

Corso di Laurea Magistrale in Sviluppo Economico e dell'Impresa

Prova finale di Laurea

Managerialità vs imprenditorialità: un'analisi statistica delle competenze trasversali

Relatori

Prof.ssa Bonesso Sara Prof. Pizzi Claudio

Laureando

Alex Fava Matricola 822926

Anno Accademico 2013-2014

INDICE

In	dice		j		
El	enco	delle tabelle	iii		
El	enco	delle figure	v		
In	trodu	uzione	1		
1	Con	npetenze e intelligenza emotiva	4		
		Dal Q.I. all' E.I	4		
	1.2	I diversi contributi sul tema delle competenze	7		
		1.2.1 Il contributo di McClelland			
		1.2.2 Il contributo di Boyatzis			
		1.2.3 Il contributo di Spencer e Spencer	14		
	1.3	Intelligenza emotiva			
		1.3.1 Modelli di intelligenza emotiva			
		1.3.1.1 Approccio psicologico: il modello di Bar-On			
		1.3.1.2 Approccio cognitivo: il modello di Mayer e Salovey			
		1.3.1.3 Approccio comportamentale: il modello di Golema			
		1.3.1.4 Confronto tra i modelli			
	1.4	Teoria del cambiamento intenzionale			
		1.4.1 Sé ideale			
		1.4.2 Sé reale			
	1 -	1.4.3 Piano di apprendimento			
	1.5	1 1			
	1.6	Conclusioni			
2	La v	valutazione e lo sviluppo delle competenze trasversali nel contesto			
		versitario	66		
	2.1	Sviluppare l'intelligenza emotiva durante il periodo universitario.	66		
	2.2	11 0			
	2.3				
	2.4 L'esperienza del Ca' Foscari Competency Centre				
		2.4.1 Mettersi in Proprio (MIP)			
		2.4.2 Pianeta Lavoro (PL)			
	2.5	Conclusioni	90		

INDICE ii

3	Analisi empirica				
	3.1	Domande di ricerca			
	3.2 Metodologia di ricerca				
		3.2.1	Questionario del CFCC per la valutazione delle competenze	100	
		3.2.2	Strumenti statistici		
	3.3 Analisi descrittiva del questionario proposto agli studenti .				
		3.3.1	Dati anagrafici e corso di laurea	116	
		3.3.2	Alloggio	116	
		3.3.3	Metodo di studio	118	
		3.3.4	Attività non didattiche organizzate da Ca' Foscari	119	
		3.3.5	Attività associative e di svago al di fuori dell'università	119	
		3.3.6	Stage e attività lavorative		
		3.3.7	Studio all'estero	126	
		3.3.8	Utilizzo delle piattaforme sociali		
		3.3.9	Ulteriori variabili	127	
	3.4	Auto-v	valutazione delle competenze		
		3.4.1	Analisi discriminante	134	
	3.5	si descrittiva del questionario proposto ai valutatori esterni .			
		3.5.1	Tipo di relazione		
		3.5.2	Frequenza dei contatti con la persona valutata		
		3.5.3	Misura della conoscenza della persona valutata		
	3.6	Etero-	valutazione delle competenze		
		3.6.1	Analisi delle risposte mancanti		
	3.7	Concl	usioni	149	
Co	Conclusione			151	
Bi	bliog	rafia		153	
Sit	Sitografia				

ELENCO DELLE TABELLE

0.1	M. I. I. A. I. MID	110
3.1	Metodo di studio MIP	
3.2	Metodo di studio <i>PL</i>	
3.3		
3.4	Attività associative e di svago al di fuori dell'università	
3.5	Sport MIP	
3.6	Sport PL	120
3.7	Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage	
	svolte nel proprio Paese di origine e coerenti con il proprio percorso di studio	122
20	Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage	122
3.8	coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area del	
	corso di laurea (MIP)	123
3.9	Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage	123
5.7	coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area del	
	corso di laurea (<i>PL</i>)	123
3.10		120
5.10	svolte nel proprio Paese di origine e NON coerenti con il proprio per-	
	corso di studio	124
3 11	Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage	121
0.11	NON coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area	
	del corso di laurea (MIP)	124
3.12	Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage	
	NON coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area	
	del corso di laurea (<i>PL</i>)	124
3.13	Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage	
	svolte all'estero	125
3.14	Riassunto attività lavorative e stage	125
	Riassunto attività lavorative e stage maschi/femmine	
	Durata studio all'estero	
3.17	Durata di utilizzo delle piattaforme sociali per attività personali	127
3.18	Durata di utilizzo delle piattaforme sociali per attività di studio	127
	Durata di navigazione in internet giornaliera	
	Titolo di studio dei genitori	
	Professione dei genitori	
3.22	Autovalutazione delle competenze	131

