallimento costava all'azienda 160667 dollari, una cifra che, moltiplicata per 210, significava una perdita annua di 3,5 milioni di dollari (senza tener conto dei *fringe benefits* di cui godevano i partecipanti ai corsi e i costi della formazione: formatori, materiali didattici e spese generali).

L'azienda sviluppò un modello delle competenze del venditore di successo e lo utilizzò per lo *screening* del personale di staff da ammettere ai corsi per venditori. La percentuale degli eliminati di questo gruppo di venditori fu del 3% (21 su 700) con conseguente riduzione del 90% delle perdite monetarie (in sostanza, un risparmio di 3.150.000 dollari).

2.4. CONCLUSIONI

“L'analisi del fabbisogno formativo condotta secondo una logica per competenze mette in primo piano la dimensione del risultato, della performance lavorativa raggiunta e individua le caratteristiche dei soggetti che permettono il conseguimento di certi livelli di prestazione” (Gerli, 2002).

La base di partenza di questo capitolo sta nella consapevolezza che lo sviluppo delle competenze comportamentali è molto più complesso di quello delle competenze

professionali, per le quali risultano efficaci anche metodi didattici relativamente semplici.

“A livello neurologico, coltivare una competenza significa “estinguere” la vecchia abitudine nella sua qualità di risposta automatica del cervello, e sostituirla con quella nuova. Lo stadio finale nell’acquisizione della padronanza di una competenza arriva quando la vecchia abitudine perde il suo status di risposta automatica e quella nuova prende il suo posto. A quel punto, la modificazione del comportamento si è stabilizzata, il che rende poco probabili le ricadute nella vecchia abitudine” (Goleman, 1998).

Diventa quindi importante capire quale processo di apprendimento risulti essere efficace nello sviluppo delle competenze comportamentali: ci sono venuti in aiuto i contributi di Spencer e Spencer (1993), Kolb (1970) e Boyatzis (2004). Questi hanno sviluppato, rispettivamente, la *Strategia generale di apprendimento della competenza*, il *Self-directed learning and change* e la *Teoria dell’apprendimento autodiretto*. Queste impostazioni identificano una fase iniziale di acquisizione della consapevolezza della necessità del cambiamento, una fase in cui si esegue un’autovalutazione della propria condizione e delle aree di miglioramento, un’altra fase di sperimentazione e connessa pianificazione di obiettivi e un’ultima fase di miglioramento continuo assistita da feedback e dalla creazione di relazioni di supporto.

Nella progettazione di un programma di formazione basato sull’apprendimento si possono seguire alcune linee guida che si basano su quattro fasi fondamentali: una prima fase di preparazione, una di realizzazione, una di trasferimento e mantenimento ed una di valutazione.

Non è sufficiente, però, seguire queste indicazioni: bisogna adattare allo specifico contesto di apprendimento e alle specifiche competenze oggetto di sviluppo. Serve orientare l’uso delle diverse metodologie didattiche agli obiettivi che si vogliono raggiungere. Queste metodologie si basano sull’apprendimento *by absorbing*, *by doing* e *by interacting with others*.

Gli esempi di programmi di sviluppo di competenze comportamentali forniti - programmi per lo sviluppo delle leadership, dell’influenza sugli altri e del self-management- permettono di capire l’efficacia degli strumenti elencati nel miglioramento di queste competenze.

Infine, i tre esempi presentati sottolineano l'impatto sulla performance di adeguati corsi di formazione che hanno lo scopo di migliorare precise competenze comportamentali: nel primo caso si vuole insegnare l'orientamento al risultato ai piccoli imprenditori con lo scopo di aumentare i redditi, i posti di lavoro ed il gettito fiscale, il secondo caso ha lo scopo di migliorare le competenze emotive per aumentare le vendite di assicurazioni per la vita; nel terzo si vogliono ridurre le perdite monetari tramite un selettivo corso di formazione.

CAPITOLO 3. SVILUPPARE LE COMPETENZE

NELL'HIGHER EDUCATION

*"What you can do, or dream you can, begin it,
Boldness has genius, power and magic in it!"*

(Goethe's Faustus: A Dramatic Mystery, 1835)

“Molti dei principi di apprendimento standard adottati per il training e lo sviluppo nelle organizzazioni derivano da studi effettuati su studenti di college impegnati a esercitarsi in capacità motorie elementari o in semplici compiti cognitivi, ad esempio, la memorizzazione di elenchi di parole. Ma questi principi sono insufficienti per il compito molto più complicato di potenziare le competenze emotive. Coltivare le competenze emotive richiede la comprensione degli elementi fondamentali della modificazione comportamentale. La mancata considerazione di ciò provoca ogni anno lo spreco di immensi investimenti nel training e nello sviluppo. Mentre scrivo queste pagine, milioni e milioni di dollari vengono gettati via in programmi di training che non avranno alcun impatto duraturo – o che comunque sortiranno effetti minimi – nel potenziamento dell’intelligenza emotiva. Questo equivale a un errore da un miliardo di dollari” (Goleman, 1998).

Per evitare di incorrere in questo errore da un miliardo di dollari, è importante iniziare ad investire nello sviluppo delle competenze emotive e sociali fin dalla formazione universitaria. Nel precedente capitolo abbiamo analizzato il modello di Boyatzis sull’autoapprendimento a livello aziendale. Vediamo ora l’importanza di applicare il *self directed learning* nel contesto dell’*high-education*.

Il motivo dello slittamento dall’ambito aziendale a quello universitario sta nelle nuove esigenze delle imprese che, infatti, nei laureati non cercano più solo competenze tecniche, ma anche competenze comportamentali, come si può leggere nel “Sistema informativo per l’occupazione e la formazione” Excelsior, lo strumento più completo in Italia per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.

“Questo studio (...) presuppone che l'adozione di una prospettiva multipla per la formazione manageriale - vale a dire un coordinamento tra le istituzioni educative, i studenti e le aziende che li assumono - influenza positivamente il valore di questo tipo di istruzione produce. Questa prospettiva implica: (a) dal punto di vista degli studenti, la possibilità di sviluppare una serie di competenze che sono richieste dai datori di lavoro, e che dovrebbe portare ad un aumento della produttività individuale, una migliore performance, un compenso superiore a e un più rapido miglioramento della loro carriera, (b) dal punto di vista delle imprese, la possibilità di ottenere l'accesso ai talenti di valore e pronti per l'uso-competenze, contribuendo così allo sviluppo delle capacità dinamiche delle imprese e delle competenze di base (Camuffo, Gerli, 2004).

A livello istituzionale, ed in particolare europeo, sono state intraprese delle iniziative finalizzate a migliorare l'incontro tra domanda di competenze trasversali e professionali richiesta dalle imprese e quelle possedute dagli studenti che uscendo dal contesto accademico si affacciano per la prima volta sul mercato del lavoro. Ne sono un esempio il processo di Bologna ed il progetto Tuning. Quest'ultimo è progetto europeo avviato nel 1999 “per progettare, rivedere, sviluppare, attivare e valutare i corsi di studio” (Salvaterra, 2010), che ha lo scopo di riformare il sistema d'istruzione superiore. Tuning offre una guida per la formulazione di Corsi di Laurea che include la definizione di programmi basati sulle competenze e sui risultati di apprendimento.

L'elemento principale di Tuning sta nel suo approccio *student-centred*: l'apprendimento centrato sullo studente (SCL) è un approccio alla formazione che cerca di superare alcuni dei problemi inerenti alle forme più tradizionali di istruzione, concentrandosi sullo studente e sulle sue esigenze, piuttosto che sull'insegnante. È un approccio che implica un cambiamento del ruolo dell'insegnante (che diventa colui che accompagna lo studente nel processo di apprendimento), un cambiamento dei metodi di insegnamento ed un cambiamento nella visione dell'apprendimento.

Lo sviluppo delle competenze e delle capacità individuali ben s'inserisce in un approccio all'istruzione incentrato sullo studente, il quale viene accompagnato dal docente nel suo processo di apprendimento che mira a raggiungere obiettivi ben definiti. Questo implica un cambiamento dell'impostazione delle attività didattiche e dell'organizzazione dell'istruzione, che si orientano verso ciò che lo studente ha bisogno di imparare (Salvaterra, 2010).

Dopo aver visto quali competenze le aziende italiane considerano importanti nei neolaureati ed aver analizzato il processo di Bologna ed il progetto Tuning, in questo capitolo si cercherà di capire qual è la diffusione del modello *competency-based* nei curricula universitari a livello italiano, europeo ed internazionale e se lo sviluppo di competenze comportamentali, oltre ad impattare sulle future performance lavorative degli studenti, impatta anche sulle performance accademiche degli stessi, sulla loro carriera, sul *life satisfaction*, sulla riduzione dello stress etc.

3.1. LE ESIGENZE DELLE AZIENDE

L'intelligenza emotiva è diventata una questione familiare tra educatori, consulenti e dirigenti d'azienda a causa del notevole impatto sulla performance lavorativa (Khalili, 2012).

Le competenze che le imprese cercano nei neolaureati si sono modificate nel corso del tempo; stiamo assistendo ad uno slittamento dalla richiesta di competenze tecniche alla richiesta di competenze di carattere emotivo e sociale. Per capire meglio che tipo di esigenze hanno oggi le aziende nei confronti dei neolaureati, utilizziamo il Sistema Informativo Excelsior.

“L’Unione Italiana delle Camere di Commercio Industria, Artigianato e Agricoltura, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e con l’Unione Europea, dal 1997 realizza, a partire dal 1997, il *Sistema informativo per l’occupazione e la formazione Excelsior*, che ricostruisce annualmente e trimestralmente il quadro previsionale della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi espressi dalle imprese, fornendo indicazioni di estrema utilità soprattutto per supportare le scelte di programmazione della formazione, dell’orientamento e delle politiche del lavoro.”⁴

Si tratta di un’indagine svolta in tutta Italia in tutti i settori economici. Excelsior è considerata una delle più ampie indagini previste dal Programma Statistico Nazionale e rappresenta lo strumento informativo più completo disponibile in Italia per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.

Come evidenziato nel sito di Presentazione di questo programma, le informazioni raccolte con Excelsior riguardano il profilo delle imprese che assumono, i motivi per cui le imprese che non assumono lo fanno, le previsioni occupazionali, le assunzioni

previste dalle imprese divise per tipologia di contratto, le figure professionali richieste, i titoli di studio ed i livelli formativi più ricercati, le previsioni di assunzione per i lavoratori immigrati, le dimensioni degli investimenti delle imprese italiane nella formazione ed i dati delle imprese che accolgono tirocinanti.

Queste informazioni sono importanti per avere un quadro generale sulla domanda effettiva di professioni a livello territoriale, sulle iniziative intraprese in materia di formazione (sia scolastica che aziendale) e sull'orientamento dei giovani.

Quello che Excelsior ha rilevato dalle indagini del 2012 è che, al di là delle competenze tecnico-specialistiche proprie di ciascuna professione, vi è stato un aumento della richiesta di competenze trasversali. Come nel 2011, la competenza trasversale maggiormente richiesta è la capacità di lavorare in gruppo, considerata “molto importante” per il 53% delle assunzioni. Al secondo posto tra le competenze maggiormente richieste vi è la flessibilità/ la capacità di adattamento, considerata importante da più del 50% delle assunzioni. Pragmatismo e capacità relazionali sembrano imprescindibili per avere successo nel mercato del lavoro odierno, soprattutto se ci si inserisce nelle imprese di medio-grandi dimensioni, che evidentemente vogliono personale concentrato sugli obiettivi e in grado di tenere il passo del mondo che avanza. La capacità di lavorare in autonomia viene considerata molto importante nel 46% delle assunzioni; seguono le competenze riguardanti l'abilità nel gestire i rapporti con i clienti (per il 42% delle assunzioni), quella di *problem solving* (41%) e la capacità comunicativa scritta e orale (37%) (Di Sebastiano et al., 2012).

Dunque le aziende non cercano solo competenze tecniche, specifiche di una professione, ma anche competenze comportamentali. È per questo motivo che è diventato crescente l'interesse istituzionale nei confronti di questo tipo di competenze così importanti nel mondo del lavoro: è all'interno delle università che gli studenti possono acquisirle. Compito delle Università è, dunque, quello di creare un ambiente adatto allo sviluppo delle competenze richieste dalle aziende: a livello europeo si è cercato di farlo con Tuning.

3.2. IL PROCESSO DI BOLOGNA E IL PROGETTO TUNING

I dati che si leggono nell'indagine Excelsior si riferiscono al contesto italiano. Ma sono esigenze di carattere ben più ampio: sono stati infatti avviati progetti in diversi Paesi del mondo. Per quel che riguarda l'Europa, il tentativo di rispondere a queste esigenze si concretizza nel Processo Bologna e nel Progetto Tuning.

3.2.1. IL PROCESSO DI BOLOGNA

La Dichiarazione di Bologna (vedi allegato 2) del giugno 1999 (ideata dall'incontro dei Ministri dell'Istruzione di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998) ha messo in moto una serie di riforme necessarie per rendere l'*European Higher Education* più compatibile e confrontabile, più competitiva e più attraente per gli europei e per gli studenti e gli studiosi di altri continenti. La riforma era necessaria allora e la riforma è necessaria ancora oggi, se la sfida dell'Europa *is to match the performance of the best performing systems in the world*⁵.

Dalla sua nascita, nel 1999, fino al 2010 tutti gli sforzi dei membri del Processo di Bologna si sono concentrati sulla creazione dell'*European Higher Education Area*. Il decennio 2010-2020 sarà destinato a consolidare l'*European Higher Education Area*. Tale area, che attualmente conta 47 Paesi Membri tra cui l'Italia, si:

- fonda sulla libertà accademica, sull'autonomia istituzionale e sulla partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
- genera qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
- sviluppa la dimensione sociale dell'istruzione superiore;
- favorisce l'occupabilità e l'apprendimento permanente dei laureati;
- considera studenti e docenti come membri della comunità accademica e favorisce la loro collaborazione;
- apre all'esterno per collaborare con l'istruzione superiore di altre parti del mondo.

Le principali riforme attuate dai governi nell'ambito dell' *European Higher Education Area* sono:

- l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili (laurea triennale-*bachelor* / laurea magistrale-*master* / dottorato-Ph.D);
- la trasparenza dei corsi di studio attraverso due strumenti: il sistema di crediti ECTS che si basa sul carico di lavoro e sui risultati di apprendimento, ed il *Diploma Supplement* (che – accompagnato ad un diploma di istruzione superiore - fornisce una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello status degli studi effettuati dallo studente);
- il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio;
- l'assicurazione della qualità.

Le decisioni riguardanti il processo sono prese durante le conferenze che si tengono ogni 2-3 anni dai Ministri responsabili dell'istruzione superiore dei paesi partecipanti. L'ultima conferenza si è tenuta il 26-27 aprile 2012 a Bucarest e la prossima sarà nel 2015. Tra una conferenza e l'altra, i progetti vengono portati avanti dal *Bologna Follow-up Group* (BFGU) che si riunisce ogni sei mesi ed è costituito da rappresentanti di tutti i paesi partecipanti e da otto membri consultivi: *Business Europe employers' organization*, Consiglio d'Europa, *pan-European trade union federation Education International* (EI), l'Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione Superiore (ENQA), l'Unione Europea degli Studenti (ESU), l'Associazione Europea delle Università (EUA), l'Associazione Europea delle Istituzioni di Istruzione Superiore (EURASHE), l'UNESCO.

Nella figura 3.1 sono specificate nel dettaglio le priorità stabilite nella conferenza di Bucarest.

Tabella 3.1. Priorità stabilite nell'ultima Conferenza Ministeriale

Nell'ultima conferenza tenutasi a Bucarest nell'aprile del 2012 sono state stabilite le seguenti priorità:

- *Dimensione sociale*: gli studenti dovrebbero riflettere la diversità delle popolazioni;
- *Lifelong learning*: le qualifiche possono essere ottenute attraverso percorsi di apprendimento flessibili, come studi part-time e percorsi basati sul lavoro;

- *Occupabilità*: riguarda la capacità di ottenere ed mantenere un lavoro e di muoversi nel mercato del lavoro;
- *Adozione di un sistema di studio a tre cicli e recognition*: permette un miglior riconoscimento ed una migliore comparabilità delle qualifiche;
- *Introduzione di un sistema di crediti (ECTS)*;
- *Student-centred learning*: sistema che si concentra sullo studente, piuttosto che sull'insegnante;
- *Maggior collegamento tra istruzione, ricerca ed innovazione*;
- *Promozione dell'attrattività dello spazio europeo dell'istruzione superiore*;
- *Garanzia di un sistema di istruzione di qualità*;
- *Mobility*: permette una maggiore mobilità di studenti e docenti;
- *Data collection*;
- *Finanziamenti*;
- *Trasparenza*.

3.2.2. TUNING

“*Tuning Educational Structures in Europe* è un progetto creato dalle università, che si propone di offrire un approccio concreto per realizzare il Processo di Bologna (*Bologna Process*) a livello di istituzioni di high-education e di aree disciplinari” (Salvaterra, 2010). Tuning utilizza la teoria del *Whole person learning*:

Whole person learning exists when a participant who demonstrates personal responsibility in actions and decisions is exposed to both direct and vicarious modes of participation, cognitively, emotionally, and behaviorally processes knowledge, skills, and/or attitudes in a high intensity learning situation characterized by a high level of active involvement. (Hoover D.J et al).

Tuning ha organizzato un “processo di consultazione a livello europeo che coinvolge datori di lavoro/imprese, neolaureati e corpo accademico, al fine di identificare le competenze più importanti che dovrebbero essere conseguite o sviluppate in un corso di laurea” (Salvaterra, 2010).

Il motto di Tuning è “Sintonizzazione delle strutture didattiche e dei corsi di studio sulla base della diversità e dell’autonomia”. Il progetto ha elaborato una metodologia per comprendere e paragonare curricula diversi e questo è stato fatto sviluppando cinque linee di confronto (Salvaterra, 2010):

1. competenze generali ed abilità trasferibili;
2. competenze specifiche di una data area disciplinare;
3. il ruolo dell’ECTS come uno strumento di trasferimento ed accumulo crediti;
4. metodi di apprendimento, insegnamento ed accertamento del profitto;
5. il ruolo dello sviluppo della qualità nel processo didattico (ponendo l’accento su sistemi basati su una cultura interna istituzionale della qualità).

Queste linee, nel complesso, permettono alle università di sintonizzare (*tune*) i vari curricula senza trascurare, per questo, la propria autonomia e dando stimoli alla capacità di innovazione.

ECTS. Tuning si è occupato dell’uso del Sistema Europeo di Trasferimento e Accumulo Crediti (ECTS), un sistema che facilita la mobilità degli studenti in tutta Europa (tramite l’accumulo e il trasferimento dei crediti) e che favorisce la progettazione e lo sviluppo di corsi di studio. In altre parole, l’ECTS permette di “pianificare l’utilizzo ottimale del tempo degli studenti al fine di conseguire gli obiettivi del processo didattico, piuttosto che considerare il tempo dei docenti come un vincolo e il tempo degli studenti potenzialmente illimitato” (Salvaterra, 2010). I crediti si possono attribuire solo nel momento in cui vengono raggiunti determinati risultati di apprendimento.

Sistema Student-Centered. Secondo Tuning, introdurre un sistema a tre cicli permette il passaggio da un approccio incentrato sui docenti ad uno centrato sugli studenti, i quali devono essere preparati nel migliore dei modi per ricoprire il loro ruolo nella società. L’impostazione *student-centered* prevede che il contenuto del corso di studio di uno studente sia determinato dalle conoscenze e dalle abilità essenziali che vuole conseguire

nel corso del processo di apprendimento. Ancora oggi, molti corsi di studio sono centrati sui docenti (orientati verso la fonte) e non sull'output e riflettono una combinazione di campi di interesse e di esperienze del personale docente. Tuttavia, nonostante Tuning riconosca l'importanza delle competenze dei formatori, non le considera alla base dell'impostazione di un corso di studio. In un sistema a cicli, ciascun ciclo dovrebbe avere una serie di risultati di apprendimento formulati in termini di competenze.

Il ruolo delle Competenze nel processo di insegnamento e apprendimento. “Questo modello presuppone una progressiva acquisizione dei risultati di apprendimento espressi in termini di competenze. Ciascuna unità didattica ricopre un ruolo nel curriculum complessivo” (Salvaterra, 2010).

Tuning serve come piattaforma nell'identificazione di alcuni punti di riferimento – espressi in termini di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e di competenze (*competences*) - per varie aree disciplinari così da rendere i percorsi di studio comparabili, compatibili e trasparenti. I risultati di apprendimento sono una descrizione di cosa gli studenti dovrebbero “conoscere, comprendere e/o essere in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento. Possono essere relativi ad una singola unità didattica o a un determinato periodo di studio” (Salvaterra, 2010), mentre le competenze “costituiscono una combinazione dinamica di conoscenze, comprensione e abilità e il loro sviluppo costituisce l'obiettivo del corso di studio. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono accertate in fasi diverse” (Salvaterra, 2010). Si distinguono le competenze generali/trasferibili da quelle specifiche di una certa area disciplinare.

Porre l'accento sulle competenze significa promuovere lo sviluppo di titoli facilmente leggibili e compatibili e accrescere così la trasparenza nell'istruzione europea. Il progetto Tuning ritiene che i titoli possano essere comparabili e compatibili quando i risultati di apprendimento, così come i profili accademici e professionali, sono a loro volta comparabili” (Salvaterra, 2010). Comparabile, però, non significa omogeneo; la diversità è importante in quanto mostra le differenti necessità della società. Ed è per questo che, per la definizione di profili professionali ed accademici, vanno consultati diversi gruppi del sistema socioeconomico e vanno prese in considerazione le richieste dei diversi gruppi professionali a livello locale, nazionale o internazionale.

Dunque il linguaggio comune scelto dal progetto Tuning è quello delle competenze. In particolare, sono stati considerati due tipi di competenze: le competenze specifiche relative ad una precisa area disciplinare e le competenze generali/trasferibili. Il secondo tipo di competenze è stato diviso in (Salvaterra, 2010):

- *Competenze strumentali*, che comprendono abilità cognitive (capacità di comprendere e manipolare le idee), capacità metodologiche (organizzazione del tempo, strategie di apprendimento, processo decisionale e risoluzione dei problemi) , conoscenze tecnologiche e linguistiche;
- *Competenze interpersonali*, riguardanti le competenze emotive e sociali;
- *Competenze sistemiche*, cioè le competenze riguardanti *sistemi integrati*.
“Questa tipologia di competenze permette a un individuo di vedere come le parti di un insieme si relazionano le une con le altre e come si uniscono tra loro.(...) Le competenze sistemiche richiedono come base l’acquisizione preliminare di competenze strumentali e interpersonali”.

Nella figura 3.2 vengono considerate queste competenze nel dettaglio.

Figura 3.2. Le competenze generali/trasferibili considerate in Tuning

Competenze strumentali:

- capacità di analisi e sintesi
- capacità di organizzazione e pianificazione
- conoscenze generali di base
- conoscenze di base nell’ambito della propria professione
- comunicazione scritta ed orale nella lingua madre
- conoscenza di una seconda lingua
- conoscenze informatiche di base
- capacità di gestione delle informazioni
- risoluzione dei problemi
- capacità di prendere decisioni

Competenze interpersonali:

- capacità critiche e autocritiche
- lavoro di gruppo
- capacità interpersonali

- capacità di lavorare in un gruppo di lavoro interdisciplinare
- capacità di comunicare con esperti di altri campi
- apprezzamento della diversità e della multiculturalità
- capacità di lavorare in un ambiente internazionale
- responsabilità ed impiego etico

Competenze sistemiche:

- capacità di mettere in pratica le conoscenze acquisite
- capacità di ricerca
- capacità di apprendimento
- capacità di adattamento a nuove situazioni
- capacità di generare nuove idee (creatività)
- capacità di leadership
- comprensione delle culture e delle tradizioni di altri Paesi
- capacità di lavorare autonomamente
- progettazione e gestione di un progetto
- spirito d'iniziativa ed imprenditoriale
- attenzione alla qualità
- desiderio di avere successo

Fonte: Salvaterra, 2010

Un metodo basato su risultati di apprendimento e su competenze implica la modifica dei metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione tradizionalmente utilizzati nei corsi di studio. Tuning ha identificato metodi ottimali per la formazione di precise competenze, sia tecniche che comportamentali. Per lo sviluppo delle competenze, alcune delle tecniche utilizzate sono (Salvaterra, 2010):

1. Seminari
2. Esercitazioni
3. Workshops (lezioni pratiche svolte in aula)
4. Laboratori
5. Lezioni dimostrative
6. Tirocini
7. Lavoro sul campo

8. Ricercare materiale di rilievo nelle biblioteche ed on-line
9. Riassumere
10. Condurre progetti di ricerca individuali o di gruppo di complessità crescente
11. Lavorare con gli altri studenti alla co-produzione di una relazione/un progetto/una risposta ad un problema
12. Preparare ed effettuare presentazioni orali, sia di gruppo che individuali
13. Esprimere delle critiche costruttive al lavoro degli altri e fare uso in modo costruttivo delle critiche altrui

Alla fine del ciclo di apprendimento, per verificare il livello di conseguimento dei risultati da parte degli studenti, va effettuato un accertamento. I metodi di accertamento, oltre ai comuni esami orali e scritto, potrebbero includere: test di conoscenza ed abilità, presentazioni orali, resoconti di laboratorio, analisi di testi o dati, osservazione della messa in pratica delle competenze acquisite, redazioni di tesi e resoconti di lavoro sul campo.

Per avere maggiore chiarezza sulle possibili strategie di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto basate sulle competenze, *Tuning* ha organizzato una consultazione tra i suoi membri. Ai docenti coinvolti nella consultazione è stato chiesto, per ogni competenza analizzata, di rispondere a cinque domande (Salvaterra, 2010): 1) quale significato ha questa competenza per gli studenti, 2) con quali metodi di insegnamento viene sviluppata questa competenza negli studenti, 3) quali attività vanno affrontate per questo sviluppo, 4) come viene accertato l'adeguato sviluppo della competenza, 5) gli studenti come capiscono di avere sviluppato questa competenza e, se non è accaduto, perché non ci sono riusciti.

La consultazione si è concentrata sulle 30 competenze generali/trasferibili identificate dal progetto *Tuning*: vediamo alcuni esempi nella tabella 3.1.

Tabella 3.1. Tecniche di sviluppo e accertamento di alcune competenze individuate dal progetto Tuning

Competenza	Definizione della competenza	Come sviluppare la competenza	Metodi di accertamento di sviluppo della competenza
Capacità di applicare nella pratica le competenze acquisite	Affrontare problemi concreti utilizzando concetti chiave. Nella maggior parte dei casi è descritta come la capacità di svolgere specifici compiti accademici, che possono variare a seconda dell'area disciplinare.	-Lezioni pratiche; -sessioni di lezioni; -seminari; -lezioni sul campo; -sessioni di laboratorio; -progetti industriali; -tirocini; -viaggi studio; -escursioni sul campo.	-Esercizi di difficoltà crescente; -lavoro di laboratorio; -brevi presentazioni orali; -compiti; -incontri regolari col docente per ricevere valutazioni e giudizi sul progetto.
Capacità di gestione delle informazioni	Saper trovare informazioni nella letteratura scientifica, come distinguere tra fonti o letteratura scientifica primari e secondari, come trovare informazioni su internet e come utilizzare la biblioteca.	-Lezioni con supporti multimedia, assegnazione dei compiti ed accertamento finale.	-Commento scritto od orale al lavoro dello studente.

<p>Capacità di analisi e sintesi</p>	<p>Identificazione della corretta domanda di ricerca, capacità di descrivere e di formulare raccomandazioni ed indicazioni.</p> <p>Comprensione, giudizio e valutazione delle informazioni raccolte</p>	<p>-Formulando la propria percezione di un concetto come risultato di letture, lavoro di ricerca, discussioni e scambi di idee in argomenti specifici;</p> <p>-imparando a descrivere oggettivamente e a categorizzare;</p> <p>-dando interpretazioni, valutazioni, distinzioni e differenziazioni indipendenti e autonome;</p> <p>-quantificando le informazioni;</p> <p>-applicando teorie pertinenti al materiale su cui si sta lavorando;</p> <p>-inserendo avvenimenti e/o problemi specifici in un contesto più ampi;</p> <p>-fornendo prove e/o controesempi.</p>	<p>-Riunioni di gruppo e sessioni di discussione;</p> <p>-verifica di come gli studenti analizzano il materiale o le informazioni disponibili;</p> <p>-interrogazioni;</p> <p>-dimostrazione di impegno personale e professionale;</p> <p>-supervisione dei resoconti;</p> <p>-partecipazione attiva nel lavoro concreto;</p> <p>-saggi;</p> <p>-progetti;</p> <p>-esami;</p> <p>tesi.</p>
--------------------------------------	---	--	--

<p>Capacità interpersonali</p>	<p>Valutazione autocritica della conoscenza e degli schemi comportamentali; riuscire a capire se quello che si pensa di aver detto viene effettivamente interpretato in quel modo dagli altri; sviluppo e consapevolezza del know-how interpersonale.</p>	<p>-Lavori di gruppo; -presentazioni; -letture specifiche; -training.</p>	<p>-Interrogazioni; -relazioni insegnante-studente; -giudizi su lavori di gruppo.</p>
<p>Capacità di ricerca</p>	<p>Conoscenza di diversi metodi di ricerca</p>	<p>-Presentazione di approcci metodologici; -workshop pratici o di lettura; -esercizi di raccolta qualitativa e quantitativa di dati; -sviluppo di progetti e tesi di ricerca; -visite a biblioteche/archivi; -presentazione e discussione di lavori in classe.</p>	<p>-Progetto; -tesi di ricerca; -ricerche documentarie; -presentazioni e discussioni dei progetti.</p>

Capacità di lavorare in modo autonomo	Capacità di organizzare il tempo a disposizione, scegliere le priorità, di lavorare con delle scadenze.	-Chiedere agli studenti di utilizzare metodi diversi dalle lezioni (biblioteche, lavoro sul campo).	-Saggio finale: -dissertazione finale.
---------------------------------------	---	---	--

Fonte: adattamento da Salvaterra, 2010

Competence-based learning (CBL). Per avere un approccio basato sulle competenze, è importante capire quali competenze sono importanti nel mondo di oggi. Per far questo, l'Università non può agire da sola, ma ha bisogno dell'aiuto di partner aziendali e professionali. CBL si basa sull'analisi dei requisiti professionali e consiste nello sviluppo delle competenze trasversali (strumentali, interpersonali e sistemiche) e delle competenze specifiche legate ad una professione. L'obiettivo è quello di dotare gli studenti di conoscenze scientifiche e tecniche e consentire loro di applicare tali conoscenze in contesti diversi. *Competence-based learning* si basa su un sistema di insegnamento-apprendimento che sviluppa costantemente l'autonomia degli studenti e la loro capacità di imparare ad imparare.

In questo approccio, gli studenti sono i veri driver del proprio apprendimento, e quindi hanno bisogno di un certo grado di auto-motivazione e di controllo, così come hanno bisogno di sviluppare strategie cognitive ed obiettivi cognitivi che li aiuteranno a imparare e riflettere sul proprio apprendimento. CBL si concilia con il sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS), in cui gli studenti, nei loro studi, devono acquisire o sviluppare le competenze proposte entro un periodo di tempo stimato. È un *learning system* individuale che combina teoria e pratica e che si distanzia dal sistema di apprendimento precedente basato sulla memorizzazione, concentrata in alcuni periodi dell'anno. CBL richiede una dedizione più costante e sistematica all'apprendimento ed un maggiore impegno da parte dello studente di pianificare e gestire il proprio tempo in modo appropriato.

Inoltre fornisce un maggiore arricchimento nelle metodologie di apprendimento, un più attento monitoraggio degli studenti sia individualmente sia in gruppo ed vasta gamma di

tecniche per la valutazione dell'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante è cambiato dato che ora deve organizzare, supervisionare e valutare l'apprendimento dello studente. (Villa Sanchez et al., 2008).

Le università europee stanno lavorando per introdurre tecniche, metodologie e strategie insegnamento-apprendimento così da favorire uno sviluppo indipendente ed un apprendimento più significativo. *Competence-based learning* comporta un profondo cambiamento a livello universitario dato che coinvolge la vita universitaria nella sua totalità e tutti gli *stakeholders* sono chiamati a dare il loro contributo a questo processo. Adottare CBL significa adattare i programmi universitari e i syllabus, le strutture e le infrastrutture, significa alterare il ruolo dei docenti, preparare gli studenti ad un nuovo tipo di insegnamento e apprendimento.

I principali *stakeholder* nel processo di insegnamento-apprendimento sono (Villa Sanchez et al. 2008) :

- *University authorities*: che stabiliscono le politiche e le strategie universitarie, nonché la loro attuazione nei diversi centri;
- *ASP(administrative and services personnel)*: che devono essere coinvolti nel processo, fornendo supporto tecnico e accelerando le necessarie procedure amministrative e burocratiche se necessario;
- *Docenti*: se il personale docente non è coinvolto, nessun programma, nessun syllabus e nessuna innovazione pedagogica possono essere messe in pratica. Quello che viene chiesto ai docenti è un impegno nel cambiare, un atteggiamento positivo verso un *unlearning* di routine precedenti e abitudini che devono essere sostituiti con quelle nuove;
- *Studenti*: la vera chiave di successo del sistema. Gli studenti devono **imparare ad imparare** cosicché, in modo indipendente e consapevole, possono scoprire e percepire le competenze che devono essere sviluppate e acquisite durante gli studi universitari, competenze che li aiuteranno a migliorare come esseri umani individuali e sociali e che li aiuteranno ad avere le tecniche e le conoscenze necessarie per la loro futura carriera. L'ostacolo maggiore, nel coinvolgimento dello studente, è fargli capire che il nuovo sistema si basa sulla misurazione continua del suo lavoro individuale e di gruppo. Questa si basa sulle ore dedicate

ai diversi compiti che devono essere completati per ottenere le competenze designate. L'acquisizione e lo sviluppo di competenze richiede la piena partecipazione da parte dello studente, che deve essere coinvolto in ogni attività assegnata, prestandovi moltissima attenzione e facendo propria la valutazione del processo di apprendimento seguito.

In questo sistema le competenze sono le pietre angolari: i curriculum sono descritti in termini di competenze trasversali e specifiche. Nello specifico, le competenze trasversali che si decide di sviluppare in un corso di laurea vanno scelte tenendo presente che le competenze generiche: a) sono coerenti con i principi dei diritti umani e dei valori democratici; b) sviluppano capacità individuali per una buona vita di successo; c) non sono in contrasto con le diversità individuali e sociali; d) integrano le capacità umane, permettono lo sviluppo e il benessere degli altri; e) sviluppano l'autonomia individuale; f) migliorano la significatività dell'apprendimento; g) sono multifunzionali (servono per raggiungere differenti ed importanti obiettivi e per risolvere diversi problemi in contesti differenti); h) sono trasversali attraverso vari campi sociali (le competenze integrano modi di pensare, di agire, di sentire e di comportarsi in ogni ambito della vita personale); i) fanno riferimento ad un ordine superiore di complessità mentale (assumono un'autonomia mentale che coinvolge un attivo e riflessivo approccio alla vita; l) sono multidimensionali (contengono uno stile o un modo di fare le cose, uno spiccato senso analitico e critico, capacità comunicative ed un *common sense*).

Il modello Tuning (Salvaterra, 2010; Lockhoff et.al., 2011). Questa guida è progettata principalmente per coloro che vogliono descrivere un programma esistente. Tuttavia la formulazione di un profilo di laurea è anche uno dei primi passi per la creazione di un nuovo programma di laurea o per il miglioramento di uno esistente. In entrambi i casi, la prima fase è determinare se il programma è necessario per gli studenti e per la società e se ci sono docenti desiderosi di insegnare al suo interno. Determinare questo richiede un'attenta ed obiettiva considerazione di fattori come il mercato del lavoro, lo sviluppo della materia e le tecnologie emergenti.

Identificata o decisa l'area generale del programma, sarà utile consultare i punti di riferimento generali e i punti di riferimento specifici dell'area disciplinare che sono stati stabiliti per l'area accademica o professionale

Questo aiuterà nella progettazione del corso di laurea, che consiste nella definizione del profilo, nell' identificazione delle competenze da sviluppare e nella formulazione dei risultati di apprendimento da raggiungere. Queste fasi richiedono un'attenta pianificazione e lavoro di squadra da parte del personale responsabile. I risultati di apprendimento delle singole unità devono, insieme, portare al livello di competenze che devono essere acquisite da parte dello studente. Secondo la metodologia Tuning tutte le unità sono - in un modo o nell'altro - in relazione tra loro. Questo vale non solo per le unità o moduli che fanno parte della parte principale del programma, ma anche per le unità di corso minori e facoltativi.

Per definire nuovi corsi di laurea e per migliorare quelli esistenti, può essere utile seguire dieci passi, riassunti nella figura 3.3.

Figura 3.3. Passi per definire nuovi corsi di laurea.

1. Stabilire le necessità ed il potenziale

- Consultare le parti interessate (potenziali studenti, docenti universitari, potenziali datori di lavoro) per verificare che la laurea sia necessaria.
- Decidere se il programma proposto soddisfa la domanda di figure professionali o sociali.

2. Definire il profilo e le competenze chiave

- Identificare: disciplina/e principale/i e area/e disciplinare/i che stanno alla base del corso di laurea.
- Specificare se il focus del corso di laurea è generale e / o specialistico.
- Decidere l'orientamento del corso di laurea.
- Identificare e descrivere i potenziali settori in cui i neolaureati possono trovare lavoro.
- Identificare e descrivere il suo contributo allo sviluppo della cittadinanza e della cultura personale.
- Identificare le competenze chiave del programma, rendendo se possibile una distinzione tra competenze generiche e specifiche.
- Formulare con maggior dettaglio queste competenze chiave, sia generali che specifiche.
- Elaborare un sistema di valutazione che miri ad un costante miglioramento del corso stesso.

3. Formulare gli obiettivi di apprendimento del corso di Laurea

- Formulare gli obiettivi di apprendimento (in termini di conoscenza, comprensione, abilità e capacità) in relazione alle competenze chiave identificate: *Key Programme Competences*.

4. Decidere se “modularizzare” o no

- Decidere se ogni unità didattica dovrebbe portare un certo numero (per esempio 5 o multipli) o un numero casuale in base al carico di lavoro previsto.
- Assegnare i crediti ECTS a ciascuna unità di corso, in base alla convenzione che un semestre ha 30 crediti ECTS e un normale anno accademico corrisponde a 60 crediti ECTS. Un credito ECTS corrisponde a 25-30 ore di lavoro dello studente.

5. Identificare le competenze e formulare i risultati di apprendimento per ogni modulo

- Selezionare le competenze, generali/trasferibili e specifiche dell’area disciplinare, che dovrebbero essere acquisite durante il corso di studio sulla base del *Key Programme Competences* identificato nella fase 3.
- Formulare i risultati di apprendimento per ogni competenza da sviluppare nell’unità di corso.

6. Determinare i metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione

- Decidere come le competenze possono essere meglio sviluppate e valutate, per raggiungere i risultati di apprendimento previsti.
- Prevedere una varietà di approcci di apprendimento, insegnamento e valutazione.

7. Controllare che tutte le competenze chiave generiche e specifiche siano inserite nel programma

- Controllare i percorsi identificati per lo sviluppo di queste competenze.
- Controllare che tutte queste competenze siano inserite all’interno dei moduli.

8. Descrivere il programma e le unità/moduli di corso

- Preparare una descrizione del programma e delle unità di corso sulla base del profilo di laurea, del *Key Programme Competences*, dei risultati di apprendimento da raggiungere , dell’allocazione dei crediti e delle tecniche di insegnamento, apprendimento e valutazione identificate.

9. Controllare il bilanciamento e la fattibilità

- Controllare che il programma sia equilibrato in termini di sforzo che richiede e di competenze da raggiungere.
- Controllare che i crediti siano assegnati in modo corretto e che gli studenti possano completare le singole unità e l’intero programma nel tempo assegnato.

10. Attuare, monitorare e migliorare

- Attuare il corso di laurea e le sue componenti secondo la chiara struttura disegnata ed il trasparente piano di attuazione.
- Monitorare il corso di laurea e le sue componenti, mediante l'uso di questionari per gli studenti e per il personale docente per la valutazione dell'insegnamento, dell'apprendimento e dell'accertamento nonché le informazioni di uscita in termini di Tassi di successo.
- Utilizzare un sistema di feedback e uno di feedforward per analizzare i risultati delle valutazioni e degli sviluppi previsti nel rispetto della società e del mondo accademico.
- Utilizzare le informazioni raccolte per migliorare il corso di laurea e dei suoi componenti.

Fonte: Lockhoff et.al., 2011

Tuning, inoltre, fornisce delle indicazioni per la redazione di un corso di laurea: vediamone i dettagli.

PROFILO DEL CORSO DI LAUREA

Si prega di fornire (in grassetto):

Il nome completo del titolo di studio come è scritto nella lingua originale. Quando questo non è inglese, si prega di fornire un *ufficiale traduzione in inglese in corsivo*.

Si prega di indicare la denominazione ufficiale del programma offerto dall'istituzione, nella lingua originale.

Si prega di fornire anche una traduzione ufficiale *in lingua inglese (se applicabile), in corsivo*.

TIPO DI CORSO DI LAUREA E DURATA	Si prega di identificare il tipo di laurea , ad esempio se è il risultato di un programma offerto da un' unica istituzione o se è il risultato di un programma congiunto (laurea comune o laurea doppia / multipla). Indicare tra parentesi la lunghezza del programma di laurea in crediti ECTS, anni di studio.
ISTITUZIONI	Si prega di fornire il nome ufficiale della/e istituzione/i coinvolta/e, e il paese dove ha sede (se il

		nome non è in alfabeto latino, si prega di fornirne una trascrizione. Inoltre, si prega di fornire anche una traduzione ufficiale in lingua inglese in <i>corsivo</i>).
ACCREDITAMENTO ALLA/E ORGANIZZAZIONE/I		Si prega di indicare l'organizzazione di accreditamento ⁶ , che fornisce l'accREDITAMENTO del corso di laurea o il conferimento istituzione di laurea, e il paese incui l'organizzazione di accREDITAMENTO opera.
PERIODO RIFERIMENTO	DI	Indicare l'anno o gli anni per il/i quale/i il programma è stato approvato.
CICLO/LIVELLO		Si prega di indicare il ciclo / livello della qualifica in relazione al quadro nazionale di riferimento disponibile.
A	SCOPO	
	Si prega di fornire (in 2 frasi) uno general statement del programma di laurea, che fornisca una breve sintesi - una visione sintetic' - del complessivo scopo del programma.	
B	CARATTERISTICHE	
1	DISCIPLINA/E AREA/E DISCIPLINARE/I	– Si prega di indicare la/e disciplina/e principale/i – area/e disciplinare/i del programma di laurea Se il programma è multi o interdisciplinare, si prega di indicare il peso relativo dei componenti principali, se applicabile.
2	FOCUS GENERALE/SPECIFICO	Si prega di specificare il focus generale e/o specifico del programma di laurea
3	ORIENTAMENTO	Si prega di delineare l'orientamento del corso di laurea. <i>(Per esempio se si tratta di una laurea di ricerca, di base, professionale, applicata, in relazione ai tipi di occupazione, ecc).</i>
4	CARATTERISTICHE	Si prega di indicare tutte le altre caratteristiche che

	DISTINTIVE	contraddistinguono questo corso di laurea. <i>(Ad esempio: se il programma include un componente internazionale obbligatorio, uno stage o se viene insegnato in una seconda lingua).</i>
C		OCCUPABILITA' ED INSEGNAMENTI SUCCESSIVI
1	OCCUPABILITA'	Si prega di riassumere (in un massimo di 3 righe), le principali opportunità di impiego che si possono presentare dal completamento del programma.
2	STUDI SUCCESSIVI	Si prega di indicare (in un massimo di 3 righe) le possibilità d'accesso a studi ulteriori, sia all'interno che all'esterno della principale area disciplinare identificata sopra (B.1.).
D		STILE EDUCATIVO
1	APPROCCIO DI APPRENDIMENTO E DI INSEGNAMENTO	Si prega di indicare (in un Massimo di 3 righe) le principali strategie ed i principali metodi di apprendimento ed insegnamento. <i>Esempi sono: student-centered, incentrato sull'insegnante guidato dall'insegnante, apprendimento auto-guidato, l'apprendimento basato su problemi, apprendimento basato sulle attività, apprendimento basato sulla ricerca, apprendimento attraverso la pratica di laboratorio, lavoro di gruppo, studio individuale e apprendimento autonomo.</i>
2	METODI DI ACCERTAMENTO	Si prega di indicare (in un Massimo di 3 righe) le principali strategie e metodi di misurazione. <i>Esempi sono: esami scritti ed orali, pratica, analisi dell'incidente critico, casi studio, saggi, presentazioni, accertamento continuo, progetti di lavoro, autovalutazione.</i>
E	COMPETENZE DEL PROGRAMMA	

	Si prega di elencare le competenze generali/trasferibili e le competenze specifiche
1	GENERICHE Si prega di elencare qui le competenze generiche del programma.
2	OGGETTO SPECIFICO Si prega di elencare qui le competenze specifiche.
F	ELENCO COMPLETO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DEL PROGRAMMA
	Si prega di elencare qui i risultati di apprendimento del programma.

Fonte: Lockhoff et.al., 2011

Nell'allegato 3 viene presentato l'esempio del profilo di un corso di Laurea in Storia così da dare l'idea di come queste linee-guida possono essere utilizzate; mentre l'allegato 4 presenta la lista Tuning delle domande chiave per la progettazione, l'erogazione, il mantenimento e la valutazione di un corso secondo le indicazioni della Riforma di Bologna.

Riassumendo, *Tuning* fornisce una struttura per lo sviluppo della qualità nella progettazione ed erogazione di corsi incentrati sullo studente. Tale progetto permette di descrivere i corsi con un linguaggio comune comprensibile in tutta Europa. Punto di partenza di *Tuning* è la progettazione di corsi di studi che riescano a portare, in un determinato lasso di tempo, al raggiungimento di precisi risultati di apprendimento, misurati in termini di conoscenze e competenze sia specifiche che generali/trasferibili. Per ogni corso vanno stabilite le competenze più importanti da sviluppare e su questa base andranno pianificati i percorsi di insegnamento, di apprendimento e di accertamento più adatti.

Per capire se queste linee guida e, più in generale, il modello *competency-based* sono stati accolti ed integrati nei curricula dalle università, vediamo qual è la situazione a livello italiano, europeo ed internazionale.

3.3. DIFFUSIONE DEL MODELLO COMPETENCY-BASE NEI CURRICULA UNIVERSITARI

In questo paragrafo si vuole dare l'idea di qual è la diffusione del modello *competency-based* nei curricula universitari a livello italiano, europeo ed internazionale.

Per quel che riguarda la situazione italiana, vediamo quali sono i risultati di una ricerca effettuata dall'Università di Genova sull'applicazione a livello italiano delle linee guida fornite dal Bologna Declaration. La ricerca, pubblicata nel gennaio del 2013, ha ripreso le dimensioni (competenze e modalità didattiche) del Tuning e le ha rilevate nel contesto universitario italiano.

La compilazione del questionario di ricerca è avvenuta da parte di 395 destinatari, il 22% degli interpellati, per un totale di 488 questionari. I questionari sono giunti per il 28,1% da università del Nord-Ovest, per il 27,7% del Nord-Est, per il 27,3% dal Centro e per il 17% dal Sud. Nella tabella 3.2 sono indicati gli Atenei che hanno partecipato all'indagine, il numero di questionari inviati ed il numero di questionari compilati.