3.23	Auto-valutazione delle competenze raggruppate in cluster
3.24	Coefficienti di discriminazione lineare
3.25	Relazione valutatori esterni
3.26	Frequenza contatti con la persona valutata
3.27	Conoscenza della persona valutata
3.28	Etero-valutazione delle competenze
3.29	Etero-valutazione delle competenze raggruppate in cluster 142
3.30	Correlazione tra la differenza presente tra etero e auto-valutazione e
	le misure dei contatti e della conoscenza
3.31	Confronto valutatori personali-professionali
3.32	Risposte non date dai valutatori esterni

ELENCO DELLE FIGURE

1.1	Le competenze profonde e di superficie (Spencer & Spencer, 1993) 15
1.2	Intentional Change Model (Boyatzis, 2006)
1.3	Componenti del sé ideale (Boyatzis, Akrivou, 2006)
1.4	Modello di apprendimento tramite l'esperienza (Kolb, 1984) 52
1.5	Pianificazione basata sul modello di apprendimento (McCarthy, 1987) 54
3.1	Alloggio (<i>MIP</i>)
3.2	Alloggio (<i>PL</i>)
3.3	Analisi di discriminante
3.4	Confronto tra auto ed etero-valutazione (MIP)
3.5	Confronto tra auto ed etero-valutazione (<i>PL</i>)

Introduzione

In un'epoca in cui la garanzia e la relativa sicurezza di un posto di lavoro sono sempre più incerte e in cui il concetto stesso di "lavoro" viene rapidamente sostituito con quello di "competenze trasversali" esportabili da un contesto all'altro, sono proprio queste ultime le abilità che ci rendono e mantengono impiegabili sul mercato [Goleman, 1998].

Per sopravvivere e per avere successo sul futuro mercato del lavoro è necessario qualcosa di ulteriore rispetto alle competenze tecniche e intellettuali, occorrono qualità interiori come l'elasticità, l'iniziativa, l'empatia, l'ottimismo e l'adattabilità. Queste competenze riflettono la performance lavorativa e sono caratteristiche intrinseche della persona che portano o causano una performance efficace o superiore [Boyatzis, 1982].

A differenza del quoziente intellettivo, che di poco evolve superata la nostra adolescenza, l'intelligenza emotiva si apprende e continua a svilupparsi per tutta la vita, imparando dalle nostre stesse esperienze.

Vivendo in un epoca in cui le prospettive future di ciascuno dipendono sempre di più dalla capacità di gestire efficacemente sé stessi e le proprie relazioni, ho intrapreso questo lavoro di tesi con l'obiettivo di analizzare e approfondire questo tema sia dal punto di vista teorico che attraverso lo studio di dati reali.

L'elaborato si articola in tre capitoli. I primi due teorici, descrivono e argomentano le tematiche delle competenze trasversali, dell'intelligenza emotiva e delle applicazioni di valutazione e sviluppo delle competenze in ambito accademico. Il terzo ed ultimo capitolo è dedicato all'analisi empirica della domanda

di ricerca proposta in questa tesi: lo scopo sarà indagare le diverse competenze trasversali possedute da aspiranti imprenditori e futuri manager lavorando con i dati raccolti dal *Ca'Foscari Competency Centre* (Centro d'Ateneo che svolge attività di ricerca e di erogazione di servizi nell'ambito della valutazione e dello sviluppo delle competenza trasversali) all'interno di due progetti "*Mettersi in Proprio*" e "*Pianeta Lavoro*".