Per quanto riguarda la tipologia dei corsi, le risposte hanno riguardato il 55% di corsi di laurea triennale (268) e il 45% di corsi di laurea magistrale e a ciclo unico.

Le ricerche del CARED (Centro di Ateneo per la ricerca educativa e la didattica) dell'Università di Genova hanno mostrato che le problematiche riguardanti l'occupazione dei laureati sono legate alla loro carenza di competenze trasversali, in particolare alla mancanza di capacità di lavorare in gruppo e di comunicare efficacemente. Sono temi che richiedono alle università di utilizzare metodologie didattiche differenti da quelle tradizionali: questa è la sfida che il Processo di Bologna deve affrontare.

Figura 3.2. Atenei che hanno partecipato all'indagine, il numero di questionari inviati ed il numero di questionari compilati

Atenei	A	B	C
	Questionari Inviati	Questionari Compilati	B/A %
Reggio Calabria - Università degli studi Mediterranea	11	8	72,7
Napoli - Università degli studi "L' Orientale"	17	11	64,7
Pavia - Università degli studi	31	18	58,1
Genova - Università degli studi	90	45	50,0
Aosta - Università degli studi	5	2	40,0
Benevento - Università degli studi del Sannio	20	8	40,0
Macerata - Università degli studi	15	6	40,0
Camerino - Università degli studi	20	8	40,0
Trento - Università degli studi	41	16	39,0
Lecce - Università del Salento	33	12	36,4
Milano-Bicocca - Università degli studi	53	19	35,8
Roma - Università degli studi di "Tor Vergata"	66	23	34,8
Roma - Tre Università degli studi	35	12	34,3
Urbino - Università degli studi "Carlo Bo"	12	4	33,3
Torino - Università degli studi	114	34	29,8
Bari - Università degli studi	57	17	29,8
Venezia - Università degli studi "Cà Foscari"	27	8	29,6
Torino - Politecnico	30	8	26,7
Bologna - Università degli studi	180	47	26,1
Trieste - Università degli studi	65	16	24,6
Padova - Università degli studi	122	30	24,6
Pisa - Università degli studi	96	21	21,9
Campobasso - Università degli studi del Molise	24	5	20,8
Ancona - Università Politecnica delle Marche	29	6	20,7
Firenze - Università degli studi	117	24	20,5
Roma - Università "Campus Bio-Medico"	5	1	20,0
Modena e Reggio Emilia - Università degli studi	58	11	19,0
Teramo - Università degli studi	11	2	18,2
Milano - Università Cattolica del "Sacro Cuore"	45	8	17,8
Ferrara - Università degli studi	29	5	17,2
Siena - Università degli studi	65	11	16,9
Napoli - Università degli studi "Federico II"	95	16	16,8
Cassino - Università degli studi	18	3	16,7
Viterbo - Università della Tuscia	24	4	16,7
Napoli - Università degli studi "Parthenope"	13	2	15,4
Roma - Libera Università internazionale degli studi sociali (LUISS)	7	1	14,3
Bolzano - Libera Università	15	2	13,3
Perugia - Università degli studi	56	7	12,5
Roma - Libera Università Maria SS.Assunta (LUMSA)	17	2	11,8
Chieti e Pescara - Università degli studi Gabriele D'Annunzio	24	2	8,3
Bergamo - Università degli studi	26	2	7,7
Milano - Università commerciale "Luigi Bocconi"	16	1	6,3
Totale complessivo	1834	488	26,6

Fonte: Rapporto sulle risposte a un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale, CARED

Il questionario della ricerca condotta, prevedeva una prima parte con quattro domande introduttive (relative all'Ateneo e alla tipologia del corso), una seconda parte con domande sulla progettazione dei corsi di studio (riguardanti le modalità con cui sono stati formulati gli obiettivi generali del Corso, i contributi delle attività formative in esso previste, l'interazione con gli interlocutori esterni interessati), una terza con domande sull'individuazione delle competenze, sulle attività formative che hanno provveduto a fornirle e sulle metodologie didattiche adottate ed una parte finale in cui si chiedevano eventuali osservazioni.

I risultati sono stati i seguenti:

- Sono pochi i corsi di laurea in cui l'effettiva organizzazione del Corso di studio è finalizzata in modo coerente al conseguimento degli obiettivi, attraverso la definizione delle modalità con cui le singole attività formative contribuiscono alle finalità complessive. Ad esempio, nell'area scientifica, questi rappresentano il 13% dei corsi di laurea analizzati.
- Un dato positivo risulta dalla situazione riguardante i rapporti con le parti sociali esterne: nel 40% dei casi esiste un rapporto sistematico tra Università ed interlocutori esterni quali, ad esempio, aziende in cui gli studenti possono fare un periodo di tirocinio, enti di ricerca nazionali ed internazionali.
- Per quel che riguarda le competenze maggiormente citate si ha che solo "Capacità di sintesi e analisi" compare tra le prime sette competenze in tutte le aree disciplinari. In tre aree "Capacità di lavorare in gruppo" non è tra le prime sette indicazioni e nell'area politico-sociale, insieme ad essa, manca anche "Capacità di lavorare in gruppo interdisciplinare": si tratta invece di competenze che vengono richieste con insistenza nel mercato del lavoro. Sempre nell'area politico-sociale, preoccupa la scarsa attenzione a "Comprensione delle culture e delle tradizioni di altri paesi". È negativo anche il fatto che "Abilità nella comunicazione scritta e orale nella lingua madre" sia poco considerata sia nell'area medica sia in quella tecnologica. Altre competenze particolarmente richieste compaiono tra le prime sette in una sola area disciplinare: "Capacità di progettare e gestire un progetto" sono nell'area tecnologica, "Capacità relazionali" solo nell'area medica.

- Per quanto riguarda l'individuazione delle metodologie differenti dalla tradizionale lezione frontale, si hanno indicazioni mirate sia per quel che riguarda la differenziazione delle metodologie in relazione agli obiettivi, sia per quel che riguarda le competenze che si pensa possano essere acquisite grazie ad una certa metodologia. La metodologia più citata per l'area scientifica è il laboratorio (48,1%), per l'area politico-sociale è lo studio di casi (42,2 %), per l'area umanistico-letterarie sono l'analisi linguistica, la comprensione, la traduzione e sintesi (46 %) poi vi sono lavoro di gruppo (35,2 %) per l'area medica e pratiche di progettazione (41,9%) per l'area tecnologica.

Come si legge nella parte conclusiva della ricerca, il sistema accademico italiano risulta ancora organizzato sull'idea della prevalenza di soli contenuti disciplinari, cioè ancora centrato sul docente.

La definizione degli obiettivi, in quanto imposta dalla normativa amministrativa, è presente in tutti gli ordinamenti dei corsi di studio, ma risulta scollegata all'effettiva organizzazione del curriculum: quasi mai, infatti, i contenuti di ogni corso sono stati stabili in connessione con gli obiettivi generali.

In molti corsi di studio, tuttavia, è riconosciuta l'importanza delle competenze trasversali; questo implica che il linguaggio delle competenze inizia ad essere maggiormente diffuso. Servirebbe però che le università italiane si muovessero in modo più sistematico nella direzione di una organizzazione didattica centrata sullo studente, cioè sugli obiettivi di apprendimento e sulle competenze.

Per quanto riguarda la dimensione europea, il rapporto pubblicato l'11 marzo 2010 dall'EUA (*European University Association*) analizza l'attuazione del processo di Bologna e l'impatto che ha negli ultimi anni nell'high-education. La ricerca ha coinvolto 821 università, 27 associazioni nazionali universitarie ed 16 visite sul e visite in loco a 16 paesi. Dall'analisi emerge fino a che livello le riforme stabilite dal Processo di Bologna sono state messe in pratica dalle università europee.

Ecco i principali risultati trovati (Sursock, Smidt, 2010):

- Realizzazione di tre cicli di laurea (laurea triennale/bachelor, laurea magistrale/master, dottorato): il 95% delle istituzioni hanno implementato il sistema a tre cicli (rispetto al 82 % del 2007).

- Crediti ECTS: il 90% delle università utilizza il sistema di trasferimento di crediti per le lauree triennali/ bachelor e magistrali/master (un aumento dal 75% del 2007).
- L'uso del *Diploma Supplement*: i due terzi (66%) delle istituzioni rilasciano il Supplemento al diploma a tutti gli studenti che si laureano (ed un ulteriore 14% lo rilascia "su richiesta").
- Visione sulla realizzazione del processo di Bologna: il 58% è stato subito favorevole alla realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, mentre il 38% ha mostrato pareri discordanti. Solo lo 0,1% si è detto contrario.
- Qualità dell'insegnamento (cambiamento dei programmi scolastici a favore di curricula *competency-based* ed apprendimento *student-centered*): il 77% delle università ha rivisto tutti i suoi curricula (rispetto al 55% nel 2007). Un totale di 53% delle università ha detto che i risultati dell'apprendimento sono stati sviluppati per "tutti i corsi" ed un ulteriore 32% per "alcuni corsi".
- Mobilità: nonostante gli sforzi per promuovere la mobilità, ci sono pochi dati solidi disponibili sui flussi di mobilità e come questo è progredito.
- Il *lifelong learning* continua a diventare sempre più importante nelle università: quasi il 40% delle università dispone ora di una strategia globale per l'apprendimento permanente ed un ulteriore 34% ne sta sviluppando una. Oltre l'80% delle università offre corso di sviluppo professionale per gli adulti, per esempio.

Nei report pubblicati dall'European Commission (2008) e da Eurydice (2010) si trovano alcuni esempi di Paesi europei che hanno modificato i curricula secondo il modello *competency-based* :

In Estonia, nel 2009, è stata creata una rete di specialisti per la creazione di un programma che avesse come obiettivo lo sviluppo di un approccio basato sui risultati di apprendimento.

In Irlanda, il *Trinity College* e l'*University College* di Dublino hanno creato una *joint Innovation Academy*. Lo scopo dell'iniziativa è quello di integrare tra loro gli attuali concetti di business, innovazione ed imprenditorialità nei programmi e di creare programmi di dottorato che includono lo sviluppo di competenze generiche e trasferibili.

A Malta, l'Università di Malta sta delineando risultati di apprendimento ed elementi costitutivi dei programmi per tutti i suoi corsi di laurea. Il *Malta College of Arts, Science and Technology* introdurrà un *portfolio assessments*, che certifichi il possesso di capacità individuali, idee, interessi e risultati raggiunti che andrà ad aggiungersi, e non a sostituire, le tradizionali procedure di valutazione. Inoltre, tale portafogli offre il vantaggio di coinvolgere gli studenti nel processo di valutazione.

Nei Paesi Bassi, gli istituti di istruzione superiore sono finanziariamente incoraggiati a sviluppare competenze trasferibili. Dal 2008, il governo nazionale ha investito € 30 milioni per stimolare l'imprenditorialità a tutti i livelli del sistema educativo.

In Repubblica Ceca, i curricula universitari si concentrano su alcune competenze chiave quali quelle sociali, comunicative e sul *learning to learn*. Inoltre gli istituti sono invitati a redigere i propri programmi di laurea sottolineando quali e come le competenze verranno acquisite.

In Polonia, la strategia per lo sviluppo dell'istruzione nel periodo 2007-2013 prevede l'inserimento nei curricula di competenze chiave per aiutare le prospettive di lavoro futuro per i laureati. I curricula saranno organizzati sulla base di competenze quali il *learning to learn*, la comunicazione, ecc.

Per quel che riguarda il livello internazionale, il maggior sviluppo di programmi *competency-based* si ha negli Stati Uniti. Come si legge nel documento di Klein-Collins (2012), alcune istituzioni americane hanno inserito questa struttura basata sulle competenze all'interno di corsi base già esistenti, mentre altre hanno completamente rivoluzionato i curricula universitari. Nel primo caso le università hanno, ad esempio, inserito nei loro programmi una definizione delle competenze che andranno a sviluppare (è il caso del *Delaware County Community College* in Pennsylvania) oppure hanno individuato una serie di metodologie didattiche alternative per sviluppare precise competenze (ne è un esempio la *Brandman University* presente in California ed a Washington che utilizza metodologie quali la realizzazione di progetti, *experiential learning* ed attività in gruppo che a volte coinvolgono studenti di diverse discipline per stimolare la creatività, migliorare il senso civico ed il rispetto di altre culture e un apprendimento interdisciplinare). Nel secondo caso, invece, le università hanno creato nuovi curricula: è il caso del *Westminster College* (Utah) che ha ridisegnato il suo corso

di laurea in Economia come una serie di progetti *competency-driven* cui gli studenti devono partecipare e di *Excelsior College School of Nursing* di New York che fornisce un esempio di una scuola professionale che permette agli studenti di laurearsi dimostrando di aver acquisito delle competenze.

Nella seguente tabella vengono presentati alcuni casi internazionali in cui il modello *competency-based* è stato inserito con successo nei curricula universitari, in particolare in corsi laurea magistrale/master. Nella prima colonna sono indicati gli autori dello studio, nella seconda gli studenti presi come campione e nella terza le competenze su cui il programma universitario è andato ad impattare.

Tabella 3.2. *Alcuni esempi di successo dell'applicazione della teoria dell'autoapprendimento a livello universitario*

AUTORI DELLO STUDIO	CAMPIONE DELLO STUDIO	COMPETENZE SVILUPPATE
Sturges J., Simpson R. e Altman Y., 2003	30 alunni cadesi che hanno frequentato un MBA a Toronto	<i>Knowing-how competencies</i> (abilità relative alla carriera e conoscenze legate al lavoro), <i>knowing-why competencies</i> (relative ai valori e alle motivazioni che caratterizzano la carriera), <i>knowing-whom competencies</i> (creazione di un capitale sociale).
Boyatzis R.E., 2001(b)	Quattro classi di studenti laureati dopo aver seguito programmi MBA alla <i>Case Western Reserve University</i> nel 1992, 1993, 1994 e nel 1995.	Miglioramento del 100% nelle competenze di <i>Self-Management</i> , come Efficienza, Orientamento, Iniziativa e Flessibilità. Miglioramento del 100 % delle competenze di <i>Social Awareness e Management</i> .
Leonard D.C.,	100 studenti che hanno	Miglioramento di: Attenzione ai

2008	completato un MBA alla <i>Case Western Reserve University</i>	dettagli, Iniziativa, Negoziazione, Fiducia in sé stessi, Gestione del gruppo, <i>Systems thinking</i> , Negoziazione, Competenze relazionali, <i>Networking, Social objectivity, Sense making, Leadership, Goal setting</i>
Wheeler J.V., 2008	54 studenti part-time laureati MBA	Miglioramento di: Orientamento all'Efficienza, Iniziativa, <i>Self-Control</i> , Capacità di Negoziazione, Flessibilità, Empatia, Persuasività, <i>Networking</i> , Fiducia in sé stesso, Sviluppo degli altri, <i>Systems Thinking, Pattern Recognition</i> , Attenzione ai dettagli, Pianificazione, Raccolta delle informazioni e <i>Social objectivity</i> .
Rhee K. , 2008	26 studenti che hanno seguito il programma MBA in <i>Leadership Assessment and Development</i> alla <i>Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University</i>	I risultati mostrano che certi tipi di competenze sono stati sviluppati più velocemente (ad esempio, quelle tecnologiche e quantitative), mentre altre sono state sviluppate durante la pausa estiva (ad esempio, <i>help e relationships</i>) o alla fine del programma (analisi delle informazioni, <i>theory, and goals e action</i>). Inoltre , le opportunità colte dagli studenti e il loro desiderio di apprendimento continuo hanno

		significativamente influenzato lo sviluppo delle competenze.
Chen G., Donahue L. M., Klimoski, 2004	33 studenti che hanno frequentato un corso specifico (<i>The Psychology of Working in Groups and Teams</i> all'Atlantic University negli Stati Uniti) per il miglioramento delle competenze riguardanti il lavoro di squadra	I risultati dimostrano che il corso ha aumentato significativamente i livelli di conoscenza e delle competenze del lavoro di squadra (Orienta il Team al <i>Problem-Solving</i> , Organizza e Gestisce le performance del gruppo, Promuove un clima positivo e promuove adeguatamente il suo punto di vista). Tuttavia, il corso non ha migliorato in modo significativo gli atteggiamenti relativi al lavoro di squadra e l'auto-efficacia.
McEnrue M.P., Groves K.S., Shen W., 2009	135 studenti di Economia del sud-ovest degli Stati Uniti che hanno seguito un corso specifico sullo sviluppo della Leadership	Le competenze sviluppate sono state: <i>openness to experience</i> (OE), <i>self-efficacy</i> (SE) e <i>receptivity to feedback</i> (RF)
Landau J., Meirovich, G., 2011	265 studenti di una scuola di economia del <i>Salem State College</i> , Stati Uniti	È emerso che un clima positivo dell'aula scolastica è correlato con lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, indipendentemente dal sesso degli studenti. Inoltre è stato evidenziato che non c'è alcuna relazione tra l'intelligenza emotiva ed il rendimento scolastico degli studenti. In particolare, sono state considerate quattro dimensioni

		dell'EI: percepire con precisione le emozioni proprie e degli altri, usare le emozioni nel facilitare il pensiero, capire le connessioni tra emozioni diverse, gestire le proprie emozioni e quelle degli altri.
Sheehan B. J., McDonald M. A., Spence K. K., 2009	25 studenti partecipanti al corso <i>Sport event management</i> organizzato dalla Southern New Hampshire University, dall'University of Massachusetts Amherst e dalla Brock University i cui obiettivi di apprendimento sono: 1. Acquisire le conoscenze su vari aspetti della gestione degli eventi (come <i>budgeting, operations, marketing, media relations, public relations, sponsorship, registration, hospitality, volunteer management</i>), 2. Sviluppare ed aumentare le competenze emotive necessarie per gestire se stessi e gli altri in un contesto organizzativo.	Miglioramento delle competenze di: a) Consapevolezza di sé (conoscenza dei propri stati interiori, delle preferenze, delle risorse e delle intuizioni; b) auto-gestione (gestione dei propri stati interiori, delle risorse e degli impulsi); c) consapevolezza sociale (la consapevolezza dei sentimenti altrui, dei bisogni e delle preoccupazioni; d) gestione delle relazioni.
Vaatstra R., De Vries R., 2007	Sono stati contattati circa 2.610 laureati di 12 università dei Paesi Bassi; oltre 1.200 laureati hanno partecipato a questo sondaggio.	I laureati che hanno studiato in <i>activating learning environments</i> attribuiscono a se stessi più <i>generic and reflective competences</i> rispetto ai laureati

		che hanno studiato in ambienti convenzionali. Inoltre i risultati dimostrano che le <i>competences learning ability</i> , le competenze di analisi, le competenze di lavoro autonomo e di lavoro in gruppo favoriscono lo sviluppo delle competenze nella loro carriera.
Hoover D.J., Giambatista R.C., Sorenson R.L., Bommer W.H., 2010	483 studenti di una grande Università Pubblica americana che hanno seguito corsi improntati su un modello di insegnamento esperienziale basato sul concetto di <i>whole person learning</i>	Miglioramento di: Comunicazione, leadership/iniziativa, <i>decision making</i> e pianificazione/organizzazione.
Kuijpers M., Meijers F., 2011	4820 studenti e 371 <i>career counselors</i> dei Paesi Bassi	Sono state considerate quattro competenze: <i>career reflection</i> (comportamento riflessivo), <i>work exploration</i> (comportamento esplorativo), <i>career action</i> (comportamento proattivo) e <i>networking</i> (comportamento interattivo). I risultati mostrano che l'esistenza di queste competenze tra gli studenti nella formazione professionale superiore è correlata con un ambiente di apprendimento caratterizzato da programmi di studio basati sulla pratica e sulla ricerca che offrono agli studenti

		l'opportunità di impegnarsi in un <i>career dialogue</i> . L'esistenza di quest'ultimo - in cui gli studenti possono discutere dei problemi della vita personale e sociale che incontrano e delle esperienze che hanno - si rivela essenziale.
--	--	--

3.4. IMPATTO IN TERMINI DI PERFORMANCE ACCADEMICHE, LAVORATIVE FUTURE E LEGATE ALLA VITA PRIVATA DELLO STUDENTE

Fino ad ora si è sempre parlato dell'impatto che lo sviluppo delle competenze comportamentali provoca a livello di performance lavorativa, ma è interessante capire anche l'impatto che ha lo sviluppo delle competenze negli studenti sulle performance accademiche degli stessi, sulla loro carriera, sul *life satisfaction*, sulla riduzione dello stress etc.

Questi quattro studi riportano i risultati di altrettante indagini relative all'eventuale relazione tra le competenze di intelligenza emotiva ed i risultati accademici. Si vuole capire se, oltre ad un miglioramento della performance lavorativa, possedere queste competenze permette di migliorare anche le performance universitarie.

- ✓ Una delle ricerche sul tema è stata condotta da Barchard K.A. dell'University of Nevada, Las Vegas nel 2003. In questo studio l'abilità dell'intelligenza emotiva di predire risultati accademici è stata esaminata tramite un campione di 150 studenti di psicologia, con una media di 20,5 anni. I risultati trovati, tuttavia, non hanno mostrato una relazione positiva tra EI e performance accademica: la capacità cognitiva e le caratteristiche della personalità fanno un lavoro di gran lunga migliore nel predire il successo accademico.
- ✓ Un'ulteriore studio è stato riportato da Austin E.J. et al. (2005). I ricercatori hanno misurato l'intelligenza emotiva di un gruppo di 156 studenti del primo anno di medicina (età media=18,61) ed hanno cercato di indagare se questa

misura fosse collegata con il successo accademico. Non è stata trovata alcuna correlazione tra l'intelligenza emotiva e le performance negli esami in tutto l'anno. Ciò che hanno mostrato, però, gli studenti con un'elevata EI sono state migliori abilità negli esercizi comunicativi.

- ✓ Anche lo studio di Jaeger A.J. ed Eagan M-K. parte dalla domanda: “Qual è l'influenza dell'intelligenza emotiva sul rendimento scolastico” (Jaeger A.J. ed Eagan M-K., 2007). Per dare una risposta viene analizzato un campione composto da 864 studenti universitari del primo anno. Tre variabili sono risultate collegate al rendimento scolastico: competenze interpersonali, gestione dello stress, ed adattabilità.
- ✓ Infine, una delle fasi di ricerca del lavoro di Laborde, Dosseville e Scelles (2010) aveva lo scopo di esplorare l'influenza dell'intelligenza emotiva sul rendimento scolastico. Sono stati reclutati 219 matricole di scienze sportive (168 maschi e 51 femmine) ed è stato scoperto che l'EI è positivamente correlata con il livello di comprensione degli studenti e negativamente correlata alle emozioni negative prima o dopo l'esame. Questi risultati supportano l'idea che l'EI gioca un ruolo nella performance accademica, almeno per quel che riguarda la valutazione dello stress.

In base alle ricerche riportate si può notare come il tema della relazione tra competenze di EI e risultati accademici risulti piuttosto controverso. Probabilmente il motivo per cui non esiste una chiara evidenza empirica sta nel fatto che il tema delle competenze comportamentali sta entrando pian piano nei curricula accademici, ma non è ancora stato assimilato del tutto. Le competenze che si vanno a misurare negli esami accademici riguardano ancora soprattutto le competenze cognitive. Questo significa che la strada che le università devono fare è ancora piuttosto lunga, ma progetti come il *Bologna Declaration* permettono di capire che la direzione intrapresa è quella giusta.

Vediamo ora altri quattro studi che cercano di indagare l'impatto che le competenze di intelligenza emotiva hanno sulla carriera, sullo stress percepito, sulla capacità di far fronte alle difficoltà, sul benessere e sui compensi.

- ✓ Lo studio di Poon nel 2004 ha esaminato l'effetto di moderatore della percezione dell'emozione - un elemento fondamentale di intelligenza emotiva - sul rapporto

tra l'impegno professionale ed il successo nella carriera. L'indagine è stata condotta su studenti di economia part-time (con impiego a tempo pieno) di tre grandi università pubbliche in Malaysia, distanti non più di 60 km l'una dall'altra.