Nel primo capitolo saranno proposti i diversi contributi sul tema delle competenze ed i modelli di intelligenza emotiva presenti in letteratura. L'attenzione si focalizzerà sul modello di apprendimento autodiretto elaborato da Richard Boyatzis (docente di *Organizational Behavior* alla *Case Western Reserve University*) che ha messo in pratica alcuni elementi proposti da Daniel Goleman (psicologo, scrittore, giornalista statunitense). Il *processo di cambiamento intenzionale* descritto da Boyatzis prevede cinque scoperte appartenenti ad un processo ciclico di apprendimento ricorsivo nella quale ogni singola fase richiede un diverso impiego di tempo e di energie.

Il secondo capitolo è invece dedicato alla necessità di inserire lo sviluppo e la valutazione delle *competenze trasversali* all'interno dei programmi universitari in modo da colmare il gap tra competenze possedute dagli studenti e richieste dei datori di lavoro. Una volta acquisito il metodo di apprendimento, è possibile migliorare autonomamente nuove competenze in qualsiasi momento della vita, per tale ragione è fondamentale promuovere lo sviluppo delle competenze in ambito accademico. L'obiettivo dell'istruzione universitaria è quello di mirare ad una programmazione centrata sullo studente e connettere la didattica al mondo del lavoro. I riferimenti letterari presenti nella prima parte del capitolo offrono la chiave di lettura per la seconda parte in cui verranno presentati alcuni casi internazionali ed italiani di università che già applicano l'approccio *Competence-Based Learning* all'interno delle loro attività accademiche. Nell'ultima parte del capitolo verrà descritta dettagliatamente l'esperienza del *Ca'Foscari Competency Centre*,

Centro d'Ateneo dedicato allo sviluppo delle competenze trasversali con percorsi di formazione specifica. In tutte le attività avviate dal Centro viene utilizzato il modello teorico dell'apprendimento autodiretto sviluppato da Richard Boyatzis descritto nel primo capitolo di questa tesi.

Il terzo capitolo è dedicato all'analisi empirica effettuata con l'obiettivo di indagare le differenze esistenti tra due gruppi di studenti che esprimono differenti aspirazioni professionali: imprenditoriali per i partecipanti di *Mettersi in Proprio* e manageriali per i partecipanti di *Pianeta Lavoro*. Lo scopo sarà di confermare i numerosi studi presenti in letteratura sul tema delle diverse competenze possedute da imprenditori e manager. L'analisi prevede una prima parte descrittiva ed una seconda parte di valutazione delle competenze. Per l'assessment delle competenze il *Ca'Foscari Competency Centre* utilizza un questionario, basato sul modello *ESCI-U* e perfezionato da Boyatzis e Goleman nel 2007, che prevede una valutazione a 360 gradi con il coinvolgimento di soggetti esterni indicati dallo studente e chiamati a valutarlo.

I risultati ottenuti permetteranno di comprendere le competenze possedute tra i due gruppi e di confermare le ipotesi di ricerca. Questo lavoro fornirà inoltre un ulteriore contributo alle ricerche effettuate dal *CFCC* ed uno spunto per future analisi che saranno sviluppate con l'acquisizione di nuovi dati nelle prossime edizioni di *Mettersi in Proprio* e *Pianeta Lavoro*.

CAPITOLO 1

COMPETENZE E INTELLIGENZA EMOTIVA

1.1 Dal Q.I. all' E.I.

«Quali fattori sono in gioco quando persone con elevato Q.I. falliscono e quelle con Q.I. modesti danno prestazioni sorprendentemente buone? Secondo me, molto spesso la differenza sta in quelle capacità indicate collettivamente come "intelligenza emotiva", un termine che include l'autocontrollo, l'entusiasmo e la perseveranza, nonché la capacità di automotivarsi.» [Goleman, 1996]

Il test per misurare il quoziente intellettivo (Q.I.) inventato da Lewis Terman, uno psicologo di Stanford, permise durante la prima guerra mondiale di classificare due milioni di americani e portò alla convinzione che le persone possano essere classificate in due categorie, intelligenti e non intelligenti e questo unico tipo di attitudine determinava il futuro di una persona [Gardner, 1983].

Nel 1983 Gardner nel suo libro "Formae mentis" criticò la mentalità da Q.I. e individuò sette tipi diverse di intelligenze, questo concetto di intelligenza "multipla" si basa sull'idea che esistano una varietà di capacità e competenze ben più importanti nella vita di quanto non sia il Q.I. [Goleman, 1996].