I risultati hanno mostrato che l'impegno nella carriera predice il raggiungimento di oggettivi successi nella carriera (ad esempio, il livello dello stipendio) solo per i dipendenti con un alto livello di percezione delle emozioni e non per quelli che hanno un livello basso di questa competenza. La percezione delle emozioni non ha invece effetto sulla relazione tra l'impegno nella carriera ed i successi soggettivi di carriera (vale a dire il grado di soddisfazione).

- ✓ Un'ulteriore ricerca è stata condotta nel 2009 da Extremera, Duràn e Rey su 349 studenti universitari del sud della Spagna. Lo scopo era quello di indagare l'impatto delle *meta-mood abilities* e dello stress percepito sulla soddisfazione nella vita.

I risultati hanno mostrato una correlazione positiva tra l'atteggiamento ottimistico e la soddisfazione nella vita ed una correlazione negativa tra l'ottimismo e lo stress percepito. Inoltre *mood clarity* ed *emotional repair* sono risultati essere collegati con una minore percezione dello stress e con una maggiore soddisfazione nella vita. Dunque, affermano gli autori, i programmi di gestione dello stress dovrebbero concentrarsi sullo sviluppo di abilità emozionali, aiutando i soggetti a capire le proprie emozioni: in questo modo possono affrontare meglio lo stress nella vita quotidiana, soprattutto per i soggetti maggiormente portati a soffrire di stress.

- ✓ Lo studio di Camuffo, Gerli, Borgo e Somià (2009) si è proposto di esplorare come la quantità e la natura dell'apprendimento maturato nel corso di un MBA - misurata in termini di sviluppo delle competenze - impatti sulla progressione di carriera e sulla remunerazione. La ricerca ha coinvolto un campione di 44 studenti che hanno concluso con successo un Master in Business Administration. I risultati ottenuti sono stati i seguenti:
 - Un significativo sviluppo delle competenze durante il corso MBA;
 - Il programma influenza in modo significativo lo sviluppo di competenze nella carriera post-MBA;

- Alcune competenze come la pianificazione, l'orientamento al risultato, creazione di reti, consapevolezza organizzativa, pensiero sistemico e l'uso di tecnologia sono più strettamente connessi all'avanzamento di carriera;
 - Nessuna relazione è stata trovata, invece, tra lo sviluppo delle competenze nel corso del MBA ed i compensi monetari.
- ✓ Lo studio di Por J. et al. effettuato nel 2010 nel Regno Unito mirava ad esplorare la relazione tra l'Intelligenza emotiva degli studenti di infermieristica e lo stress percepito, la capacità di far fronte alle difficoltà ed il loro benessere. Il campione era composto da 130 studenti che seguivano un corso professionale per infermieri oppure un corso di laurea in infermieristica.

I risultati hanno dimostrato che l'intelligenza emotiva è positivamente correlata al benessere, alla capacità di affrontare le difficoltà e negativamente correlata allo stress percepito. Questi risultati suggeriscono che un aumento della sensazione di controllo e della competenza emozionale aiuta gli studenti ad adottare una strategia attiva ed efficace di *coping* per affrontare lo stress, che a sua volta, aumenta il benessere soggettivo.

Mentre la relazione tra le competenze trasversali ed i risultati accademici risulta piuttosto debole, la relazione tra tali competenze ed alcuni vantaggi raggiunti una volta usciti dall'ambiente universitario è più evidente. Come si può capire da questi pochi esempi, lo sviluppo di competenze comportamentali favorisce aspetti come una buona gestione dello stress, il raggiungimento di obiettivi di carriera, un miglior benessere ed una maggiore abilità nell'affrontare le difficoltà.

Un approccio *competency-based* , dunque, oltre a soddisfare le esigenze delle aziende impattando sulle performance lavorative, influisce anche su altri aspetti che migliorano la vita e la carriera post-universitarie degli studenti.

3.5. CONCLUSIONI

In questo capitolo è stata sottolineata l'importanza di applicare il modello *self directed learning* non solo nel contesto aziendale, ma anche in quello dell' *high-education* : questa importanza sta nelle nuove esigenze delle imprese che non cercano più solo

competenze tecniche nei laureati, ma anche competenze comportamentali. A dimostrazione di questa affermazione si sono visti di dati del “Sistema informativo per l’occupazione e la formazione” Excelsior, lo strumento più completo in Italia per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.

Uno dei progetti che testimonia l’impegno delle istituzioni nell’utilizzare un approccio *competency-based* è Tuning, delle linee-guida fornite alle università europee per sostenere lo sviluppo di competenze tecniche e, soprattutto, comportamentali. In linea con il modello di auto-apprendimento di Boyatzis, l’obiettivo di un corso di formazione è quello di rendere gli studenti consapevoli della necessità di uno sviluppo individuale e di utilizzare le competenze come strumento capace di mettere in pratica il processo di sviluppo: questo significa un cambiamento del ruolo dei docenti, nel loro approccio all’insegnamento e nella loro visione dell’apprendimento.

Per quel che riguarda la diffusione del modello *competency-based* nei curricula universitari:

- ✓ a livello italiano si rivolge ancora la maggior parte dell’attenzione su contenuti tecnici, legati alla specifica disciplina e sono ancora le poche (13%) le realtà in cui l’effettiva organizzazione del Corso di studio è finalizzata in modo coerente al conseguimento degli obiettivi, attraverso la definizione delle modalità con cui le singole attività formative contribuiscono alle finalità complessive. Tuttavia, è aumentato il dialogo tra Università ed interlocutori sociali, iniziano ad essere utilizzate metodologie di insegnamento differente (laboratorio, studio di casi,..) ed emerge sempre più il bisogno di sviluppare competenze di carattere comportamentale.
- ✓ a livello europeo si sta cercando di modificare i corsi di laurea secondo le direttive fornite dal progetto europeo del *Bologna Declaration*, anche se la revisione dei curricula non è stata fatta nella totalità dei casi (ma solo nel 77%).
- ✓ a livello internazionale, vi sono moltissimi studi che parlano di modifiche dei curricula soprattutto nel contesto americano.

Ecco, dunque, che le università stanno sempre più modificando i loro corsi di studio. Questo perché, come abbiamo visto, le aziende richiedono un certo tipo di competenze

che vanno a migliorare la performance lavorativa. Nella seconda parte del lavoro, tuttavia, si è visto anche che tali competenze – anche se non assicurano un miglioramento dei risultati accademici – aiutano a gestire meglio lo stress, a migliorare la *life satisfaction* e lo sviluppo della carriera. L’impatto non è, dunque, solo a vantaggio delle aziende che assumono neolaureati competenti, ma anche del singolo soggetto che le sviluppa.

CAPITOLO 4. ANALISI DI PROGRAMMI GIA' AVVIATI

SECONDO IL MODELLO COMPETENCY-BASED

“Expanding [the mind's] powers, and storing it with knowledge”

Yale College, 1928

I programmi di studio che verranno analizzati si basano “sulla convinzione che una persona impara nel modo più efficace, quando ha il controllo del processo di apprendimento processo e può scegliere le attività di sviluppo più adatte alla sua situazione personale. Si ritiene che una persona impari più efficacemente *when building on their current capability and experiences and not repeating material already known*. Un'altra convinzione è che il feedback sia necessario come base per pianificare la crescita e lo sviluppo” (Boyatzis, 2001).

Prima di proseguire con l'analisi di alcuni programmi di studio, va evidenziato il funzionamento dei sistemi di istruzione italiano (che rispetta la divisione in tre cicli stabilita a livello europeo dal processo di Bologna) ed americano. Gli studenti italiani, dopo aver frequentato le scuole superiori, a livello europeo possono prima iscriversi ad un corso di laurea triennale, successivamente ad un corso di laurea magistrale di 2 anni e, dopo ancora, ad un dottorato di ricerca (3 anni); lo studente, dopo aver raggiunto in uno dei due tipi di laurea (triennale o magistrale), può decidere di fare un master (che, secondo i recenti standard stabiliti dal processo di Bologna, forniscono 90-120 crediti ECTS e preparano o per una futura professione o per un dottorato).

Gli studenti americani, dopo aver frequentato l'high-school, possono decidere di andare al college e frequentare l'università (4 anni di cui 2 definiti *lower division* in cui si seguono corsi di base, di cultura generale e 2 chiamati *upper division* in cui si frequentano corsi avanzati, specialistici) e raggiungere il *Bachelor's degree* (corrispondente all'italiana Laurea Triennale). In alternativa al *Bachelor's degree* vi è l'*Associate Degree* che è un titolo di studio di 2 anni che si consegue presso College Biennali. I titoli di livello superiore al Bachelor sono i *Master degree*, che

corrispondono all'italiana Laurea Magistrale e che durano uno o due anni e sono orientati ad uno sbocco professionale (quelli che analizzeremo saranno soprattutto MBA, *Master in Business Administration*, che formano i dirigenti aziendali), i *First professional advanced degrees*, che sono necessari per accedere alle professioni legali e mediche e i *doctor's degree*, che sono studi avanzati di ricerca (per poterli seguire a volte è richiesta solo il *Bachelor's degree* a volte anche un *Master degree*).

Nei prossimi paragrafi verranno analizzati casi di università che applicano una metodologia *competency-based* nei loro programmi. Questi casi sono stati scelti per le buone posizioni ricoperte nel 2012 nell'Academic Ranking of World Universities e nel Global MBA Ranking nel caso di Harvard, Yale e Berkeley. La Case Western Reserve University ed ESADE, oltre ad essere tra le prime università come Business School secondo le classifiche del Financial Times e di Business Week, sono importanti perché hanno fornito un notevole contributo alla letteratura del tema delle competenze comportamentali

Per l'analisi dei programmi universitari, sono state utilizzate le informazioni contenute nei syllabi degli insegnamenti e nelle brochure di presentazione delle Università e, nel caso della Case Western Reserve University e di ESADE, anche in alcuni articoli. In ognuno dei casi selezionati si è proceduto come segue:

- breve presentazione dell'Università e della sua School of Business,
- posizione, al 2012, nei due ranking internazionali considerati,
- analisi del curriculum MBA e dei principali approcci didattici,
- eventuale ulteriore analisi di corsi inseriti all'interno del MBA,
- inserimento di alcuni risultati dei programmi MBA,
- analisi dell'undergraduate program ed inserimento dell'eventuale approccio *competency-based* anche nei programmi di laurea *bachelor*/triennale;

Alla fine del capitolo una tabella riassumerà questi dati, offrendo un'analisi comparata tra i casi esaminati.

4.1. CASE WESTERN RESERVE UNIVERSITY, WEATHERHEAD MBA PROGRAM

La prima università considerata è la *Weatherhead School of Management* (WSOM) della Case Western University di Cleveland. Questa università, che copre la 99esima posizione dell' *Academic ranking of world universities*, fa della promozione delle competenze emotive e sociali una parte integrante dell'educazione dello studente.

Il programma *Weatherhead MBA* è stato introdotto nel 1908 per trasmettere le competenze di business che rimangono importanti ancora oggi, come contabilità e finanza, e si è rinnovato nel corso degli anni fino a diventare un potente programma che mira a formare laureati pronti ad affrontare il mondo del lavoro. A partire dal 1990 questo è stato ridisegnato secondo la teoria dell'*Intentional Change Theory* (Leonard, 2008). Basato sulla teoria di autoapprendimento, questo corso incoraggia gli studenti a prendere il controllo della loro esperienza di apprendimento e a scegliere le attività di sviluppo che riguardano più strettamente la loro situazione personale.

Il corso MBA, diretto da Boyatzis, “offre ai suoi studenti gli strumenti per un apprendimento che possa durare tutta la vita: metodi per valutare e sviluppare le abilità personali che serviranno loro nel management durante tutta la loro carriera. (...) Il corso comincia con un periodo di autoesame, durante il quale gli studenti riflettono sui propri valori, le proprie aspirazioni e i propri obiettivi. Poi essi effettuano una serie di valutazione sulle proprie competenze, identificando così punti di forza e limitazioni. (...) Alla luce dei risultati della propria valutazione e delle esigenze dettategli dalla carriera, ogni studente sceglie un insieme di competenze da rafforzare. Invece dell'approccio uguale-per-tutti così tipico dei programmi di training aziendale, qui gli studenti mettono a punto il proprio piano di apprendimento personalizzato”(Goleman, 1998).

Le competenze sociali ed emotive associate al programma includono: Autovalutazione, leadership, gestione dei conflitti, empatia, fiducia in sé stessi, networking (collaborazione e costruzione di legami), flessibilità (adattabilità), sviluppo di altri, autocontrollo, iniziativa e innovazione, comunicazione.

Il programma MBA inizia con il corso LEAD (*Leadership Assessment and Development*), un corso che aiuta a valutare i propri punti di forza e sviluppare un piano di apprendimento per migliorare le aree più deboli durante il master. Questa conoscenza

di sé diventa poi la base per il *Learning Plan* che guiderà la persona per i successivi due o tre anni di studio MBA.

LEAD si basa su queste convinzioni:

- si apprende meglio quando si è in controllo del proprio processo di apprendimento e si può scegliere l'attività di sviluppo più adatta alla propria situazione personale;
- si impara meglio quando si costruisce sulle attuali capacità;
- il feedback è un momento necessario per la crescita e lo sviluppo;
- una classe interattiva e partecipativa crea un ambiente di apprendimento efficace.

I componenti del corso sono i seguenti:

1. *Identificazione e sviluppo dell'ideal life e della career vision*

Questi costituiranno la base per il lavoro che si farà durante il MBA. Attraverso le attività in classe, l'università aiuta lo studente ad identificare con chiarezza la direzione da prendere e ad esplorare la corrispondenza tra la *vision* ideale e valori, abilità e conoscenze.

2. *Valutazione delle capacità, dei valori e delle conoscenze dei partecipanti*

Il processo di valutazione prevede la raccolta di informazioni attraverso una varietà di strumenti e di esercizi che permettono di capire la visione che si ha di sé e la visione che hanno gli altri. Gli strumenti di valutazione e gli esercizi comprendono interviste ed attività in classe.

3. *Commenti ed interpretazione degli strumenti di valutazione*

I risultati delle valutazioni saranno dati circa a metà del corso. L'università aiuta lo studente ad interpretare correttamente i dati attraverso sessioni di coaching individuali ed attraverso attività in classe.

4. *Partecipazione a Learning Team (LT)*

Il Learning Team (LT) è uno strumento importante di supporto e feedback. Ad esempio, le discussioni all'interno del team possono essere usate per aiutare ad interpretare i dati di feedback di valutazione.

5. Creazione di un Learning Plan personalizzato.

Il prodotto finale del corso sarà il piano di apprendimento personalizzato. Lo scopo è quello di massimizzare l'utilizzo delle risorse a WSOM e di stimolare il processo di auto-apprendimento.

Lo sviluppo di un piano di apprendimento (*Learning Plan*) offre l'opportunità agli studenti di riflettere profondamente sui propri valori e su come si relazionano con i loro futuri interessi di carriera. La creazione di un piano di apprendimento integra un insieme di valori ed ideali con la comprensione dei reali punti di forza e di debolezza. Il piano di apprendimento viene realizzato in collaborazione con i docenti, i quali aiutano gli studenti a capire come i loro obiettivi di vita e di carriera siano legati ai valori, alla *vision* e alla *mission* della loro vita personale.

Un altro programma interessante è il *Weatherhead Executive MBA* (EMBA) che si fonda sulla convinzione che una grande leadership può essere insegnata ed appresa. In questo master, la leadership viene esplorata a quattro livelli: personale, di gruppo, di organizzazione e di società. Durante tutto il programma gli studenti imparano a riconoscere le opportunità di leadership in ciascuno di questi livelli e ad acquisire le competenze necessarie per trasformare tali opportunità in successi misurabili. Uno dei corsi che fa parte del programma è *Leading Change* (LG), un corso diviso in quattro parti, ognuna corrispondente ad un livello di leadership, che inizia nel primo semestre del primo anno e finisce nel secondo semestre del secondo anno. Questo corso cerca di rispondere a domande, come ad esempio: Chi sono i leader efficaci? Come fanno a pensare e agire? Che cosa ci spinge a seguirli? Come vengono sviluppati i leader? Qual è il ruolo dell'intelligenza emotiva e sociale?

Il syllabus del corso prevede che, tra gli altri, si affrontino i temi: “*What is great leadership? The role of resonance & renewal, stress & dissonance, emotional and social intelligence competencies*”, “*Overview of Sustained Desirable Change and Intentional Change*”, “*Inspiring others: Vision, values, and philosophy*” e “*Coaching with compassion versus coaching for compliance*”. Per trattare questi argomenti si usano letture, elaborati scritti, saggi e presentazioni in classe come, ad esempio, gli esercizi contenuti in *Becoming a Resonant Leader* di Boyatzis, McKee e Johnston, la

realizzazione del paper “*My Personal Vision*” in cui lo studente deve descrivere il futuro che desidera ed i lavori di gruppo “*A Current CEO at a Distance*”. [Figura 4.1.]

Figura 4.1. *A Current CEO at a Distance* . Esempio di lavoro di gruppo utilizzato nell'EMBA

Nei gruppi di studio, si può scegliere un settore con due interessanti CEO o *Managing Directors* (se non sono a scopo di lucro). Il gruppo sarà diviso in due. Ogni sottogruppo prenderà come riferimento uno dei due amministratori delegati scelti e studierà i suoi comportamenti e gli effetti che ha sugli altri attraverso letture, Internet ed altre fonti. Si consiglia di selezionare un amministratore delegato sul quale vi sia abbastanza materiale. Si consiglia di determinare: (1) la sua *vision*, (2) la "necessità" di sopravvivenza dell'organizzazione, (3) i suoi valori chiave e la sua filosofia e (4) il suo stile di leadership dominante. Si consiglia di esplorare i legami tra questi fattori. Definire se si mostra come un *Positive Emotional Attractor* o come un *Negative Emotional Attractor* quando gestisce le persone dell'organizzazione e se si rivela essere un leader risonante.

Ogni squadra farà una presentazione di quindici minuti dell'amministrazione delegato al resto della classe

Fonte: Syllabus LEAD all'EMBA

L'impatto del programma MBA presso la Weatherhead School of Management sullo sviluppo delle competenze comportamentali è stato sottolineato dallo studio di Leonard del 2008: è stato analizzato un campione di 100 studenti laureati (sia studenti full-time che e part-time) alla Case Western di cui il 36% erano donne, e l'80% erano cittadini degli Stati Uniti. I risultati hanno mostrato un miglioramento di competenze quali: Attenzione ai dettagli, Iniziativa, Negoziazione, Fiducia in sé stessi, Gestione del gruppo, *Systems thinking*, Negoziazione, Competenze relazionali, *Networking*, *Social objectivity*, *Sense making*, Leadership e *Goal setting*.

Per quel che riguarda i risultati raggiunti una volta concluso il percorso accademico, nel *recruiting report* si legge che il salario medio annuale per i laureati nel 2012 è di \$80.763. La percentuale di assunti subito dopo la laurea è del 64%, mentre quella degli

assunti entro i 3 mesi dalla laurea è dell'86%. La funzione ricoperta dalla maggior parte dei neolaureati è la Consulenza (24%), seguita dai servizi finanziari (28%) e da Marketing (20%).

I punti di forza di Weatherhead, e della Case Western Reserve University in generale, come si può notare dalla descrizione appena fatta, sono numerosi: il modello di apprendimento utilizzato, l'integrità, il lavoro di squadra, la collaborazione studenti-docenti, la sensibilità nei confronti delle esigenze degli studenti, l'impegno sociale e l'apertura a problematiche internazionali. Tutte le competenze che si possono acquisire valorizzando questi aspetti, si imparano soprattutto a livello di MBA e di dottorato. Per quel che riguarda i corsi di laurea *bachelor*, questi sono ancora prevalentemente concentrati sull'acquisizione di competenze cognitive, ma iniziano ad integrare alcuni dei punti forza appena citati come, ad esempio, i vantaggi derivanti dal rapporto tra studenti e docenti e l'aiuto offerto agli studenti per definire e realizzare i propri obiettivi.

1.2. ESADE, BUSINESS SCHOOL

L' *Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas* (ESADE) è un college associato con la *Ramon Llull University* situata a Barcelona, Spagna. È un'istituzione accademica internazionale fondata nel 1958 e composta da tre dipartimenti: the ESADE Business School, the ESADE Executive Language Center e the ESADE Law School.

ESADE, nel 2012, si è classificata ventiquattresima nel Global MBA Ranking, sesta nel Best International Business School, quinta nel Best Business School in Europe, settima nel Best MBA programme worldwide.

Si legge nel sito di ESADE: “La nostra esperienza e la ricerca accademica hanno dimostrato che non esiste un unico modo di arricchire la gestione della conoscenza ed è per questo ci avvaliamo di una metodologia equilibrata che unisce la teoria con la pratica, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sul metodo dei casi. La metodologia del MBA ESADE varia in funzione degli obiettivi di ciascun soggetto, delle sue attitudini e delle competenze e dei modelli comportamentali da promuovere”.

L'attività principale della sua scuola di business sono le persone: docenti e professionisti che alimentano la riflessione, il dialogo, i progetti e le iniziative per garantire un'educazione ottima, una ricerca d'avanguardia ed un prezioso contributo al dibattito e alla trasformazione sociale. Obiettivo di ESADE è quello di formare gli individui a diventare professionisti competenti pienamente consapevoli della loro responsabilità sociale. Per raggiungere questo obiettivo, i docenti forniscono un elevato grado di attenzione personalizzata agli studenti e fanno leva sulle diversità per stimolare l'interazione costante della classe. Al di fuori dell'aula, i docenti condividono le loro conoscenze e le loro esperienze con gli studenti così da aiutarli nelle loro iniziative imprenditoriali.

MBA PROGRAM

La teoria in aula è importante per acquisire la conoscenza, ma non vi è alcun sostituto per la pratica: il metodo di insegnamento prevede infatti discussioni di casi studio, giochi di simulazione, lavori di gruppo, esercitazioni e giochi di ruolo. Tutto ciò per far sì che il mondo del business si rifletta in tutta la sua complessità. Simulazioni di reali condizioni di lavoro, di lavoro di squadra cross-funzionale e multiculturale sono i pilastri integranti della metodologia cooperativa del programma. Lavorare in team composti da persone provenienti da diverse aree geografiche, con background accademici e professionali differenti favorisce la leadership, il lavoro in team, la negoziazione e competenze di *project management* e conferisce una visione globale.

Il programma MBA ESADE prevede corsi come Finanza, Marketing e Business Law ma pone anche un forte accento sulla imprenditorialità come mezzo per la creazione di valore per le organizzazioni e sullo sviluppo di competenze di leadership attraverso il programma LEAD.

LEAD

La ricerca mostra che i leader efficaci dimostrano un alto grado di intelligenza emotiva (EI). Il programma *Leadership Assessment and Development (LEAD)* è una risorsa personalizzata e potente che si concentra sullo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva e delle competenze di leadership di ciascun candidato, attraverso una serie di esercizi di auto-consapevolezza. LEAD è parte integrante del curriculum di base MBA ESADE e

ruota intorno a tutto il programma. Attraverso sessioni *one-to-one* di *coaching*, *peer analysis* e una varietà di altri strumenti, gli studenti possono impostare i propri limiti e capire fino a che punto vogliono trarre vantaggio da questa potente piattaforma di sviluppo autonomo. La flessibilità, la riflessione e l'impegno permettono di migliorare le competenze di leadership in modo che ciascun candidato possa sfruttare il potenziale di LEAD.

Obiettivi di LEAD:

1. si sviluppano capacità di leadership più efficaci e si impara ad ispirare le persone per aiutarle a raggiungere una vision
2. si valutano i punti di forza e di debolezza del proprio stile di leadership
3. si possono migliorare le vostre capacità decisionali
4. si scopre come massimizzare la cooperazione e la sinergia di un gruppo
5. si sviluppano piani d'azione personali e di squadra per l'anno
6. si può migliorare la comprensione delle differenze culturali e della cultura organizzativa

ENTREPRENEURSHIP PROGRAM

Integrato nel curriculum di base, il programma per l'imprenditorialità aiuta i partecipanti a consolidare e applicare le conoscenze acquisite durante il MBA ESADE nello sviluppo *business plan* innovativi.