Il Q.I. non è in grado di descrivere pienamente il successo professionale e

sociale degli individui, è necessario prendere in considerazione anche i fattori affettivi, personali e sociali.

Dalle numerose ricerche effettuate nel corso degli anni, l'analisi dei dati ha rilevato che all'interno di un'organizzazione fra le competenze decisive e discriminanti quelle di intelligenza emotiva sono la grande maggioranza. Goleman nel suo libro "Essere Leader" sintetizza i risultati dell'analisi dei dati di 500 modelli di competenze rilevate in grandi aziende di portata mondiale con l'obiettivo di identificare le capacità che determinano prestazioni superiori. Le capacità sono state divise in tre categorie: abilità tecniche, abilità cognitive e intelligenza emotiva (E.I.). È stato rilevato che quanto più era elevata la posizione dei leader considerati eccellenti tanto più erano fondamentali le competenze di intelligenza emotiva [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

A parità di Q.I. è il livello di E.I. che distingue gli individui di maggior successo dagli altri, di conseguenza mentre il Q.I. permette di predire il tipo di lavoro che un individuo è in grado di svolgere, l'E.I. permette di predire chi eccellerà in un particolare lavoro tra soggetti con un Q.I. equiparabile [Mancini, 2011].

Il Q.I. è una misura statica, nel corso della vita si modifica di poco e lentamente, mentre l'E.I. si apprende nel corso degli anni e con l'esperienza.

Tutte le persone sono dotate di un connubio di abilità intellettuali ed emotive ma la correlazione presente tra Q.I. e E.I. è molto piccola di conseguenza le due entità possono essere considerate indipendenti. Le capacità che si riferiscono all'E.I. funzionano in sinergia con quelle cognitive e chi raggiunge prestazioni eccellenti dispone di entrambe. Quanto più il lavoro è complicato tanto più è importante l'E.I., soprattutto perché una mancanza di queste abilità compromette le capacità pratiche e le doti intellettuali che possediamo.

All'interno di un lavoro di gruppo si può realisticamente affermare che il Q.I. sia la somma dei singoli Q.I. dei componenti, ma il fattore più importante dell'intelligenza di gruppo risulta essere l'intelligenza emotiva. La presenza di armonia

all'interno del gruppo influenza la produttività e lo rende più dotato di un altro formato da componenti con Q.I. più elevato [Goleman, 1996].

Il concetto di intelligenza di gruppo è stato proposto da Wendy Williams e Robert Sternberg: «l'armonia consente a un gruppo di trarre il massimo vantaggio dalle capacità dei suoi membri più creativi e di talento» [Williams, Sternberg, 1988]. Questo discorso si può estendere non solo all'interno dei gruppi ma anche delle organizzazioni, la capacità di creare una rete di collaborazioni con i colleghi è un fattore di successo determinante nel lavoro e ciò e possibile grazie all'intelligenza emotiva.

Le recenti ricerche riguardanti l'E.I. hanno affinato il costrutto attraverso l'incorporazione di tre principi consolidati dei processi psicologici [Ybarra et al., 2014]:

- 1. I "dual-process" che catturano i processi automatici e quelli espliciti. Due fattori influenzano l'E.I. di una persona: i processi mentali consci che si riferiscono alla capacità di capire e controllare le emozioni, e i processi automatici che possono aumentare il grado di comprensione emozionale e di controllo quando le risorse cognitive sono scarse.
- Le motivazioni che mettono in luce l'importanza degli obiettivi per processare le informazioni emozionali e sociali. Le persone che dimostrano elevata intelligenza emotiva sono spinte dalla motivazione.
- 3. I principi che delineano come il contesto influisce nel modo in cui le persone pensano, si sentono e si comportano. Una migliore comprensione e valutazione del contesto aiuta a spiegare perché delle persone dotate di intelligenza emotiva possono essere socialmente inefficaci in alcuni momenti.

Per scoprire le competenze che in un particolare lavoro permettono di eccellere, McClelland nel 1973 suggerì di iniziare ad osservare gli individui eccellenti per determinare quali fossero tali competenze.