Il corso si compone di due parti:

1. un'introduzione concettuale per l'imprenditorialità e gli strumenti fondamentali da applicare;
2. lo sviluppo di un Business Plan.

Durante il corso, i partecipanti ricevono la guida di docenti del Centro dell'imprenditorialità e di tutor. Il corso è un'ottima opportunità per gli studenti decisi a avviare la propria attività dopo la laurea a sfruttare appieno la grande varietà di risorse e l'esperienza a loro disposizione in ESADE.

Caratteristiche del programma sono:

Diversità - Con il 95% della popolazione studentesca composta da studenti internazionali, il programma MBA permette agli studenti di ottenere una maggiore prospettiva globale lavorando al fianco di colleghi provenienti da circa 48 paesi in tutto il mondo.

Flessibilità - Il programma permette ai partecipanti di scegliere la durata degli studi: 12, 15 o 18 mesi, a seconda se si desidera optare per lo scambio e/o di stage prima della laurea. Inoltre, non è richiesto di decidere fino alla fine del secondo termine, quindi è davvero un'esperienza su misura.

Collaborazione - Dal processo di ammissione al giorno della laurea ed anche dopo, punto forza di ESADE è la collaborazione: come si legge nel sito di ESADE, "I lavori di gruppo sono una parte importante di tutte le materie del programma. L'obiettivo è che ogni gruppo sia generalmente misto e che non ci siano due membri del team che coincidono più di una volta. Abbiamo scoperto che, data la diversità del nostro programma MBA, il lavoro di squadra offre una piattaforma preziosa per imparare dagli altri e condividere le esperienze, qualcosa che dà grandi risultati. I progetti derivanti da questi gruppi hanno un peso considerevole e di grande impatto sul voto finale di ogni soggetto".

Dunque, il *Master in Business Administration* di ESADE è un programma:

1. Riconosciuto a livello mondiale (basta vedere i posti che ricopre nei ranking internazionali) che apre le porte ad una vasta gamma di opportunità di carriera;
2. che seleziona individui di grande talento provenienti da oltre 45 nazioni;
3. che riflette la realtà delle attuali sfide di business mondiali;
4. che offre un servizio di Carriera personalizzato;
5. multiculturale / cross-funzionale basato sul lavoro di squadra;
6. che offre corsi come LEAD e l'*Entrepreneurship Programme* per migliorare le competenze di leadership ed imprenditoriali.

Dunque dal 1958 ESADE rivela alcuni segnali di identità che, attraverso la formazione, la ricerca e la discussione sociale, ha contribuito, contribuisce e contribuirà a:

- Promuovere una visione aperta del management, che coinvolge tutti i tipi di organizzazioni: imprese, enti pubblici e organizzazioni non-profit.
- Promuovere il processo di modernizzazione dell'economia spagnola e la sua internazionalizzazione di successo nel corso degli ultimi decenni.
- Rafforzare l'innovazione e impresa, imprenditori di formazione in grado di attuare modelli di business innovativi e sostenibili.
- Insegnare e promuovere la responsabilità sociale delle imprese, che combina la prospettiva di competenza professionale, con una visione di leadership come servizio e impegno per la società.

Per quanto riguarda i risultati che il programma permette di raggiungere, il rapporto annuale sul *recruitment* mostra che, ad esempio, il 92% degli studenti che ha concluso il MBA nel 2011 ha trovato lavoro entro tre mesi dal conseguimento del titolo. Di questi, il 35% ha iniziato a lavorare come consulente, il 30% lavora nel marketing, il 16% nella finanza ed il 10% management.

Inoltre, Boytazis et al. (2006) hanno condotto uno studio che comparava i dati raccolti da due campioni di neolaureati nell'anno 2003-2004, un primo gruppo di 125 persone provenienti da MBA ed EMBA alla Weatherhead School of Management (Case Western Reserve University) vista in precedente ed uno di 247 da ESADE (Ramon Llull University). È stata misurata la loro intelligenza emotiva sulla base di una scala composta da 18 competenze raggruppate in 5 cluster: a 1) Consapevolezza di sé (auto-consapevolezza emotiva e fiducia in sé stessi), 2) Gestione di sé (autocontrollo emotivo, adattabilità, realizzazione, iniziativa ed ottimismo), 3) Consapevolezza Sociale (empatia, consapevolezza organizzativa e sfruttamento delle diversità) e 4) Sociali (sviluppo degli altri, leadership, catalizzatore del cambiamento, influenza, gestione del conflitto, lavoro di squadra e collaborazione), 5) Capacità cognitive (pensiero Sistemico e *Pattern Recognition*).

I risultati hanno mostrato che:

- I cluster Gestione di sé, Leadership e Competenze cognitive non hanno mostrato differenze significative;

- Per quanto riguarda le competenze di Consapevolezza di sé, l'auto-consapevolezza emotiva è risultata essere maggiore negli studenti americani mentre la fiducia in sé stessi in quelli spagnoli.
- Vi erano alcune differenze solo nelle competenze sociali, leggermente superiore negli studenti spagnoli, ma secondo gli autori questo era dovuto ad un diverso modo di intendere questa competenza.

Dunque i risultati degli studenti delle due Business School non hanno mostrato significative differenze: questo implica che la qualità dell'insegnamento è piuttosto simile.

UNDERGRADUATE PROGRAM

Il prestigio di ESADE scaturisce dalla sua istruzione di qualità, dall'attenzione internazionale e dal suo approccio olistico allo sviluppo delle competenze personali e professionali. A differenza della WSOM, in ESADE vi è il tentativo di migliorare le competenze sociali ed emotive già nei programmi universitari. Nel BBA (*Bachelor of Business Administration*), infatti, mentre il primo anno si concentra solo sull'acquisizione di competenze cognitive, già nel secondo iniziano ad essere sviluppate anche capacità relazionali e sociali, in particolare le competenze legate al *teamwork*.

Per far questo, vengono utilizzate delle metodologie di insegnamento diverse dalle tradizionali lezioni frontali come, ad esempio:

- La creazione di classi attive (classi culturalmente diverse tendono a dar vita a discussioni vivaci e, guidate da uno o più professori, possono affrontare problemi di gestione complessi in un ambiente stimolante)
- Studio e discussione di casi reali
- Misurazione continua
- Simulazione di gestione, progetti di business start-up, competizioni internazionali e business games
- Stage nelle organizzazioni internazionali
- Lavori di ricerca
- Studio personale e lavori di gruppo

- Seminari sulle abilità
- Esperienze internazionali
- Un programma di *mentoring* che supporta gli studenti nell'acquisire nuovi modi di lavorare e studiare all'università.

ESADE tenta, dunque, di migliorare le competenze trasversali degli studenti già durante il BBA e lo fa senza trascurare l'acquisizione di competenze cognitive, ma insegnando entrambi i tipi di competenze contemporaneamente.

1.3. UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, WHARTON

Nel 1881, imprenditore americano Giuseppe Wharton ha avuto l'idea più radicale nella storia del business: l'istituzione della prima scuola al mondo del business presso l'Università della Pennsylvania. La Wharton è stata anche la prima a pubblicare un testo di business e a fondare un Centro per la ricerca in una business School (Industrial Research Unit) nel 1921. La sua attenzione è stata rivolta fin dal principio allo sviluppo delle competenze di leadership.

Oggi Wharton offre una serie di risorse personalizzate per soddisfare le esigenze degli studenti e per alimentare i loro interessi, tra cui colloqui con i docenti, contenuti online, Executive Education ed eventi che costruiscono rapporti di cooperazione efficaci. Si legge nella presentazione dell'università: "Ci impegniamo a sviluppare cittadini del mondo, leader a livello mondiale con una comprensione di come essi e le loro organizzazioni possono fare una differenza positiva per gli investitori, i clienti, i dipendenti e le comunità".

University of Pennsylvania, che nel 2012 si è classificata quattordicesima nell'Academic Ranking of World Universities e terza nel Global MBA Ranking 2012, ha modificato nell'anno accademico 2012-2013 il curriculum del suo MBA.

MBA PROGRAM

Il nuovo curriculum di Wharton unisce il rigore con la flessibilità, permette infatti di personalizzare una parte del curriculum (5,5 unità di credito su 9) scegliendo il proprio

percorso sulla base dei contenuti che interessano allo studente, sulla sua esperienza e sui suoi obiettivi educativi e di carriera. Il curriculum copre le discipline tradizionali di gestione (contabilità, finanza, marketing, gestione, operazioni, statistica e microeconomia) ma anche le competenze di leadership, di comunicazione e l'etica.

L'apprendimento viene considerato un'esperienza attiva che si basa sui valori di: leadership (per guidare aziende, comunità e Paesi), integrità, umiltà individuale ed orgoglio collettivo, iniziativa, apprendimento, diversità (sfruttando le differenze per favorire l'innovazione del mondo del business) e comunità (scoprendo l'unità ed il sostegno).

Uno degli aspetti su cui Wharton punta molto è dunque lo sviluppo di competenze legate alla leadership: Influenza, Intelligenza Emotiva, Teamwork, Comunicazione, *Decision Making*, Diplomazia, Consapevolezza organizzativa.

L'approccio alla leadership si sviluppa con l'idea del team - Course teams, club teams, sports team – poiché, secondo Wharton, il team è la struttura sociale dominante in imprese ed organizzazioni.

Nel MBA ogni studente inizia a sentir parlare di competenze comportamentali già durante il ritiro annuale fuori sede che precede i corsi in cui ogni studente viene assegnato ad un *Learning team* e, nel corso dei due giorni di ritiro, dovrà svolgere attività che lo aiuteranno ad integrarsi con il suo team. Il Learning team permette ad ogni studente del MBA di imparare e di svilupparsi come individuo ed è per questo che vengono organizzati dei momenti di feedback e delle sessioni di riflessione per discutere dei risultati. Il team di apprendimento fornisce ad ogni studente la possibilità di valutare il modo in cui gli obiettivi collettivi lo hanno avvicinato ai suoi obiettivi individuali. Una volta conclusi i due giorni di ritiro, inizia la normale attività scolastica e già dalla prima settimana di corso gli studenti devono partecipare all'esperienza del *Foundations of Teamwork and Leadership*, un coinvolgente ed innovativo corso che si focalizza sullo sviluppo della conoscenza e sul set di abilità degli studenti riguardanti il lavoro di squadra e la leadership. Gli studenti migliorano le competenze esperienziali ed emotive, di influenza, di consapevolezza organizzativa, di comunicazione, di diplomazia e, naturalmente, di leadership e di lavoro di squadra. Il corso si conclude con un briefing che fornisce un feedback sulle prestazioni della leadership individuale e di squadra.

L'obiettivo di questo corso è quello di far conoscere agli studenti i comportamenti di leadership (come mostrare le competenze che contribuiscono ad un efficace svolgimento di una squadra), le dinamiche di gruppo (come essere un membro del team efficace) e la consapevolezza organizzativa (comprensione del cambiamento organizzativo). Altre opportunità offerte per migliorare le competenze trasversali, oltre al *Foundations of Teamwork and Leadership*, sono:

- Gli *MBA Leadership Ventures*: opportunità co-curricolari di apprendimento esperienziale progettate per portare i partecipanti in ambienti remoti e difficili dove possono imparare dall'esperienza nell'affrontare le sfide, risolvere i problemi e lavorare in squadra. Gli studenti sono tenuti ad agire con decisione e a prendersi la responsabilità per i risultati delle loro decisioni. Fanno parte di queste esperienze anche dei periodi di riflessione personale e guidata .
- I *Fellows Leadership*: studenti del secondo anno incaricati di fornire agli studenti del primo anno la possibilità di migliorare il loro potenziale di leadership attraverso lo sviluppo di strumenti pratici e strategie concrete applicabili in ogni ambito della loro vita.
- I *Wharton Leadership Development Workshops*: una serie di opportunità di apprendimento attivo, solitamente concentrate in 1, 2 o 3 giorni che evidenziano metodologie didattiche alternative di leadership o argomenti specifici.

Per quanto riguarda i risultati raggiunti dai laureati al MBA alla Wharton, nel MBA Career Report 2011 viene indicato che gli studenti della classe 2010 ora lavorano principalmente nel Consulting (28,2%), nel Corporate Finance (18,2%) e nell'Investment Management (10,3%). Hanno un salario medio di 110.000\$ ed, alcuni di loro, sono stati assunti in aziende come Accenture, McKinsey & Company e Johnson & Johnson.

UNDERGRADUATE PROGRAM

Come accennato, il corso sulla leadership alla Wharton non coinvolge solo studenti di MBA ed Alumni ed Executives, ma anche gli studenti universitari. Vi è quindi un

tentativo di inserire l'insegnamento delle competenze di leadership fin dalle lezioni del college.

Tutti gli studenti universitari della Wharton devono seguire MGMT 100, un corso obbligatorio che è stato progettato per aumentare la comprensione della leadership e la comunicazione in team e per aiutare a costruire le competenze che sono necessarie per il successo professionale. Viene studiata la letteratura sulla leadership, la gestione della comunicazione e del gruppo e viene anche completato un progetto sul campo. Tale progetto fornisce il contesto per lo sviluppo della leadership, capacità di comunicazione, e la possibilità di conoscere la natura del lavoro di gruppo, e migliora la sensibilità ai problemi della comunità.

Oltre a questo corso obbligatorio, sono offerte altre opportunità per lo sviluppo delle competenze di leadership per gli studenti del college, come i *Communication Workshops* per migliorare la comunicazione orale e scritta e i *Wharton Leadership Ventures* (WLV), simili ai *MBA Leadership Ventures* che forniscono esperienze pratiche per l'esplorazione e la padronanza delle capacità di leadership dei singoli, essi hanno lo scopo di aiutare i partecipanti a migliorare le loro capacità di pensare in modo strategico, di comunicare in modo efficace e di agire in modo deciso.

Alla Wharton si cerca, dunque, di migliorare conoscenze, competenze e abilità attraverso nuove esperienze: gli studenti vengono inseriti in ambienti dinamici ed hanno la possibilità di imparare i fallimenti e successi che sono incorporati in ogni esperienza. Il Leadership Program è quindi un chiaro esempio di programma che usa come principale metodologia l'*Experiential learning*: crede nella conoscenza che nasce dall'esperienza.

1.4. HARVARD UNIVERSITY

Harvard University, fondata nel 1636 a Cambridge, è la più antica istituzione di istruzione superiore negli Stati Uniti. Nel 2012 si è classificata prima nell'Academic Ranking of World Universities. Harvard oggi conta nove facoltà tra cui Harvard Business School (HBS). Fondata nel 1908, HBS iniziò i corsi con 59 studenti e fece il salto di qualità nel 1920 dopo aver rinnovato i suoi metodi di insegnamento. Offre corsi

master, dottorati e per Executives. Nel 2012 l'università si presenta seconda nel Global MBA Ranking.

MBA PROGRAM

Il curriculum MBA di Harvard Business School utilizza un modello di apprendimento induttivo: la scuola va al di là di fatti e teorie ed insegna agli individui non solo come gestire le organizzazioni, ma anche il modo di crescere continuamente e di imparare per tutta la vita.

Durante il primo anno di HBS, tutti gli studenti seguono lo stesso percorso di studi (*Required Curriculum*) che permette loro di costruire una base ampia di conoscenze di management in tutte le discipline fondamentali; accanto a questi corsi di finanza, marketing, leadership, negoziazione, strategia vi sono però anche il corso *leadership and organizational behavior* (LEAD) e i *Field Immersion Experiences for Leadership Development* (FIELD).

Il programma di LEAD si concentra su come i manager possono diventare leader efficaci affrontando il lato umano delle imprese. Inizialmente si sofferma su: le determinanti della cultura di gruppo, la gestione delle prestazioni dei singoli dipendenti, come stabilire rapporti produttivi con colleghi e superiori sui quali non si ha l'autorità formale. Nei moduli intermedi si osservano i leader di successo in azione per vedere come: sviluppano una visione del futuro, allineano l'organizzazione a quella visione, motivano le persone a raggiungere l'obiettivo, progettano organizzazioni efficaci e le modificano per ottenere prestazioni superiori. Il modulo finale introduce un modello per la gestione strategica della carriera.

Per quanto riguarda i programmi FIELD, il primo divide gli studenti in piccole squadre e li impegna in workshop interattivi che analizzano come gli studenti pensano, agiscono e si vedono. Attraverso il feedback di squadra e l'auto-riflessione, i partecipanti approfondiscono la loro intelligenza emotiva e sviluppano una maggiore consapevolezza del proprio stile di leadership.

Il secondo FIELD chiede agli studenti di sviluppare un nuovo prodotto o servizio per una delle organizzazioni partner.

Il terzo FIELD, alla fine del primo anno, permette di mettere in pratica tutte le conoscenze, le competenze e gli strumenti acquisiti durante i vari corsi inserendosi in un reale micro-business in cui devono proporsi ed agire modo proattivo.

Durante il secondo anno, gli studenti possono scegliere tra una vasta gamma di corsi fino a cinque corsi opzionali a semestre. Questa parte del programma permette agli studenti di integrare le competenze funzionali acquisite nel primo anno in una comprensione più totale dell'impresa.

Sia durante il primo che il secondo anno, la principale metodologia didattica utilizzata è il metodo dei casi, considerato il miglior modo per preparare gli studenti ad affrontare le sfide della leadership. I casi, scritti per l'80% dai docenti di Harvard, permette lo scambio di punti di vista (sempre sotto la guida dei docenti), insegna a difendere e ad presentare le proprie idee, migliora le abilità di analisi e di giudizio ed aiuta a sviluppare abilità di *problem-solving*.

Guardando alcuni risultati raccolti da alcune statistiche di Harvard si possono leggere dati più che positivi [Tabella 4.1. e Tabella 4.2.].

Tabella 4.1. Percentuale di assunti subito dopo la laurea ed entro i tre mesi dalla laurea e remunerazioni media per diverse classi di studenti (Dati raccolti dopo tre mesi dalla laurea)

Classe	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Offerta accettata subito dopo la laurea	90%	88%	77%	77%	83%	77%
Offerta accettata entro tre mesi dalla laurea	94%	93%	87%	90%	93%	89%

Stipendio medio di base	115.000\$	120.000\$	114.440\$	110.000\$	120.000\$	120.000\$
Media dei bonus offerti	20.000\$	20.000\$	20.000\$	20.000\$	20.000\$	20.000\$

Fonte: Statistics of Harvard Business School.

Tabella 4.2. Funzioni in cui i laureati della classe 2012 sono stati inseriti.

Funzione (classe 2012)	%	Salario medio di base (\$)
Business Development	7	121.250
Consulting	25	135.000
Finance	35	125.000
General Management	12	115.000
Marketing	9	106.000
Strategic Planning	8	110.000
Other	5	100.000

Fonte: Statistics of Harvard Business School

*Tutte le informazioni sono state fornite dagli ex-studenti. Le percentuali riguardano gli studenti che cercavano occupazione ed hanno accettato la posizione. Le percentuali sono arrotondate al numero intero più vicino, quindi i totali possono non corrispondere al 100%.

UNDERGRADUATE PROGRAM

La filosofia di Harvard College è quella di creare conoscenza per aprire le menti degli studenti. Incoraggia gli studenti ad esprimere e a rispettare le idee proprie e altrui, a perseguire l'eccellenza in uno spirito di cooperazione produttiva e di assumersi la responsabilità delle conseguenze di azioni personali. Harvard cerca di identificare e di eliminare le restrizioni sulla piena partecipazione degli studenti, in modo che gli individui possono esplorare le proprie capacità e interessi e possano sviluppare il loro pieno potenziale intellettuale ed umano.

Harvard vuole fornire una formazione che consenta la massima flessibilità e possibilità di scelta individuale. Le scelte dei corsi sono realizzati in stretta collaborazione con un consulente accademico all'inizio di ogni semestre. Nel corso del programma quadriennale di laurea, ogni studente concentrerà circa metà dei corsi in un campo specifico, un quarto di corsi su un programma di educazione generale che ha lo scopo di *"connect a student's liberal education ... to life beyond the college"* mentre il restante quarto verrà scelto dallo studente tra tutti i corsi disponibili.

Harvard College punta molto anche sull'apprendimento al di fuori della classe, per questo le opportunità extracurricolari sono tantissime: più di 400 organizzazioni studentesche, 41 diverse squadre sportive, organizzazione di servizi pubblici, più di 50 gruppi etnici e culturali, pubblicazioni e progetti multimediali. Inoltre, gli studenti possono passare del tempo in Harvard Square, frequentando i suoi cinema, le librerie, le gelaterie, i bar e i negozi.

1.5. YALE UNIVERSITY, SOM

Yale University, undicesima nell'Academic Ranking of World Universities e diciassettesima nel Global Ranking 2012, è un'università privata di New Haven (Connecticut) fondata nel 1701. Yale comprende tre componenti principali: Yale College (Corso di Laurea), la Graduate School of Arts and Sciences, e le scuole professionali. Inoltre, Yale comprende una vasta gamma di centri e programmi, biblioteche, musei e uffici di supporto amministrativo. Gli studenti che frequentano Yale sono circa 11.250.

LEADERSHIP DEVELOPMENT MBA PROGRAM

La missione della Yale School of Management è quella di educare i futuri leader ad essere propositivi e ad esercitare la loro attività con integrità in tutti i settori della società (pubblico, privato, senza scopo di lucro, e imprenditoriale) ed in modo globale.

Il Leadership Yale SOM Development Program è un programma di due anni che spinge gli studenti a fissare e a raggiungere obiettivi ambiziosi per la propria ascesa come leader. Attraverso l'esperienza pratica, i corsi e i feedback, gli studenti sviluppano

capacità di leadership su quattro livelli: livello individuale (valori e impegni di leadership, conoscenza dei punti di forza e di debolezza), livello interpersonale/team level (dare/ricevere feedback, intelligenza emotiva, comunicazione, diversità), livello dell'organizzazione (attuazione di visione e strategia, progettazione organizzativa e della cultura organizzativa) e livello globale (costruire e sostenere una comunità etica, responsabilità sociale delle imprese, consapevolezza culturale). Tale corso è parte integrante del curriculum MBA e si affianca ad insegnamenti orientati al management (come “*manage groups and teams*”, “*probability modeling and statistics*”, “*basics of economics*”) e alla prospettiva organizzativa (come, per esempio, “*The Global Macroeconomy*”) e ad esperienze internazionali obbligatorie.

Il programma prevede che nelle prime settimane del campus, gli studenti ricevano istruzioni sui fondamenti della leadership ed indaghino le proprie priorità e i propri valori. Nel corso dell'anno, le classi, i programmi ed altre esperienze contribuiscono a sviluppare capacità di leadership avanzate. Nel secondo semestre, gli studenti formulano un piano per il loro sviluppo leadership, che include un praticantato. Il secondo anno del LDP è in gran parte auto-diretto. Gli studenti eseguono il loro praticantato di leadership e ricevono continui feedback dai professionisti e dai colleghi. Il LDP è personalizzato per ogni studente secondo interessi ed esigenze permette agli studenti di sviluppare capacità relazionali, lavorando in team, ad esempio, oppure dando e ricevendo feedback

Alcuni elementi del programma sono:

Lo studio individualizzato. Il numero di dottorandi ammessi ogni anno è limitato, così da consentire loro di ottenere una guida individuale. Gli studenti possono, per esempio, prendere lezioni con i docenti su temi specifici non coperti da corsi formali. Inoltre, gli studenti lavorano con i docenti e con i loro colleghi studenti su progetti di ricerca per acquisire esperienza e affinare le competenze nelle loro aree di particolare interesse.