1.2 I diversi contributi sul tema delle competenze

Le prime ricerche riguardanti le competenze iniziarono nel 1970 con la finalità di individuare le persone più performanti e più efficaci sulla base degli studi attinenti le abilità e l'intelligenza cognitiva [McClelland et al., 1958]; [Campbell, 1970]. In questo paragrafo verranno presentati e analizzati i lavori effettuati dai principali studiosi sul tema delle competenze, in particolare McClelland, Boyatzis, Spencer e Spencer, considerati gli esponenti dell'approccio psicologico-individuale. Tale approccio mette al centro dell'attenzione le caratteristiche richieste al lavoratore e le competenze individuali possedute.

1.2.1 Il contributo di McClelland

McClelland, professore di psicologia all'università di Harvard, nel 1973 pubblicò un articolo "Testing for Competence Rather than for Intelligence" che continua anche a distanza di anni a stimolare il dibattito. L'autore sosteneva che i parametri tradizionali come la disposizione agli studi, le votazioni scolastiche e gli attestati universitari, non fossero in grado di prevedere né la qualità delle prestazioni di un individuo sul lavoro né il successo nella vita. McClelland supponeva che le competenze caratterizzanti degli individui di successo fossero l'empatia, l'autodisciplina e l'iniziativa.

Le basi degli studi di McClelland derivavano dai test introdotti negli anni Sessanta per valutare la personalità dell'individuo che rappresentavano la misurazione standard delle potenzialità lavorative e professionali. Tali test erano stati costruiti per ragioni completamente diverse, ad esempio per diagnosticare disturbi psicologici, e di conseguenza non erano ottimizzati per prevedere né la qualità delle prestazioni di un individuo sul lavoro né il successo nella vita. Anche i test per la misurazione del Q.I. avevano i loro limiti in quanto rendevano conto solo di una parte limitata delle reali prestazioni di un individuo sul lavoro

e nella vita ed erano spesso viziati da pregiudizi nei confronti delle minoranze, delle donne e dei ceti sociali meno abbienti [Goleman, 1998].

L'articolo di McClelland rivoluzionò la misura dell'eccellenza valutando le competenze delle persone relativamente al loro specifico lavoro.

«Una "competenza" è un aspetto personale o un insieme di abitudini che conduce a prestazioni lavorative e professionali più efficaci o comunque superiori.» [McClelland, 1973]

Questa intuizione ha stimolato un approccio alla valutazione delle qualità umane che consentono all'individuo di emergere e che il Q.I. non prende nemmeno in considerazione. McClelland definì le regole di ricerca delle variabili di competenza capaci di predire la performance in una mansione e non distorte da pregiudizi di razza, sesso o condizione sociale [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]. Le regole più importanti sono:

- *utilizzare campioni differenziati*: confrontare un campione di persone di successo e con prestazioni eccellenti con un campione di persone meno brillanti per individuare le caratteristiche che portano al successo;
- *individuare schemi cognitivi operativi e comportamenti causalmente correlati alla riuscita sul lavoro e nella vita*: non vengono più utilizzati degli schemi di risposta strutturati ma si valuta e si prevede il comportamento di una persona scoprendo che cosa spontaneamente penserebbe o farebbe o ha pensato e fatto in una situazione non strutturata [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993].

Secondo McClelland è la motivazione, «una preoccupazione ricorrente per uno stato desiderato che spinge, orienta e seleziona il comportamento», che porta l'individuo ad agire [McClelland, 1985]. Indipendentemente dal sesso, cultura ed età abbiamo tre tipi di motivazioni:

- 1. *achievement*: orientamento al risultato, ricerca di un miglioramento ponendosi degli obiettivi misurabili e sfidanti;
- 2. affiliation: desiderio di affiliazione, bisogno di appartenere ad un gruppo;
- 3. power: desiderio di potere, volontà di controllare e influenzare gli altri.

La maggior parte delle persone possiede ed esibisce una combinazione di queste motivazioni mentre altre presentano una forte tendenza per una particolare esigenza motivazionale che influisce sul loro comportamento. Un forte desiderio di affiliazione compromette l'obiettività di un manager, a causa del suo bisogno di essere apprezzato, e ciò danneggia la capacità decisionale di un manager. Un forte desiderio di potere produce una determinata etica del lavoro e un impegno per l'organizzazione ma l'attrazione al ruolo di leadership impedisce di sviluppare la necessaria flessibilità e comprensione dei bisogni delle persone. McClelland sostiene che coloro con un forte orientamento al risultato sono i leader migliori, anche se ci può essere una tendenza a chiedere troppo al personale nella convinzione che essi siano ugualmente motivati a raggiungere il risultato.

Nel suo articolo del 1973 McClelland mise in dubbio il valore predittivo del Q.I. sul successo lavorativo, e scoprì che ciò che importava realmente era un tipo di competenza completamente diverso. McClelland utilizzò un test per valutare la capacità di leggere le emozioni e notò che le persone in grado di eccellere ottenevano punteggi maggiori rispetto alle persone mediocri. La capacità di comprendere le emozioni altrui è considerata una competenza fondamentale nel mondo del lavoro odierno. [Goleman, 1998]

Inoltre il metodo delle competenze non presume quali caratteristiche siano necessarie per svolgere bene un certo lavoro ma l'analisi comincia con la persona già nella mansione; in seguito, per mezzo di interviste sui comportamenti emersi in situazioni non strutturate, determina quali caratteristiche personali sono associabili al successo nella mansione. Il metodo delle competenze met-

te in primo piano ciò che effettivamente causa la prestazione superiore in una determinata mansione e non analizza tutte le caratteristiche d'una persona sperando che alcune di queste caratteristiche siano associate alla buona performance [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]. Le competenze identificate con questa modalità sono sensibili al contesto e questo nuovo metodo è stato definito "modello individuale delle competenze" per indicare che l'individuo si trova al centro dell'analisi delle competenze.

In un suo articolo del 1965 McClelland elenca dodici passi per un programma personale di acquisizione o di modifica delle motivazioni o della visione personale. Questi passi possono essere sintetizzati in cinque punti e ognuno rappresenta una spinta a cambiare [McClelland, 1965]:

- 1. *Modello concettuale*: si esplica al soggetto il modello teorico di riferimento per i suoi comportamenti e lo si convince a raggiungere il risultato.
- 2. *Autovalutazione*: il soggetto deve valutare la discrepanza tra la misura attuale di possesso di una determinata competenza e il livello desiderato.
- 3. *Pratica*: l'individuo deve inizialmente sperimentare i nuovi comportamenti in attività simulate e poi in attività reali.
- 4. *Dichiarazione degli obiettivi*: I soggetti devono fissare un obiettivo e dichiarare una programmazione per realizzarlo. Ricevere feedback dagli altri è utile in questa fase per aumentare la probabilità di realizzare l'obiettivo.
- Supporto dagli altri: la sperimentazione dei nuovi comportamenti avviene inizialmente in un ambiente familiare in modo da ottenere suggerimenti e assistenza da parte di persone fidate.

1.2.2 Il contributo di Boyatzis

Un importante contributo sul tema delle competenze è stato apportato da Richard Boyatzis, professore di comportamento organizzativo e psicologia alla *Case Western Reserve University* di Cleveland, il quale definisce la competenza come «una capacità o un'abilità: un insieme di comportamenti diversi ma correlati organizzati attorno ad un unico costrutto che prende il nome di intento» [Boyatzis, 2009].

I comportamenti sono manifestazioni alternate dell'intento e sono diversi a seconda delle varie situazioni e momenti. La valutazione delle competenze presuppone la misurazione della presenza sia delle azioni (insieme di comportamenti alternati che variano dipendentemente dalla situazione) sia dell'intento.

Secondo Boyatzis le competenze riflettono la performance lavorativa e una teoria della performance è alla base del concetto di competenza [Boyatzis, 2008].

«La competenza è una caratteristica intrinseca della persona che porta o causa una performance efficace o superiore» [Boyatzis, 1982].

La massima performance viene raggiunta quando l'individuo sfrutta le sue capacità, abilità, conoscenze e competenze per svolgere i compiti e i ruoli che gli sono stati assegnati all'interno dell'ambiente organizzativo che include la cultura e il clima aziendale, la struttura e la posizione strategica dell'azienda. ("Theory of Action and Job Performance").