Diversi metodi di apprendimento. I dottorandi vengono impegnati in una vasta gamma di attività di apprendimento: seminari, colloqui informali, progetti di ricerca, e varie altre attività che possono aiutare a capire e affrontare con competenza la gestione ed organizzativa. Uno dei metodi più usati è quello dei *web-based "raw" cases*: si tratta di casi ampi che possono avere anche migliaia di pagine e che guardano il problema da più

prospettive, contengono report di analisti, articoli di notizie, grafici ed interviste con attori chiave: questo riflette il modo in cui i manager devono accedere e analizzare le informazioni per prendere decisioni informate.

Studio interdisciplinare. Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare programmi che attingono a corsi ed esperienze di apprendimento da una varietà di discipline accademiche. La scuola mantiene rapporti di collaborazione con vari dipartimenti e le altre scuole professionali presso l'Università di Yale.

Una ricerca condotta da Yale ha elaborato la seguente tabella, contenente i dati sui salari degli studenti laureati nel 2011, di cui il 90% lavora in aziende private, il 9% in aziende no-profit e l'1% in aziende pubbliche.

Tabella 4.3. Salario annuale di base e Signing Bonus per gli studenti laureati nel 2011

	Media	Mediana	Più basso	Più alto
Salario annuale di base	106.157\$	100.000\$	50.000\$	215.000\$
Signing Bonus	29.267\$	28.000\$	3.000\$	65.000\$

Fonte: Class of 2011 Full-Time Employment Statistics, Yale

UNDERGRADUATE PROGRAM

Quello è che fondamentale analizzare è la realtà di Yale College. La *mission* di Yale College è quello di ricercare gli studenti particolarmente promettenti ed educarli, attraverso la disciplina mentale e l'esperienza sociale, a sviluppare le loro capacità intellettuali, morali, civili e creative al meglio. Lo scopo di questa educazione è la coltivazione di cittadini con una coscienza ricca in grado di guidare e servire in ogni sfera dell'attività umana.

Yale College offre una formazione umanistica, che mira a coltivare un ampio ed informato intelletto altamente disciplinato senza però specificare in anticipo come verrà utilizzato questo intelletto. Questo approccio di apprendimento considera il college come una fase di esplorazione, un luogo per l'esercizio di curiosità e l'occasione per la

scoperta di nuovi interessi e abilità. Il Collegio non cerca di formare gli studenti per una precisa carriera; al contrario, il suo obiettivo principale è quello di infondere conoscenze e competenze che gli studenti possono portare a sopportare in qualsiasi lavoro. La filosofia è quella che si legge in una relazione di Yale del 1828: *expanding [the mind's] powers, and storing it with knowledge*. L'acquisizione di dati è importante, ma imparare a pensare in modo critico e creativo in una varietà di modi ha la precedenza.

In un tempo di crescente globalizzazione, sia lo studio accademico del mondo internazionale che l'esperienza in prima persona delle culture straniere sono fondamentali per questo Yale College invita tutti i suoi studenti a prendere in considerazione un'esperienza all'estero durante la loro carriera universitaria.

Ritenendo che gli studenti che scelgono i loro corsi sono inevitabilmente più coinvolti, una prima condizione preliminare per l'apprendimento efficace secondo Yale College è quella di non prevedere un preciso programma di studio, ma di lasciare agli studenti la libertà di scelta supportandoli con adeguati Career Services. I nuovi studenti possono consultare individualmente i consiglieri di facoltà, che ascoltano gli interessi degli studenti, i loro obiettivi, le loro preoccupazioni e fungono da sostegno e guida per queste matricole. In questo contesto lo studente, accompagnato dai docenti, è il vero artefice della propria formazione.

1.6. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY

University of California (UC) è un sistema di università pubbliche dello stato della California fondato nel 1868 di cui Berkeley rappresenta la più antica e la più importante. È stata classificata quarta nell'Academic Ranking of World Universities 2012. Haas, l'UC School of Business, fondata nel 1898, è stata inserita al quattordicesimo posto del Global MBA Ranking 2012 per il suo programma MBA.

MBA PROGRAM

Il percorso MBA è noto come Berkeley Innovative Leader Development (BILD) ed ha lo scopo di migliorare le capacità del leader innovativo: accanto ai fondamentali del

management aziendale, verrà posto l'accento anche sullo sviluppo delle competenze di leadership.

Il corso inizia con delle attività da svolgere prima dell'inizio dell'anno accademico e queste sono: un workshop opzionale che offre un ripasso di concetti di matematica, probabilità, statistica, contabilità e finanza ed un *Orientation Week* che introduce gli studenti al corso MBA.

Il primo anno coinvolge gli studenti in corsi di base obbligatori (in cui si forniscono nozioni di Contabilità, Finanza, Marketing), in due giorni di workshop in cui si pianifica la propria carriera, nel corso obbligatorio di Experiential Learning (lo studente può scegliere quello che preferisce tra gli otto proposti) e fornisce anche la possibilità di frequentare *Global Study and Career Exploration Opportunities* durante la pausa invernale: si tratta di viaggi di studio che permettono agli studenti di vedere "dal vivo" i modelli di business, le opportunità e le sfide di organizzazioni mondiali. Nel 2012, ad esempio, un gruppo di studenti è recato in Brasile per incontrare aziende come Unibanco, Cosan e Natura.

Nella pausa estiva gli studenti sono incoraggiati a partecipare ad uno stage presso alcune aziende o al programma *International Business Development* (IBD) che invia squadre di studenti di tutto il mondo per lavorare su vari progetti per le imprese straniere, organizzazioni e governi. Nel 2012, ad esempio, gli studenti hanno visitato una serie di paesi, tra cui Brasile, Cile, Finlandia, Ghana, Laos, e l'Arabia Saudita.

Il secondo anno gli studenti possono scegliere alcuni corsi opzionali come, ad esempio, Diritto commerciale, Global Financial Services, The Business of Nanotechnology. Durante la pausa invernale, come nel primo anno, possono approfittare di una delle *Global Study and Career Exploration Opportunities*

Una tradizione per Berkeley sono i *Student-initiated elective courses*: ogni semestre, viene data agli studenti la possibilità di avviare e gestire corsi sotto la guida dei docenti. In genere, tali corsi si concentrano su un tema specifico (Microfinanza, l'Industria del vino,..).

Gli studenti del master potranno, in ogni momento, appoggiarsi al Career Management Group che fornisce servizi altamente personalizzati e programmi di qualità per aiutare gli studenti a pensare strategicamente gli obiettivi di carriera e di offrire un approccio

strutturato per affrontare il mercato del lavoro. Del Career Management Group fanno parte i *Career Advisors* (professionisti esperti che aiutano gli studenti a determinare gli obiettivi di carriera, a sviluppare le capacità e ad impostare una ricerca efficace del lavoro), gli *Account Managers* (che aiutano a tenere i contatti con le aziende) e gli *MBA Career Coaches* (un gruppo selezionato di studenti del secondo anno MBA che fanno da mentore agli studenti del primo anno).

Come si legge nell'Employment Report di Berkeley del 2011, alcuni dei laureati del MBA hanno trovato lavoro in aziende come Apple, Boston Consulting Group, Del Monte, Google, HP, Samsung, Yahoo!. Nella tabella 4.5 sono mostrati alcuni dati per la classe di studenti del 2010.

Tabella 4.5. Salario medio di partenza e media dei Signing Bonus per la classe di studenti del 2010

Barkeley MBA Class of 2010	Media
Full-Time Employment Report	
Salario medio di partenza	107.451\$
Average Signing Bonus	22.140\$

Fonte: Employment Report di Berkeley del 2011

Per quanto riguarda le funzioni che questi studenti sono andati a coprire si ha: 28,2% consulenza, 21,5% marketing, 17,7% finanza, 11,0% General Management e 10,5% strategia.

UNDERGRADUATE PROGRAM

La missione di Haas School of Business è quella di sviluppare leader che ridefiniscano il modo di fare business. L'obiettivo *dell'undergraduate programme* è quello di formare studenti:

- esperti nel pensiero critico e nel processo decisionale;
- che potranno applicare i concetti e le teorie funzionali in modo appropriato;

- che saranno efficaci comunicatori in grado di preparare presentazioni orali e scritte utilizzando tecnologie appropriate;
- sensibili alle esigenze etiche delle attività di business;
- che potranno affrontare le sfide strategiche e organizzative con soluzioni innovative.

Gli studenti vengono incoraggiati a partecipare a programmi internazionali di studio come mezzo per ampliare la loro formazione e per lo sviluppo di una visione globale del business. Agli studenti è inoltre offerta la possibilità di partecipare a *Experiential Learning Program workshops*, organizzati durante l'anno. Queste attività extracurricolari di solito si concentrano su un argomento di interesse generale (come lo sviluppo della leadership), sono condotti da alcuni docenti e durano uno o due giorni.

Nelle prossime pagine, una tabella riassumerà le principali informazioni riguardanti questi programmi.

UNIVERSITÀ	ANNO DI AVVIO	TIPO DI CORSO	TIPO DI COMPETENZE	APPROCCIO ADOTTATO	STRUTTURAZIONE	RISULTATI
Case Western Reserve University, Weatherhead School of Management	1990	MBA	Autovalutazione, leadership, gestione dei conflitti, empatia, fiducia in sé stessi, networking (collaborazione e costruzione di legami), flessibilità (adattabilità), sviluppo di altri, autocontrollo, iniziativa e innovazione, comunicazione	L'intero programma è stato disegnato secondo l' <i>Intentional Change Theory</i> . Vengono utilizzati: letture, elaborati scritti, saggi e presentazioni in classe	Il programma inizia con il corso LEAD (<i>Leadership Assessment and Development</i>), un corso che aiuta a valutare i propri punti di forza e sviluppare un piano di apprendimento per migliorare le aree più deboli durante il master. Questa conoscenza di sé diventa poi la base per il <i>Learning Plan</i> che guiderà la persona per i successivi due o tre anni di studio MBA.	Le ricerche mostrano un miglioramento delle competenze oggetto di sviluppo. Il salario medio annuale per i laureati nel 2012 è di \$80.763. La percentuale di assunti subito dopo la laurea è del 64%, quella degli assunti entro i 3 mesi è dell'86%. La funzione ricoperta dalla maggior parte dei neolaureati è la Consulenza (24%).

ESADE	1958	MBA E BBA (Bachelor in Business Administration)	Competenze di leadership, lavoro in team, negoziazione e competenze di project management. Sviluppo di una visione globale.	Creazione di un ambiente di apprendimento che rifletta la complessità aziendale tramite discussioni di casi studio, giochi di simulazione, lavori di gruppo, esercitazioni e giochi di ruolo.	Il programma MBA ESADE prevede corsi come Finanza, Marketing e Business Law ma pone anche un forte accento sull'imprenditorialità come mezzo per la creazione di valore per le organizzazioni e sullo sviluppo di competenze di leadership attraverso il programma LEAD.	Il salario medio degli studenti che hanno concluso il MBA nel 2011 è di \$69.690. Il 92% ha trovato lavoro entro tre mesi dal conseguimento del titolo. Di questi, il 35% ha iniziato a lavorare come consulente, il 30% lavora nel marketing, il 16% nella finanza ed il 10% management.
University of Pennsylvania, Wharton	1881 la prima versione, 2012 l'ultimo aggiornamento	MBA e Bachelor	Influenza, Intelligenza Emotiva, Teamwork, Comunicazione, <i>Decision Making</i> , Diplomazia, Consapevolezza organizzativa.	Approccio che si basa sull'idea che la conoscenza nasce dall'esperienza. L' <i>Experiential learning</i> è la principale tecnica usata	Il programma inizia con un ritiro annuale in cui, nel <i>Learning team</i> , lo studente inizia a conoscere e sviluppare competenze di teamwork e di leadership. Durante l'anno accademico, dovrà seguire alcuni corsi obbligatori e sceglierne altri opzionali..	Gli studenti della classe 2010 ora lavorano principalmente nel Consulting (28,2%), nel Corporate Finance (18,2%) e nell'Investment Management (10,3%). Hanno un salario medio di \$110.000.

Harvard University, Harvard Business School	1920	MBA e bachelor	Competenze di leadership e di teamwork. Abilità di analisi e problem-solving.	Whole Learning Approach. La tecnica di insegnamento più utilizzata è il metodo dei casi, seguita dal Learning Experiences.	Durante il primo anno di HBS, tutti gli studenti seguono lo stesso percorso di studi (<i>Required Curriculum</i>) che permette loro di costruire una base ampia di conoscenze di management in tutte le discipline fondamentali; insieme ai corsi di finanza, marketing, leadership, negoziazione, strategia vi sono il corso <i>leadership and organizational behavior</i> (LEAD) e <i>Field Immersion Experiences for Leadership Development</i> (FIELD).	Il salario medio degli studenti che hanno concluso il MBA nel 2012 è di \$120.000\$. Il 77% ha trovato lavoro appena presa la laurea, l'89% entro tre mesi dal conseguimento del titolo. Di questi, il 35% lavora nella funzione Finance e il 25% nella Consulting.
---	------	----------------	---	--	---	---

Yale, School of management	/	Programma mirato allo sviluppo delle competenze di leadership, parte integrante del MBA	Competenze di leadership.	Whole Learning Approach. Le tecniche di insegnamento più utilizzate sono il metodo dei casi (chiamati <i>web-based "raw" cases</i>) e le esperienze pratiche.	Nelle prime settimane gli studenti ricevono istruzioni sui fondamenti della leadership ed indagano le proprie priorità e i propri valori. Nel primo semestre si inizia a sviluppare queste capacità e nel secondo ogni studente formula un piano per lo sviluppo della leadership, che include un praticantato. Il secondo anno, in gran parte auto-diretto, gli studenti eseguono il loro praticantato e ricevono continui feedback da professionisti e colleghi.	Il salario medio degli studenti laureati nel 2011 è di \$106.157. Di questi il 90% lavora in aziende private, il 9% in aziende no-profit e l'1% in aziende pubbliche.
----------------------------	---	---	---------------------------	--	--	---

University of California, Berkeley	/	MBA e bachelor	Competenze di leadership, di teamwork e sviluppo di una visione globale.	Corso che mira allo sviluppo di competenze di Leadership tramite l' Experiential Learning e il lavoro in team.	Il programma inizia con un corso di presentazione del MBA e con un opzionale che serve per ripassare i fondamenti di matematica, probabilità, statistica. Nel primo anno gli studenti devono seguire i corsi di base obbligatori, due giorni di workshop , il corso obbligatorio di Experiential Learning e il corso opzionale <i>Global Study and Career Exploration Opportunities</i> . Nel secondo anno vanno scelti i corsi opzionali. Durante la loro carriera scolastica, gli studenti possono sempre appoggiarsi al Career Management Group.	Il salario medio degli studenti laureati nel 201 è di \$107.451. Di questi ex-studenti il 28,2% lavora in consulenza, il 21,5% nel marketing, il 17,7% nella finanza, l'11,0% nel General Management e il 10,5% si occupa di strategia.
------------------------------------	---	----------------	--	--	---	---

1.7. CONCLUSIONI

L'importanza di ognuno di questi casi sta nel tentativo di offrire programmi che sviluppino non solo competenze cognitive, ma anche sociali ed emotive.

Vi sono alcuni elementi che risultano essere comuni a tutti questi programmi:

- utilizzano tutti un approccio *student-centered* riconoscendo l'importanza di un programma che si basi non sul docente, ma sullo studente e sulle sue esigenze;
- il compito del docente è, per questi corsi, quello di supportare lo studente in tutto il processo di sviluppo delle competenze;
- è fondamentale, in ognuno di questi corsi, che lo studente abbia il controllo del proprio processo di apprendimento per ottenere risultati efficaci e duraturi;
- tutti usano una didattica diversa dalla tradizionale lezione frontale che siano discussioni in classe, metodo dei casi oppure tecniche di *Experiential Learning*;
- quasi tutte queste università cercano di modificare i propri curricula non solo a livello di master, ma anche a livello di *bachelor degree*; solo Case Western Reserve University ha concentrato – per ora – le sue risorse a livello master;
- per tutti il feedback rappresenta un momento importante dell'attività formativa, senza di questo la maggior parte degli studenti non riuscirebbe a sviluppare la consapevolezza dei risultati raggiunti ed ancora da raggiungere;
- tra le competenze oggetto di sviluppo, risultano sempre presenti quelle legate alla leadership e quelle di teamwork;
- infine, per tutti è importante che lo studente raggiunga una certa integrità morale, imparando ad essere un cittadino del mondo prima che leader di successo.

Questi esempi sono, dunque, la prova che sviluppare già a livello universitario le competenze comportamentali che le aziende cercano nei neolaureati è possibile. Ed i risultati mostrano anche che gli studenti che hanno sviluppato le competenze trasversali grazie a questi corsi, una volta conclusasi la loro carriera universitaria, hanno ottime prospettive di far carriera in aziende nazionali ed internazionali di rilievo, di trovare lavoro a pochi mesi dalla laurea e di ottenere un'ottima remunerazione.

CONCLUSIONI

Il tema delle competenze comportamentali, da quando ha preso avvio nel 1973 ad oggi, ha acquisito un'importanza sempre maggiore. A causa delle forti spinte al cambiamento, le aziende sono state obbligate a cambiare strategie e puntare sullo sviluppo delle competenze trasversali è stata una di queste. A livello aziendale le competenze comportamentali assumono importanza soprattutto se correlate a job ed ambiente organizzativo: il complesso dei comportamenti è definito dall'interazione dinamica di queste tre componenti. Tali comportamenti sono la manifestazione delle competenze comportamentali di successo che vanno indagate per capire quali sono le competenze che permettono di ottenere una performance superiore.

Dalla presentazione, nel primo capitolo, dello stato dell'arte sugli studi condotti sul tema è emerso che le competenze distintive che portano ad avere una performance superiore sono: le competenze d'intelligenza cognitiva, le competenze dell'intelligenza emotiva e le competenze d'intelligenza sociale. L'impatto che queste hanno a livello di performance lavorativa è ampiamente dimostrato dai casi pratici riportati.

Migliorare questo tipo di competenze risulta quindi una delle priorità delle aziende. Per poter sviluppare queste competenze serve poterle misurare: per questo nel primo capitolo sono stati presentati i principali strumenti di misurazione, mentre nel secondo sono stati definiti degli approcci metodologici all'apprendimento. Lo sviluppo di questo tipo di competenze si differenzia notevolmente da quello delle competenze tecniche poiché la modifica di una competenza trasversale implica una modifica a livello neurologico: serve eliminare la vecchia abitudine e sostituirla con quella nuova. Sono stati analizzati diversi esempi e studi per sottolineare l'impatto che un miglioramento di queste competenze ha sulle prestazioni lavorative.

Tuttavia non tutte le aziende sono disposte a somministrare corsi di formazione: è più conveniente assumere persone che già possiedono questo tipo di competenze. Il compito passa dunque alle istituzioni che si occupano di formazione universitaria. Uno dei progetti che testimonia l'impegno delle istituzioni nell'utilizzare un approccio *competency-based* è il Processo di Bologna, un progetto avviato a livello europeo. Si è visto, inoltre, che la diffusione del modello *competency-based* nei curricula universitari a livello italiano è ancora piuttosto limitata, a livello europeo ha coinvolto quasi un

terzo delle università, mentre per quel chi riguarda il livello internazionale gli studi che testimoniano le modifiche dei curricula sono numerosi, soprattutto nel contesto americano.

Nella parte finale del lavoro è stata fatta un'analisi comparata di alcuni corsi di laurea triennali/*bachelor* e magistrali/*master* i quali offrono programmi che sviluppano non solo competenze cognitive, ma anche sociali ed emotive. Gli elementi comuni a tutti questi programmi, che sono la prova che sviluppare già a livello universitario le competenze comportamentali che le aziende cercano nei neolaureati è possibile, sono risultati essere: un approccio *student-centered*, un ruolo del docente diverso da quello tradizionale, il controllo del processo di sviluppo delle competenze da parte dello studente, una didattica diversa da quella tradizionale, dei feedback continui e l'integrità in ogni attività svolta.

È evidente, dunque, che gli obiettivi della formazione aziendale e della formazione universitaria si stanno pian piano modificando: accanto allo sviluppo di competenze professionali, si cerca di sviluppare anche quelle comportamentali. Questo implica un impegno, per aziende ed università, non da poco.

A livello aziendale, serve una formazione continua e duratura che permetta ai dipendenti di eliminare completamente le vecchie, scorrette abitudini e di acquisirne altre maggiormente efficaci ai fini aziendali. È importante cercare di creare l'ambiente lavorativo adatto a non incorrere nell'effetto "luna di miele" che producono molti training di cui parla Boytazis: nel giro di pochi mesi, l'entusiasmo prodotto dal corso formativo si esaurisce e la persona torna alle vecchie – sbagliate – abitudini.

A livello universitario, serve una formazione che miri a preparare laureati competenti a livello cognitivo, emotivo e sociale. Questo implica la creazione di una nuova consapevolezza nello studente (che deve avere sotto controllo il proprio processo di apprendimento), un diverso ruolo del docente (che diventa colui che accompagna e supporta lo studente nel suo personale percorso) e differenti metodologie didattiche (non solo lezioni frontali, ma anche discussioni di classe, attività di *Experiential learning*, analisi di casi reali).

L'impegno richiesto a livello aziendale ed universitario è, quindi, notevole ma, visto l'impatto che lo sviluppo di queste competenze ha, vale la pena lasciare spazio al cambiamento.