Boyatzis distingue le competenze in: *competenze di soglia* e *competenze distintive*. Le prime sono fondamentali per svolgere un lavoro ma non contraddistinguono i *best performers* e si suddividono in tre clusters:

- 1. competenza ed esperienza;
- 2. conoscenza;
- 3. competenze cognitive di base (memoria, ragionamento deduttivo...).

Le seconde rilevano le prestazioni migliori e si suddividono in tre clusters:

- 1. intelligenza cognitiva: capacità di pensare e analizzare le informazioni e le situazioni che portano o causano prestazioni efficaci o superiori;
- 2. intelligenza emotiva: capacità di riconoscere, capire e sfruttare le proprie emozioni che portano o causano prestazioni efficaci o superiori;
- 3. intelligenza sociale: capacità di riconoscere, capire e sfruttare le emozioni altrui che portano o causano prestazioni efficaci o superiori.

Un concetto per essere definito "intelligenza" deve essere [Boyatzis, Sala 2004]:

- Osservabile dal punto di vista comportamentale.
- Relativo alle funzioni biologiche, endocrine e neurali. Ogni cluster si differenzia per il circuito neurale ed endocrino coinvolto.
- Correlato con i risultati nella vita e nel lavoro.
- Sufficientemente diverso dagli altri costrutti della personalità aggiungendo valore alla comprensione della personalità e del comportamento.
- La misura del concetto deve dimostrare validità convergente e discriminante.

Questa definizione di intelligenza differisce da quella proposta da Mayer, Caruso e Salovey (1999) in quanto secondo loro una specifica forma di intelligenza deve riflettere una performance mentale piuttosto che una modalità preferita di comportamento, deve mostrare una correlazione positiva con le altre forme di intelligenza e dovrebbe svilupparsi con l'età e l'esperienza [Boyatzis, Sala 2004]. Secondo Boyatzis e Sala un costrutto deve essere in grado di prevedere gli schemi endocrini e neurali all'interno di un individuo. Mayer, Caruso e Salovey considerano irrilevanti i modelli di comportamento per il loro concetto di intelligenza

emotiva mentre Boyatzis e Sala sostengono che l'intelligenza emotiva prevede modelli comportamentali che risultano nelle prestazioni, nel lavoro e nella vita.

Il concetto di intelligenza emotiva offre una struttura teorica per l'organizzazione della teoria della personalità ed è correlato con la teoria dell'azione e delle performance.

Teoria della personalità

Sebbene le competenze siano state descritte come un approccio comportamentale e funzionale dell'intelligenza emotiva, sociale e cognitiva, la loro specificazione deriva dalla teoria della personalità. McClelland (1951) ha descritto la teoria della personalità come una relazione tra motivazioni inconsce e comportamenti osservabili.

Successivamente Boyatzis (1982) ha sviluppato un concetto di competenza in chiave dinamica su più livelli: al primo livello (il più profondo) troviamo la motivazione (un interesse o una preoccupazione o una condizione che guida, dirige e seleziona il comportamento di un individuo) e il tratto (modo con cui una persona reagisce agli stimoli); il secondo livello include l'immagine di sé (percezione che un individuo ha di sé stesso) e il ruolo sociale (percezione che un individuo ha delle norme di comportamento dei gruppi a cui appartiene); il terzo livello è occupato dalle *skills* (abilità di raggiungere un traguardo in termini di prestazione); infine il livello superiore è costituito dagli specifici comportamenti adottati. I livelli sono dinamici: l'immagine di sé e il ruolo sociale svolgono una funzione di mediatori della motivazione e del tratto nel determinare l'effettivo comportamento mentre le azioni adottate influenzano il livello delle *skills* e attraverso queste possono riflettersi sul ruolo sociale e sull'immagine di sé.

Goleman con i suoi studi sull'intelligenza emotiva (1995) e intelligenza sociale (2006) ha introdotto un ulteriore livello alla teoria della personalità: il livello fisiologico. Il risultato è una teoria della della personalità composta dai seguenti

livelli:

- 1. circuiti neurali e processi ormonali;
- 2. motivazioni e tratti (disposizione inconsce);
- 3. valori e filosofie operative;
- 4. specifiche competenze osservate;
- 5. clusters di competenze.