NOTE

1. Esse sono: autodiagnosi, concettualizzazione, attenzione alle relazioni personali, attenzione all'impatto personale sugli altri, sviluppo degli altri, uso diagnostico dei concetti, orientamento all'efficienza, pensiero logico, gestione dei processi di gruppo, memorizzazione, obiettività, positività nei confronti degli altri, proattività, autostima, autocontrollo, conoscenze specialistiche, spontaneità, tenacia ed adattabilità, uso di presentazioni orali, uso del potere di socializzazione, uso del potere unilaterale. Tali competenze sono raggruppabili in quattro cluster: goal and action management cluster, leadership cluster, human resource management cluster, directing subordinates cluster.
2. Il primo, presidente e CEO di McBear and Company e direttore tecnico di Hay Management Consultants' Human Resource Planning and Development Practice WorldWide, ha lavorato per 20 anni con McClelland e Boyatzis. La seconda è senior research associate alla McBear.
3. Il narcisista è un insicuro che attaccherà chiunque non gratifichi il suo ego, ma che riesce a farsi strada ostentando una falsa sicurezza. Con queste persone va tutto bene solo fino a quando non si prova a contraddirle. Se questo accade diventano ostili e vendicative. I machiavellici vedono il prossimo solo come qualcuno da sfruttare: manipolano gli altri per i propri scopi e non si curano dei danni provocati. Riescono a farsi apprezzare dai superiori e da chi vogliono blandire per raggiungere un obiettivo, ma non si fanno nessuno scrupolo di sembrare simpatici a chi è loro sottoposto. Gli psicopatici sono i più pericolosi: non solo non hanno empatia per gli altri e possono fargli del male senza alcun rimorso, ma non hanno nemmeno paura delle conseguenze che le proprie azioni possono avere su di loro. Possono fare il male ad un livello inconcepibile per qualunque persona sana di mente, solo per soddisfare i propri impulsi: molti criminali incalliti e violenti appartengono a questa categoria
(fonte: <http://blog.libero.it/angolodijane/1842772.html>)
4. http://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=53
5. Fonte: http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm
6. Attestazione da parte di un organismo nazionale di accreditamento che certifica che un determinato organismo di valutazione della conformità soddisfa i criteri stabiliti da norme armonizzate e, ove appropriato, ogni altro requisito supplementare, compresi quelli definiti nei rilevanti programmi settoriali, per svolgere una specifica attività di valutazione della conformità»
REG (CE) N. 765/2008

Allegato 1. Dizionari delle competenze di Spencer e Spencer, Goleman, Boyatzis e Goleman

DIZIONARIO DELLE COMPETENZE DI SPENCER E SPENCER

<p>Competenze di realizzazione e operative</p>	<p>Predisposizione ad agire più per eseguire compiti che per influenzare gli altri</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientamento al risultato: interesse a lavorare bene o a migliorarsi con standard di eccellenza ➤ Attenzione all'ordine e alla qualità: bisogno innato di ridurre l'incertezza nella realtà circostante ➤ Spirito di iniziativa: predisposizione ad agire, iniziativa è fare più di quanto sia richiesto dalla mansione o dalle aspettative e questo allo scopo di migliorare i risultati della mansione ➤ Ricerca delle informazioni: sforzo per ottenere eventuali informazioni e rifiuto delle interpretazioni scontate
<p>Competenze di assistenza e servizio</p>	<p>Caratterizzate dal desiderio di aiutare o servire gli altri, cercando di comprendere le loro preoccupazioni, interessi i bisogni</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilità interpersonale: capacità di ascoltare e di capire e rispondere ai desideri, ai sentimenti e alle preoccupazioni degli altri ➤ Orientamento al cliente: concentrare i propri sforzi sulla ricerca e la soddisfazione dei fabbisogni del cliente
<p>Competenze di influenza</p>	<p>Desiderio di avere un'influenza o un effetti sugli altri</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Persuasività e influenza: desiderio di avere un'influenza o un effetto specifico sugli altri, in modo da convincerli o indurli ad obbedire per portare al termine un progetto o un impegno di chi esprime la competenza ➤ Consapevolezza organizzativa: capacità di comprendere e utilizzare le diverse culture aziendali, oltre la propria, e la "cultura" di ogni altra organizzazione

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Costruzione di relazioni: capacità di instaurare e mantenere rapporti con le persone che sono o possono essere utili per raggiungere gli obiettivi di lavoro
Competenze manageriali	<p>Sono un sottogruppo specializzato delle competenze di influenza poiché esprimono l'intenzione di avere specifici effetti</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sviluppo degli altri: insegnare o facilitare lo sviluppo di una o più persone ➤ Assertività e uso del potere formale: attitudine al comando, intenzione di far obbedire gli altri ai propri ordini ➤ Lavoro di gruppo e cooperazione: desiderio di lavorare in collaborazione con gli altri, di essere parte di un gruppo piuttosto che lavorare da soli o in competizione ➤ Leadership del gruppo: intenzione di assumere il ruolo di leader di un gruppo per guidare e trascinare gli altri
Competenze cognitive	<p>Tendenza dell'individuo ad applicare la propria intelligenza nelle situazioni di lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pensiero analitico: capacità di comprendere le situazioni scomponendole nei loro elementi costitutivi e di valutare le conseguenze in una catena di cause ed effetti ➤ Pensiero concettuale: capacità di riconoscere modelli astratti o rapporti fra le situazioni più complesse e i loro elementi principali ➤ Capacità tecnico/professionale: padronanza di conoscenze e capacità di utilizzarle e trasferirle nelle diverse situazioni di lavoro
Competenze di efficacia personale	<p>Riflettono un aspetto della maturità della persona di fronte agli altri e al lavoro</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Autocontrollo: capacità di conservare il controllo delle proprie emozioni e di evitare comportamenti negativi di fronte all'opposizione e all'ostilità degli altri o in situazioni di lavoro emotive o stressanti ➤ Fiducia in sé: convinzione di poter assolvere un compito, di

	<p>assumere decisioni o di convincere gli altri in qualunque situazione, anche critica, e di reagire in modo costruttivo agli insuccessi</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Flessibilità: capacità e volontà di adattarsi e di lavorare efficacemente in un'ampia gamma di situazioni o con persone o gruppi diversi; la capacità di accettare e comprendere punti di vista diversi; la capacità di accettare e attuare i cambiamenti ➤ Impegno verso l'organizzazione: capacità e volontà di allineare i propri comportamenti alle necessità e agli obiettivi della propria organizzazione
--	---

Fonte: Spencer e Spencer, 1993

DIZIONARIO DELLE COMPETENZE DI GOLEMAN

COMPETENZA PERSONALE	
Determina il modo in cui controlliamo noi stessi	
Consapevolezza di sé	<p>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori-preferenze, risorse e intuizioni</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Consapevolezza emotiva: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti ➤ Autovalutazione accurata: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti ➤ Fiducia in se stessi: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità
Padronanza di sé	<p>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Autocontrollo: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi ➤ Fidatezza: mantenimento di standard di onestà e integrità ➤ Coscienziosità: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione ➤ Adattabilità: flessibilità nel gestire il cambiamento

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Innovazione: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi
Motivazione	<p>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Spinta alla realizzazione: impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza ➤ Impegno: adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione ➤ Iniziativa: prontezza nel cogliere le occasioni ➤ Ottimismo: costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli ed insuccessi
<p>COMPETENZA SOCIALE</p> <p>Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri</p>	
Empatia	<p>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensione degli altri: percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri ➤ Assistenza: anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente ➤ Promozione dello sviluppo altrui: percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità ➤ Sfruttamento della diversità: saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo ➤ Consapevolezza politica: saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo
Abilità sociali	<p>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Influenza: impegno di tattiche di persuasione efficienti ➤ Comunicazione: invio di messaggi chiari e convincenti ➤ Leadership: capacità di ispirare e guidare gruppi e persone

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Catalisi del cambiamento: capacità di iniziare o dirigere il cambiamento ➤ Gestione del conflitto: capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo ➤ Costruzione di legami: capacità di favorire e alimentare relazioni utili ➤ Collaborazione e cooperazione: capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni ➤ Lavoro in team: capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni
--	---

Fonte: Goleman, 1998

DIZIONARI DELLE COMPETENZE DI BOYATZIS E GOLEMAN

ECI (EMOTIONAL COMPETENCY INVENTORY)

CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	
Riguarda la conoscenza dei propri stati interiori, delle proprie risorse, delle preferenze e delle intuizioni	
Consapevolezza emotiva	➤ Riconoscere le proprie emozioni ed i loro effetti
Accurata autovalutazione	➤ Conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza
Fiducia in sé stessi	➤ Forte autostima e consapevolezza delle propri capacità
SELF-MANAGEMENT	
Riguarda la gestione degli stati interiori, degli impulsi e delle risorse	
Autocontrollo emotivo	➤ Mantenere le emozioni negative sotto controllo
Trasparenza	➤ Mantenere sempre la propria integrità
Adattabilità	➤ Flessibilità nel gestire il cambiamento
Raggiungimento degli obiettivi	➤ Cercare di migliorare o raggiungere uno standard

Iniziativa	➤ Prontezza ad agire di fronte ad un'opportunità
Ottimismo	➤ Tenacia nel perseguire gli obiettivi nonostante gli ostacoli
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	
Come le persone gestiscono i rapporti e la consapevolezza dei sentimenti, dei bisogni e delle preoccupazioni altrui	
Empatia	➤ Comprensione dei sentimenti degli altri ed interesse sincero per le loro preoccupazioni
Consapevolezza organizzativa	➤ Comprensione delle dinamiche emotive di un'organizzazione
Orientamento al servizio	➤ Anticipare, riconoscere e soddisfare le esigenze dei clienti
GESTIONE DELLE RELAZIONI	
Riguarda la capacità di indurre risposte desiderate negli altri	
Sviluppo degli altri	➤ Rilevare le esigenze di sviluppo degli altri e rafforzare le loro capacità
<i>Inspirational Leadership</i>	➤ Ispirare e guidare gli altri
Catalizzatore del cambiamento	➤ Avvio o gestione del cambiamento
Influenza	➤ Mettere in pratica tattiche di persuasione
Gestione dei conflitti	➤ Capacità di negoziare e trovare soluzioni nelle controversie
Teamwork e collaborazione	➤ Lavorare con gli altri verso obiettivi comuni

Fonte: <http://www.eiconsortium.org/>

ECI-U(EMOTIONAL COMPETENCY INVENTORY-UNIVERSITY)

ECI-U è stato creato in risposta alla crescente tendenza nelle università di sviluppare lo studente in a 360 gradi (whole learning) ed il suo obiettivo è quello di valutare le competenze dell'intelligenza emotiva degli studenti. Le competenze misurate in ECI-U sono le stesse misurate con ECI con le seguenti eccezioni:

- Trasparenza è stata rinominata affidabilità

- Sono stati aggiunti coscienziosità, comunicazione e costruzione di relazioni

ESCI (EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCY INVENTORY)

CONSAPEVOLEZZA DI SÉ	
Auto-consapevolezza emotiva	➤ Riconoscere come le proprie emozioni influenzano le prestazioni
SELF-MANAGEMENT	
Orientamento al risultato	➤ Cercare di migliorare o raggiungere uno standard di eccellenza
Adattabilità	➤ Flessibilità nel gestire il cambiamento
Autocontrollo emotivo	➤ Mantenere le emozioni negative sotto controllo
Ottimismo	➤ Tenacia nel perseguire gli obiettivi nonostante gli ostacoli
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	
Empatia	➤ Comprensione dei sentimenti degli altri ed interessamento sincero alle loro preoccupazioni
Consapevolezza organizzativa	➤ Comprensione delle dinamiche emotive di un'organizzazione
GESTIONE DELLE RELAZIONI	
Gestione dei conflitti	➤ Capacità di negoziare e trovare soluzioni nelle controversie
Coach e Mentore	➤ Rilevare le esigenze di sviluppo degli altri e rafforzare le loro capacità
Influenza	➤ Avere un impatto positivo sugli altri
<i>Inspirational Leadership</i>	➤ Ispirare e guidare gli altri
Teamwork	➤ Lavorare con gli altri verso obiettivi comuni

Fonte: Hay Group, 2007

ESCI (EMOTIONAL AND SOCIAL COMPETENCY INVENTORY-UNIVERSITY)

CONSAPEVOLEZZA DI SÉ

Auto-consapevolezza emotiva	➤ Riconoscere come le proprie emozioni influenzano le prestazioni
SELF-MANAGEMENT	
Orientamento al risultato	➤ Cercare di migliorare o raggiungere uno standard di eccellenza
Adattabilità	➤ Flessibilità nel gestire il cambiamento
Autocontrollo emotivo	➤ Mantenere le emozioni negative sotto controllo
Ottimismo	➤ Tenacia nel perseguire gli obiettivi nonostante gli ostacoli
CONSAPEVOLEZZA SOCIALE	
Empatia	➤ Comprensione dei sentimenti degli altri ed interessamento sincero alle loro preoccupazioni
Consapevolezza organizzativa	➤ Comprensione delle dinamiche emotive di un'organizzazione
GESTIONE DELLE RELAZIONI	
Gestione dei conflitti	➤ Capacità di negoziare e trovare soluzioni nelle controversie
Coach e Mentore	➤ Rilevare le esigenze di sviluppo degli altri e rafforzare le loro capacità
Influenza	➤ Avere un impatto positivo sugli altri
<i>Inspirational Leadership</i>	➤ Ispirare e guidare gli altri
Teamwork	➤ Lavorare con gli altri verso obiettivi comuni
COMPETENZE COGNITIVE	
<i>Systems thinking</i>	➤ Capacità di identificare le cause e gli effetti di situazioni complesse
<i>Pattern Recognition</i>	➤ Capacità di riconoscere modelli astratti o rapporti fra le situazioni più complesse e i loro elementi principali

Hay Group, 2007

Allegato 2. Dichiarazione del Processo di Bologna

LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE, Bologna, Giugno 18-19, 1999

*Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore
Intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999*

Il processo europeo, grazie agli straordinari progressi registrati negli ultimi anni, è divenuto per l'Unione ed i suoi cittadini una realtà sempre più concreta e determinante, cui le prospettive di allargamento e l'intensificazione dei rapporti con gli altri Paesi europei, conferiscono dimensioni ancor più vaste. Al tempo stesso in ampi settori del mondo politico, accademico e dell'opinione pubblica si va affermando la consapevolezza della necessità di conferire alla costruzione europea un'articolazione maggiormente differenziata e completa, rinforzandone in particolare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali, scientifiche e tecnologiche.

L'Europa della Conoscenza è ormai diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune.

L'istruzione e la cooperazione si confermano ulteriormente come strumenti essenziali per lo sviluppo ed il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche, tanto più guardando alla tormentata area dell'Europa sud orientale.

La Dichiarazione della Sorbona del 25 Maggio '98, fondata su tali considerazioni, ha posto l'accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea ed ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

Sottoscrivendo la dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio, molti Paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati. La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in tal senso.

Le Istituzioni di istruzione superiore europee, per parte loro, hanno saputo raccogliere la sfida assumendo un ruolo di primo piano nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella *Magna Charta Universitatum* di Bologna. Ciò è da ritenersi della massima importanza, in quanto l'indipendenza e l'autonomia delle Università garantiscono il costante adeguamento del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca all'evolversi dei bisogni e delle esigenze della società e della conoscenza.

Il cammino è stato intrapreso nella giusta direzione e con significativa determinazione. Il conseguimento di una maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi dell'istruzione superiore necessita peraltro di un costante impulso per potersi realizzare compiutamente. Occorre sostenerlo promuovendo misure concrete che consentano di realizzare tangibili avanzamenti. Il Convegno del 18, che ha visto impegnati autorevoli studiosi ed accademici provenienti da tutti i nostri Paesi, fornisce utilissime indicazioni sulle iniziative da intraprendere.

Dobbiamo guardare in modo particolare all'obiettivo di accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore. L'efficacia e la vitalità di ogni civiltà viene infatti valutata anche con il metro dell'attrazione che il suo sistema culturale riesce ad esercitare nei riguardi degli altri Paesi. Occorre che il sistema dell'istruzione superiore europeo acquisti nel mondo un grado di attrazione corrispondente alla nostra straordinaria tradizione scientifica e culturale.

Nell'affermare il nostro sostegno ai principi generali enunciati nella Dichiarazione della Sorbona, ci impegniamo a coordinare le nostre politiche per conseguire in tempi brevi, e comunque entro il primo decennio del 2000, i seguenti obiettivi, che consideriamo di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore:

- ✓ Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*, al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.
- ✓ Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale.

Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei.

- ✓ Consolidamento di un sistema di crediti didattici- sul modello dell'ECTS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purchè riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti.
- ✓ Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione a:
 - per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;
 - per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti
- ✓ Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.
- ✓ Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Ci impegniamo ad assicurare il raggiungimento di tali obiettivi - ciascuno nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali e nel pieno rispetto della diversità delle culture, delle lingue, dei sistemi educativi nazionali e della autonomia delle Università - per il consolidamento dello spazio europeo dell'istruzione superiore. A tal fine perseguiremo sia le vie della cooperazione intergovernativa sia quelle degli altri organismi non governativi che a livello europeo hanno competenze in materia di istruzione superiore.

Ci aspettiamo da parte delle Università una ulteriore pronta e positiva risposta ed un attivo contributo al successo del nostro impegno.

Nella convinzione che l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore necessita di costante sostegno, supervisione ed adeguamento alle esigenze in continua evoluzione, decidiamo di ritrovarci entro due anni per valutare i progressi raggiunti e le nuove iniziative da intraprendere.

Firmatari:

Caspar EINEM, Minister of Science and Transport (Austria)

Gerard SCHMIT, Director General of French Community Ministry for Higher
Education and Research (Belgium)

Jan ADÉ, Director General Ministry of the Flemish Community Department of
Education (Belgium)

Anna Maria TOTOMANOVA, Vice Minister of Education and Science (Bulgaria)

Eduard ZEMAN, Minister of Education, Youth and Sport (Czech Republic)

Margrethe VESTAGER, Minister of Education (Denmark)

Toñis LUKAS, Minister of Education (Estonia)

Maija RASK, Minister of Education and Science (Finland)

Claude ALLÈGRE, Minister of National Education, Research and Technology (France)

Wolf-Michael CATENHUSEN, Parliamentary State Secretary Federal Ministry of
Education and Research (Germany)

Ute ERDSIEK-RAVE, Minister of Education, Science, Research and Culture of the Land
Schleswig-Holstein (Permanent Conference of the Ministers of Culture of the German
Länders)

Gherassimos ARSENIS, Minister of Public Education and Religious Affairs (Greece)

Adam KISS, Deputy State Secretary for Higher Education and Science (Hungary)

Gudridur SIGURDARDOTTIR, Secretary General Ministry of Education, Science and
Culture(Iceland)

Pat DOWLING, Principal Officer Ministry for Education and Science (Ireland)

Ortensio ZECCHINO, Minister of University and Scientific And Technological
Research (Italy)

Tatjana KOKE, State Minister of Higher Education and Science (Latvia)

Kornelijus PLATELIS, Minister of Education and Science (Lithuania)

Erna HENNICOT-SCHOEPGES, Minister of National Education and Vocational
Training (Luxembourg)

Louis GALEA, Minister of Education (Malta)

Loek HERMANS, Minister of Education, Culture and Science (the Netherlands)

Jon LILLETUN, Minister of Education, Research and Church Affairs (Norway)

Wilibald WINKLER, Under Secretary of State of National Education (Poland)

Eduardo Marçal GRILO, Minister of Education (Portugal)
Andrei MARGA, Minister of National Education (Romania)
Milan FTÁČNIK, Minister of Education (Slovak Republic)
Pavel ZGAGA, State Secretary for Higher Education (Slovenia)
D.Jorge FERNÁNDEZ DIAZ, Secretary of State of Education, Universities, Research
and Development (Spain)
Agneta BLADH, State Secretary for Education and Science (Sweden)
Charles KLEIBER, State Secretary for Science and Research (Swiss Confederation)
Baroness Tessa BLACKSTONE of Stoke Newington, Minister of State for Education and
Employment (United Kingdom)

Allegato 3. Esempio di un Profilo di Laurea in Storia

Degree profile of History Baccalaureus Artium [Bachelor in Arts] Degree Programme in Modern History
--

TIPO DI CORSO DI LAUREA E DURATA	Single degree (180 ECTS-credits)
ISTITUZIONI	Universitas Utopiensis (University of Utopia), Arcadia
ACCREDITAMENTO ALLA/E ORGANIZZAZIONE/I	Quality assurance agency Utopia in Arcadia
PERIODO DI RIFERIMENTO	Degree programme implemented in 2008, accredited for 5 years
CICLO/LIVELLO	QF for EHEA: 1st Cycle; EQF level 6; NQF of Arcadia: 1st Cycle
A	SCOPO
	To provide students with the foundations of a historical approach to understanding modern society and culture, with particular emphasis on the development of Europe from 1500, and its relations with the wider world. Specialist areas are local (national) history, EU History and broad developments in other continents.
B	CARATTERISTICHE
1	DISCIPLINA/E AREA/E DISCIPLINARE/I – History, multi-disciplinary; major in history, associated minors in political science, anthropology, international relations, communications; a foreign language is compulsory; electives in humanities, social sciences, economics and education. History 60%; minor 25%; language 5%; electives 10%.
2	FOCUS General with emphasis on identifying and using

	GENERALE/SPECIFICO	primary and secondary sources and historiography critically.
3	ORIENTAMENTO	Research orientation, with a strong component of communications and interpersonal skills in the own language and the second language. Special tracks are provided for future teachers and archivists.
4	CARATTERISTICHE DISTINTIVE	Students may emphasise either EU history and history of international relations or EU history and the history of a non-European macro area. An Erasmus mobility experience is recommended but not compulsory; all students participate in special seminars with incoming Erasmus students.

	C	OCCUPABILITA' ED INSEGNAMENTI SUCCESSIVI
1	OCCUPABILITA'	Positions at Bachelor level in the public/private administration, archives (archive track), media and communications, journalism.
2	STUDI SUCCESSIVI	Access to related second-cycle degree programmes, and – with some further work – to un-related second cycle degree programmes. Access to teacher training (education track); to specialised archival studies (archival track).
	D	STILE EDUCATIVO
1	APPROCCIO DI APPRENDIMENTO E DI INSEGNAMENTO	The general learning style is task-based learning. There are some lecture courses, accompanied by workshops and seminars. Most learning is in small groups (up to 20 persons) and emphasizes discussion, preparation of presentations autonomously and in small groups. In the final year about half time is dedicated to the final thesis, which is also presented and discussed with a discussion

		group of teachers and peers.
2	METODI ACCERTAMENTO	DI Presentations: oral (power point) and written; examinations: oral for the conceptual parts; written for the basic historiographical knowledge; students keep a portfolio.
E	COMPETENZE DEL PROGRAMMA	
1	<p>GENERICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> — Critical and self-critical abilities: ability to think in scientific terms, pose problems, gather data, analyse them and propose findings. — Written and oral communication in one's own language: ability to write and speak correctly according to the various communication registers (informal, formal, scientific). — Ability to work autonomously, taking initiatives and managing time: ability to organise complex efforts over a period of time, producing the required result on schedule. — Ability to work with others in a multidisciplinary multi-national setting. 	
2	<p>SPECIFICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> — Basic general knowledge: orientation in the major themes of present historical debate and knowledge of world chronology. — Applying knowledge in practice: ability to use background information and information retrieval skills to formulate a coherent discussion of a historical problem. — Awareness of the on-going nature of historical research and debate — Awareness of the connections between present-day issues and the past — Knowledge of the general diachronic framework of the past — Specific knowledge of the chronologies and historiographical interpretations of colonisation, decolonisation, modernity, post-modernity and globalisation. — Knowledge of at least one specific thematic area (international relations, economic history, history of ideas, gender history, history of science and technology, etc.). — Ability to retrieve and handle information from a variety of sources (electronic, written, archival, oral) as appropriate to the problem, integrating it 	

	<p>critically into a grounded narrative</p> <p>— Ability to use the appropriate terminology and modes of expression of the discipline in oral and written form in one's own language and in the second language.</p>
F	<p>ELENCO COMPLETO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DEL PROGRAMMA</p>
	<p>The graduate can demonstrate:</p> <p>— knowledge of European and world chronology, especially from 1500, and ability to describe in synthetic terms the main approaches to the study of European empires and to world and global history</p> <p>— that he/she is able to formulate texts and briefs based on up-to-date historical information such as can be of use in e.g. journalism, for local bodies and museums.</p> <p>— ability to speak and write simple texts and presentations as well as the more complex and scholarly text required in the final year, using the appropriate communication registers</p> <p>— ability to organise his/her work programme in the final year autonomously, as shown in preparing for colloquia on his/her thesis, volunteering for participation in working groups, keeping track of these activities in his/her portfolio.</p> <p>— ability to identify and describe the political and culture context in which major debates about colonisation and decolonisation have developed and can identify the main historians involved in those debates.</p> <p>— knowledge of the major world events and processes over the last, roughly, two millennia, although specialising in modern and early modern history.</p> <p>— ability to describe historiographical tendencies of the last twenty years and to identify the major actors in the debates about modernity, post-modernity and globalisation and the related understandings of the relationships between the world's peoples;</p> <p>— detailed knowledge of a specific chosen field: (international relations, economic history, history of ideas, gender history, history of science and technology), as shown by reading, studying and reporting on a minimum of 5 significant works pertaining to it.</p> <p>— capability to address a research problem, retrieving the appropriate sources and</p>

bibliography, analysing it, and giving critical, narrative form to his/her findings in a text of around 20.000 words.

— ability to work productively in a team with persons from other countries, taking into account the diversities of background and understanding of his/her co-workers to address specified tasks;

— as shown in presentations, essays and final thesis, ability to use appropriate terminology and to narrate and discuss facts and interpretations in clear and precise language.

— ability to make oral presentations and write texts of up to 10 pages in his/her second language.

Archival Track:

— ability to illustrate the historical bases and the legal framework for the archival system in Arcadia.

— ability to access repertories and inventories of private and public archives

— ability to illustrate and apply in practice the principles of cataloguing historical documents relating to the modern and early modern period as regards local history and history of country Arcadia.

Education Track:

— ability to illustrate the main pedagogic methods used in primary and secondary schools

— ability to design and guide a learning/teaching experience for school children related to EU and global history.

Fonte: Lockhoff J et.al., 2011

Allegato 4. Lista Tuning delle domande chiave per la progettazione, l'erogazione, il mantenimento e la valutazione di un corso secondo le indicazioni della Riforma di Bologna

Progettazione del corso

Oggetto	Domande Chiave
Profilo del titolo	<p>4. Sono state stabilite in maniera esaustiva e con chiarezza la necessità del (nuovo) corso di studio e le sue potenzialità?</p> <p>5. Ha come scopo la soddisfazione di una nuova necessità professionale e/o sociale?</p> <p>6. C'è stata una consultazione con le parti interessate? Queste hanno identificato la necessità del corso di studio?</p> <p>7. L'approccio utilizzato per consultazione è stato adeguato? I gruppi selezionati sono quelli rilevanti per il corso di studio preso in considerazione?</p> <p>8. Sono chiare le definizioni del profilo, l'identificazione del gruppo di riferimento cui ci si deve rivolgere e il suo ruolo nello scenario nazionale ed internazionale?</p> <p>9. Esiste una prova evidente che il titolo sarà riconosciuto nei termini di un futuro impiego? Esso è connesso a uno specifico contesto professionale o sociale?</p> <p>10. Questo profilo è accademicamente all'avanguardia per il corpo docente e per gli studenti?</p> <p>11. C'è una consapevolezza del contesto di istruzione nel quale il corso viene offerto?</p>
Risultati di apprendimento	<p>12. Sono stati identificati risultati di apprendimento chiari e adeguati a livello di corsi di studio nel suo complesso e per ciascuna delle sue componenti?</p> <p>13. Risultano nel profilo identificato? Sono distribuiti adeguatamente nelle varie parti del corso di studio?</p> <p>14. È sufficientemente garantita la progressione e coerenza del corso di studio e delle sue unità?</p>

	<p>15. I risultati di apprendimento sono formulati nei termini di competenze specifiche dell'area disciplinare e generali che coprano le conoscenze, la comprensione, le competenze, le abilità e i valori?</p> <p>16. Che garanzia c'è che i risultati di apprendimento siano riconosciuti e compresi all'interno e al di fuori dell'Europa?</p>
Competenze	<p>17. Possono essere chiaramente identificate e formulate le competenze, sia specifiche dell'area disciplinare che generali?</p> <p>18. Il livello delle competenze da ottenere è appropriato per questo specifico corso di studio?</p> <p>19. Le competenze che devono essere conseguite sono espresse in maniera tale da poter essere misurate?</p> <p>20. Viene garantita una progressione nello sviluppo delle competenze?</p> <p>21. Le competenze conseguite possono essere valutate adeguatamente? La metodologia di valutazione delle competenze è chiaramente specificata e adatta ai risultati di apprendimento espressi?</p> <p>22. Gli approcci scelti per l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze sono specificati chiaramente? Che garanzia c'è che i risultati saranno veramente raggiunti?</p> <p>23. Gli approcci scelti sono sufficientemente vari ed innovativi/creativi?</p> <p>24. Le competenze identificate sono comparabili e compatibili con i punti di riferimento europei relativi all'area disciplinare? (se possibile)</p>
Livello	<p>25. È stato preso in considerazione il livello di ingresso degli studenti potenziali nell'identificazione delle loro necessità di apprendimento?</p> <p>26. Il livello dei risultati di apprendimento è delle competenze corrisponde al livello (ai livelli) del titolo (ciclo) previsti nel</p>

	<p>Quadro Europeo e Nazionale dei Titoli (<i>European and National Qualification Framework</i>)?</p> <p>27. Se sono previsti sottolivelli, questi sono descritti in termini di risultati di apprendimento espressi per mezzo delle competenze?</p> <p>28. I livelli sono descritti in termini di:</p> <p>28.1. acquisire conoscenza, comprensione, capacità e abilità</p> <p>28.2. applicare in pratica la conoscenza, la comprensione, la capacità e le abilità</p> <p>28.3. esprimere opinioni e fare scelte ragionate</p> <p>28.4. comunicare la conoscenza e la comprensione</p> <p>28.5. capacità di continuare l'apprendimento</p>
Crediti e Carico di Lavoro	<p>29. Il corso di studio è basato sull'ECTS? È allineato alle caratteristiche chiave dell'ECTS?</p> <p>30. Sono stati attribuiti dei crediti al corso? Come viene garantita l'adeguatezza di questa attribuzione?</p> <p>31. Come sono messi in relazione i crediti con i risultati di apprendimento del corso?</p> <p>32. Come viene controllata la correlazione tra carico di lavoro e attribuzione dei crediti?</p> <p>33. Come viene garantito un carico di lavoro bilanciato durante ciascun periodo di apprendimento in termini delle attività di apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto?</p> <p>34. Quali meccanismi vengono utilizzati per la revisione dell'attribuzione dei crediti e delle attività di insegnamento, apprendimento e accertamento del profitto? Come vengono coinvolti gli studenti in questo processo?</p> <p>35. Le informazioni sul corso (moduli e/o unità di corso) sono presentate comè descritto nella <i>ECTS Users' Guide</i>?</p> <p>36. Come viene facilitata la mobilità dello studente nell'ambito del corso?</p>

	<p>37. Che tipo di consulenza c'è per gli studenti sulla mobilità?</p> <p>38. Come sono utilizzati i documenti chiave dell'ECTS per la mobilità?</p> <p>39. Chi è responsabile del riconoscimento e quali procedure vengono utilizzate?</p>
Risorse	<p>40. Come viene garantita l'accettazione formale del corso e delle risorse richieste per la sua erogazione?</p> <p>41. È garantito lo staff (staff accademico e di supporto e supervisor sul lavoro) per l'erogazione del corso? Il corso richiede l'utilizzo di staff esterno al dipartimento o all'istituzione?</p> <p>42. È previsto uno sviluppo delle competenze del corpo insegnante nei termini di (nuovi) approcci all'apprendimento, insegnamento e accertamento del profitto?</p> <p>43. Come sono garantite le risorse strutturali, finanziarie e tecniche necessarie (aule, attrezzature, procedure di salute e sicurezza e così via).</p> <p>44. Nel caso di apprendimento sul posto di lavoro e tirocinio ci sono posti stage garantiti?</p>

Erogazione, mantenimento e valutazione del corso

Monitoraggio	<p>45. Come viene monitorata la qualità dell'erogazione del corso e dei suoi componenti?</p> <p>46. Come viene monitorata la qualità e la motivazione del corpo insegnante impegnato per l'erogazione del corso?</p> <p>47. Esistono sistemi in atto per la valutazione della qualità dell'ambiente di apprendimento in termini di apprendimento durante lo stage/lavoro pratico?</p> <p>48. È sufficiente la qualità delle aule e delle attrezzature (compresi gli ambienti di lavoro) richieste per l'erogazione del corso?</p>
--------------	---

	<p>49. Come viene monitorato il livello di ingresso dei potenziali studenti?</p> <p>50. Come viene monitorata la performance dello studente in termini di qualità dei risultati di apprendimento da ottenere/competenze da conseguire e tempo richiesto per completare il corso e le sue componenti?</p> <p>51. Come viene monitorato l'inserimento nel mercato del lavoro dei neolaureati?</p> <p>52. Come viene organizzato il database degli <i>alumni</i>?</p> <p>53. Vengono raccolti dati sulla soddisfazione dei neolaureati relativamente al corso?</p>
Aggiornamento	<p>54. Come viene organizzato il sistema di aggiornamento/revisione del corso di studio?</p> <p>55. In quale modo vengono incorporati nel corso i cambiamenti relativi agli sviluppi esterni della società?</p> <p>56. Come viene organizzato e garantito lo sviluppo delle competenze del corpo docente rispetto al processo di revisione del corso?</p>
Sostenibilità e Responsabilità	<p>57. Come si garantisce la sostenibilità del corso di studio?</p> <p>58. Come si garantisce che gli organi rilevanti si assumano la responsabilità della sostenibilità e dell'aggiornamento del corso?</p>
Organizzazione e Informazione	<p>59. Come viene organizzato e garantito l'aggiornamento dell'informazione concernente il corso di studio?</p> <p>60. Come si assicura l'adeguatezza del sistema di supporto, consiglio e tutoraggio dello studente?</p> <p>61. Viene rilasciato automaticamente e senza spese per lo studente il <i>Diploma Supplement</i>, scritto in una lingua europea di ampia diffusione?</p>

Fonte: Salvaterra, 2010

BIBLIOGRAFIA

- ALIAGA ARAUJO S.V., TAYLOR S.N., 2012, *The influence of emotional and social competencies on the performance of Peruvian refinery staff*, Cross Cultural Management: An International Journal, Vol. 19 Iss: 1 pp. 19 – 29
- AUSTIN E.J., EVANS P., GOLDWATER R., POTTER V., 2005, *A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students*, Personality and Individual Differences, Volume 39, Issue 8, December 2005, Pages 1395–1405
- BARCHARD K.A., 2003, *Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success?*, Educational and Psychological Measurement 2003; 63; 840
- BECKER G.S., 1964, *Human Capital*, Columbia University Press, New York
- BIANCHINI M., 2006, *Le comunità di pratica favoriscono il Knowledge Management*, itConsult
- BOAM R., SPARROW P., 1996, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative: un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano : F. Angeli
- BOYATZIS R.E., 1982, *The competent manager: A Model for Effective Performance*, John Wiley & Sons
- BOYATZIS R.E., 2000, *Developing emotional intelligence*. In C. Cherniss, and D. Goleman (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOYATZIS R.E., 2001, *Stimulating Self-Directed Learning through a Managerial Assessment and Development Course*, Chapter 19, in *Competence in the Learning Society*, John Raven and John Stephenson (eds), by Peter Lang, New York, pps 303-332
- BOYATZIS R.E., 2001 (b), *Unleashing the Power of Self-Directed Learning*, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations
- BOYATZIS R.E., 2006, *Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders*, Psicothema, 18(Suppl), 124-131.

- BOYATZIS R. E., 2007. *Developing emotional intelligence through coaching for leadership, professional and occupational excellence*. In R. Bar-On, J. G. Maree & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 155-168). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- BOYATZIS R.E., 2009, *Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence*, Journal of Management Development, Vol. 28 No. 9, pp. 749-770
- BOYATZIS R.E., MCKEE A., 2005, *Resonant Leadership*, tr. It *La leadership risonante, Intelligenza emotiva in azione*, Etas
- BOYATZIS R.E., BATISTA-FOGUET J.M.,GUILLÈN L., SERLAVÒS R., 2006, *Assessing Emotional Intelligence Competencies in Two Global Contexts*, in SALOVEY P., MANDAL M., SHANWAL V., EMMERLING R.(a cura di) *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*, San Francisco: Nova Science Publishers.
- BOYATZIS R.E., MCKEE A., JOHNSTON F., 2008, *Becoming a Resonant Leader: Develop Your Emotional Intelligence, Renew Your Relationships, Sustain Your Effectiveness* , tr. It. *Diventare un leader risonante*, Etas
- BOYATZIS R.E., SAATCIOGLU A., 2008, *A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education*, Journal of Management Development Vol. 27 No. 1, pp. 92-108
- BOYATZIS R.E., RATTI F., 2009, *Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives*, Journal of Management Development, Vol. 28 No. 9, pp. 821-838
- CAMUFFO A., 1997, *La natura delle competenze manageriali*, "Economia & Management", n 3, pp 31-49
- CAMUFFO A., 1998, *Piccoli grandi capi:competenze per la produzione flessibile*, Etas, Milano, cap 2
- CAMUFFO A., GERLI F., 2004, *An Integrated Competency-based Approach to Management Education: an Italian MBA Case Study*, in International Journal of Training and Development, vol. 8:4, pp. 240-257

- CAMUFFO A., GERLI F., GIUBITTA P., 2012, *Competencies matter: modeling effective entrepreneurship in northeast of Italy small firms*, Cross Cultural Management: An International Journal, Vol. 19 Iss: 1 pp. 48 – 66
- CAMUFFO A., GERLI F., BORGIO S., SOMIA' T., 2009, *The effects of management education on careers and compensation.*, The Journal of Management Development, vol. 28, pp. 839-858.
- CARMELI A., JOSMAN Z. E. (2006), *The Relationship Among Emotional Intelligence, Task Performance, and Organizational Citizenship Behaviors*, Human Performance, 19(4), 403-419.
- CHEN G., DONAHUE L. M., KLIMOSKI R. J., 2004, *Training Undergraduates to Work in Organizational Teams*, Academy of Management Learning and Education, Vol. 3(1), pp. 27-40
- CHERNISS C., ADLER M., 2000, *Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Making Training in Emotional Intelligence Effective*, Alexandria, VA, American Society for Training and Development.
- CHERNISS C., GOLEMAN D., EMMERLING R., COWAN K., ADLER M., 1998, *Bringing emotional intelligence to the workplace*, a technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations (October 7)
- COMACCHIO A., 2003, *L'attore individuale e Il comportamento organizzativo in Organizzazione Aziendale: Teorie, modelli e tecniche di progettazione* (a cura di Isotta F.)
- COMACCHIO A., 1998, *Competenze e produzione flessibile: tecniche e modelli di analisi delle risorse umane*, cap.2 in Camuffo, *Piccoli grandi capi: competenze per la produzione flessibile*, Etas, Milano, cap 2
- COOPER R.K., 1996, *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*, A Perige Book, New York
- COSTA G., GIANECCHINI M., 2009, *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*. Seconda edizione. McGraw-Hill, Milano
- COVEY, 1989, *The 7 Habits of Highly Effective People*, Simon & Schuster, New York

- DE CESARE C., 2008, *Il business game svela il dirigente più capace*, IISole24Ore.com
- DI SEBASTIANO F., MAURIELLO D., PACCAGNELLA B., PINI M., SCALETTA A., SCACCABAROZZI S. (a cura di) , 2012, *Il lavoro dopo gli studi, La domanda e l'offerta di laureati e diplomati nel 2012*, Progetto Sistema Informativo Excelsior
- *Emotional Competence Training Program. American Express, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization*
- EPIFANI S., 2009, Dispensa *Il capitale intellettuale, il knowledge manager e la learning organization, il CRM*, tratta e adattata dal libro *Business Community* di Epifani
- European Commission, 2008, *Education and Training 2010 work programme, Cluster Key Competences – Curriculum Reform. Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007*
- Eurydice, 2010, *New Skills for New Jobs. Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- EXTREMERA N., DURÀN A., REY L., 2009, *The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction*, *Personality and Individual Differences*, Volume 47, Issue 2, July 2009, Pages 116–121
- GERLI F., 2002, *La nuova formazione manageriale. Competenze, metodi ed esperienze*, Carocci
- GERLI F., 2012, Slide su *La gestione delle risorse umane competency-based* del Corso di Gestione delle risorse umane avanzato
- GOLEMAN D., 1998, *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR, Saggi
- GOLEMAN D., BOYATZIS R.E., MCKEE A., 2004 , *Essere Leader*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli
- GONZÀLEZ J., WAGENAAR R., 2008, *Universities' Contribution to the Bologna Process: An Introduction*, 2nd Edition, Bilbao: Deusto University
- HAY GROUP, 2007, *Emotional and Social Competency Inventory*

- HIGGS, M. (2004). *A study of the relationship between emotional intelligence and performance in UK call centres*. Journal of Managerial Psychology, 19(4), 442-454.
- HOOVER D. J., GIAMBATISTA R. C., SORENSON R. L., BOMMER W. H., 2010, *Assessing the Effectiveness of Whole Person Learning Pedagogy in Skill Acquisition*, Academy of Management Learning and Education, Vol. 9(2), pp. 192-203.
- JAEGER A., EAGAN M.K., *Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance*, NASPA Journal, 2007, Vol. 44, no. 3
- KANDOLA R., PEARN M., 1996, *L'identificazione delle competenze* in Boam R., Sparrow P, 1996, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative: un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano : F. Angeli
- KERNBACH S., SCHUTTE N.S., 2005, *The impact of service provider emotional intelligence on customer satisfaction*, Journal of Services Marketing, Vol. 19 Iss: 7 pp. 438 – 444
- KHALILI A., 2012, *The Role of Emotional Intelligence in the Workplace: A Literature Review*, International Journal of Management, Vol. 29, No. 3
- KLEIN L., 2012, *Leadership Development and The High Performing Team: The Wharton Leadership Program*, The European Business Review September – October 2012
- KLEIN-COLLINS R., 2012, *Competency-based degree programs in the U.S., Postsecondary Credentials for measurable Student Learning and Performance*, CAEL, Council for Adult and Experiential Learning
- KOLB, D.A., WINTER, S.K., & BERLEW, D.E., 1968, *Self-directed change: Two studies*, Journal of Applied Behavioral Science, 6 (3), 453-471.
- KOLB, D.A., & BOYATZIS, R.E., 1970, *Goal-setting and self-directed behavior change*, Human Relations, 23(5), 439-457.
- KUIJPERS, M., MEIJERS F., 2011, *Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands*, Studies in Higher Education, pp. 1-19.

- LABORDE S., DOSSEVILLE F., SCELLES N., 2010, *Trait emotional intelligence and preference for intuition and deliberation: Respective influence on academic performance*, *Personality and Individual Differences* 49 (2010) 784–788
- LANDAU J., MEIROVICH G., 2011, *Development of Students' Emotional Intelligence: Participative Classroom Environments in Higher Education*, *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol.15(3), pp. 89-104.
- *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio, I risultati di un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*, Centro di Ateneo per la ricerca educative e didattica (CARED) dell'Università di Genova
- *Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei Corsi di Studio, Rapporto sulle risposte a un questionario rivolto ai Responsabili dei Corsi di Laurea e di Laurea Magistrale*, Centro di Ateneo per la ricerca educative e didattica (CARED) dell'Università di Genova
- LEONARD D.C., 2008, *The impact of learning goals on emotional, social, and cognitive intelligence competency development*, *Journal of Management Development*, Vol. 27 Iss: 1 pp. 109 – 128
- LOCKHOFF J., WEGEJIS B., DURKIN K., WAGENAAR R., GONZALEZ J., DALLE ROSE L., ISSACS A. e GOBBI M., 2011, *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*, Duesto, Spain, University of Deusto
- McENRUE M. P., GROVES K. S., & SHEN, W., 2009, *Emotional Intelligence Development: Leveraging Individual Characteristics*, *Journal of Management Development*, Vol. 28(2), pp. 150-174.
- MCCLELLAND D.C., 1973, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, *American Psychologist*, January 1973
- MCCLELLAND D.C., 1985, *Human Motivation*, Scott, Foresman & Co, Glenview
- MINER J.B., 1993, *Role Motivation Theories*, New York, Routledge
- MIRON D., MCCLELLAND D.C., 1979, *The effects of achievement motivation training on small business*, *California Management Review*, 21(4), 13-28

- NICELLI J., 1999, *Apprendimento e Sviluppo esperienziale attivo*, E-consultant-Counseling, formazione e cambiamento
- *Pacific 2020, Excelling in a Changing Higher Education environment*, 2012, University of the Pacific
- POON J.M.L., 2004, *Career commitment and career success: moderating role of emotion perception*, Career Development International, Vol. 9 Iss: 4, pp.374 - 390
- POR J., BARRIBAL L., FITZPATRICK J., ROBERTS J., *Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students*, Nurse Education Today, Volume 31, Issue 8, November 2011, Pages 855–860
- RAMO L.G., SARIS W.E., BOYATZIS R.E., 2009, *The impact of social and emotional competencies on effectiveness of Spanish executives*, Journal of Management Development, Vol. 28 Iss: 9 pp. 771 - 793
- RATTI F., 1991, *La sfida delle competenze*, "Sviluppo e Organizzazione", n. 115
- RATTI F., 1992, *Un modello di sviluppo delle risorse umane basato sulle competenze*, "Direzione del personale", rivista AIDP, n. 6
- RATTI F., 1992b, *Le competenze si successo*, "Sistema Impresa", n.4
- RATTI F., 1998, *Motivatori, competenze e società*, "Sviluppo e Organizzazione", n.167
- RATTI F., 1999, *L'intelligenza emotiva*, "Sviluppo e Organizzazione", n.171, gennaio-febbraio
- RECCHIONI M., 2010, *Introduzione all'edizione italiana de Il cambiamento organizzativo: teoria e pratica di Burke W.*
- *Return on leadership, Competencies that generate growth*, Ricerca condotta dalle aziende Egon Zehnder International e McKinsey e Company
- RHEE K. , 2008, *The beat and rhythm of competency development over two years*, Journal of Management Development, Vol. 27 No. 1, pp. 146-60.
- RYAN G., EMMERLING R.J., SPENCER L.M., 2009, *Distinguishing high-performing European executives: The role of emotional, social and cognitive competencies*, Journal of Management Development, Vol. 28 Iss: 9 pp. 859- 875

- RYAN G., SPENCER L.M., BERNHARD U., 2012, *Development and validation of a customized competency-based questionnaire: Linking social, emotional, and cognitive competencies to business unit profitability*, Cross Cultural Management: An International Journal, Vol. 19 Iss: 1 pp. 90 – 103
- SALVATERRA C., 2010, (a cura di), *Un'introduzione a Tuning Educational Structures in Europe , Il contributo delle Università al Processo di Bologna*
- SCHOEN D.A, 1983, *The reflective Practioner*, New Yor, Basic Books
- SEBASTIANI S., GUADAGNO V., GUERRIERI C., 2005, *Quali Competenze?*, Scenario, 22 (3): 20-26
- *Self-Management Training to Increase Job Attendance*, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization
- SHARMA R., 2012, *Measuring social and emotional intelligence competencies in the Indian context*, Cross Cultural Management, Vol. 19 Iss: 1 pp. 30 – 47
- SHEEHAN B. J., McDONALD M. A., SPENCE K. K., 2009, *Developing Students' Emotional Competency Using Classroom-as-Organization Approach*, Journal of Management Education, Vol. 33(1), pp. 77-98.
- SIMON S, SIMON J., 1997, *Measuring Emotional Intelligence*, The Summit Publishing Group, Milton Keynes
- SMITH M., ROBERTSON I., 1996, *La valutazione delle competenze* in Boam R., Sparrow P, 1996, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative: un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Milano : F. Angeli
- SPENCER L.M., SPENCER S.M., 1993, *Competence at work. Models for Superior Performance*, tr. It. *Competenza nel lavoro : modelli per una performance superiore*, F. Angeli, Milano
- STURGES J., SIMPSON R., ALTMAN Y., 2003, *Capitalising on learning: an exploration of the MBA as a vehicle for developing career competencies*, International Journal of Training and Development, 7(1), pp. 53–66.
- SURSOCK A., SMIDT A.,2010, *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*, European University Association

- VAATSTRA R., DE VRIES R. , 2007, *The Effect of the Learning Environment on Competences and Training for the Workplace according to Graduates*, Higher Education, Vol. 53, pp. 335-357.
- VENTURI L., PUGNAGHI S., FRISON R., INGRAMI C., 2006 , *Il counseling aziendale è una cosa seria, Aiutare le persone ad aumentare il proprio benessere sul lavoro*, Persone & Conoscenze N.16, dicembre-gennaio 2006
- VILLA SANCHEZ A., POBLETE RUIZ M. (a cura di) ,2008, *Competence-based learning, a proposal for the assessment of generic competences*, Villa Sanchez A., Poblete Ruiz
- WAGNER R.K., STERNBERG R.J., *Practical intelligence*, Cambridge University Press
- *Weatherhead MBA Program . Case Western Reserve Univeristy*, Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization
- WHEELER J.V., 2008, *The impact of social environments on emotional, social, and cognitive competency development*, Journal of Management Development, Vol. 27 No. 1, pp. 129-45.

SITOGRAFIA

- <http://blog.libero.it/angolodijane/1842772.html>
- http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm
- <http://weatherhead.case.edu/>
- <http://www.esade.edu/>
- <http://www.case.edu/>
- <http://www.eiconsortium.org/>
- http://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=53
- <http://wlp.wharton.upenn.edu/index.cfm>
- <http://mba.yale.edu/>
- <http://yalecollege.yale.edu/>
- <http://www.harvard.edu/>
- <http://www.hbs.edu/>

- <http://www.berkeley.edu/>
- <http://www.haas.berkeley.edu/>