Questo modello della personalità che integra il livello fisiologico, il livello psicologico e il livello comportamentale propone una visione più completa dell'individuo.

1.2.3 Il contributo di Spencer e Spencer

Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer sono i continuatori operativi dell'opera di McClelland. Essi definiscono la competenza:

«una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione , e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito.» [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]

Per caratteristica intrinseca intendono che la competenza è parte integrante della personalità di un individuo e causa o predice il comportamento e i risultati ottenuti.

I cinque diversi tipi di caratteristiche o livelli di competenza identificati sono [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]:

1. *Motivazioni*: gli schemi mentali, i bisogni o le spinte interiori che dirigono e selezionano il comportamento dell'individuo verso determinati obiettivi o azioni.

- 2. *Tratti*: caratteristiche fisiche e propensione a comportarsi e a reagire in un determinato modo alle situazioni.
- 3. *Immagine di sé*: atteggiamenti, valori o concetto di sé.
- 4. *Conoscenza di discipline o argomenti specifici*: capacità di reperire informazioni e di agire sulla base di una determinata nozione.
- 5. Skill: capacità di eseguire un determinato compito intellettivo o fisico.

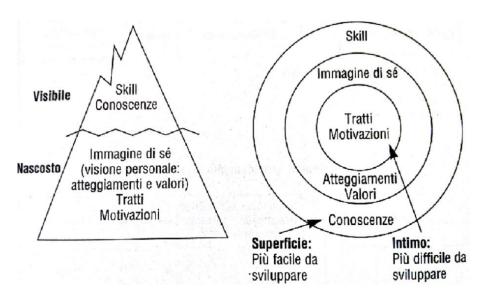


Figura 1.1: Le competenze profonde e di superficie (Spencer & Spencer, 1993)

Spencer e Spencer riproducono le caratteristiche delle competenze in una rappresentazione ad iceberg: le conoscenze e le skill sono osservabili, superficiali e più facili da sviluppare mentre l'immagine di sé, i tratti e le motivazioni sono "sommerse", cioè insite nella personalità propria dell'individuo e più difficili da valutare e sviluppare. Le conoscenze e le skill possono essere acquisite mediante dei corsi di formazione, le motivazioni e tratti necessitano di tecniche e strumenti in grado di intervenire in profondità nell'individuo, infine le caratteristiche legate all'immagine di sé si trovano in una posizione intermedia fra motivazioni e tratti e possono essere modificate con tempi lunghi e maggiori difficoltà.

«Molte organizzazioni selezionano in base a queste caratteristiche "di superficie" partendo dal presupposto che le motivazioni e i tratti desiderati
esistano già o possano essere instillati da un buon management. Probabilmente è molto più efficace, in termini di costi, fare il contrario: selezionare in base alle caratteristiche "profonde" (motivazioni e tratti) ed insegnare le conoscenze e le skill necessarie per svolgere le mansioni specifiche.»

[Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]

Esiste un collegamento causale tra motivazioni/tratti, comportamento e risultato. Le competenze racchiudono sempre un'intenzione che rappresenta la forza delle motivazioni o dei tratti che predicono le skill di comportamento-azione in vista d'un risultato.

Se una caratteristica non predice qualcosa di significativo nella vita reale non è una competenza e per questo è fondamentale misurare le competenze:

- *performance superiore* se il livello si trova a circa una deviazione standard dalla performance media;
- *performance efficace* se il livello è il minimo accettabile.

In base a questa suddivisone, le competenze possono essere divise in due categorie:

- *competenze soglia*: caratteristiche essenziali, non contribuiscono a differenziare una performance media da una superiore;
- *competenze distintive*: contraddistinguono le prestazioni superiori da quelle medie.

Secondo L.M.Spencer e S.M.Spencer le competenze possono essere insegnate e numerosi ricerche hanno dimostrato che è possibile modificare anche motivazioni profonde come l'orientamento al risultato e tratti come la fiducia di sé.

È stata elaborata una strategia generale di apprendimento della competenza articolata in sei passi e basata su diverse teorie riguardanti il modo in cui gli adulti imparano e si correggono [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]:

- 1. *Riconoscimento*: in questo primo passo l'individuo viene convinto dell'esistenza e dell'importanza delle competenze che deve sviluppare. Si può raggiungere questo obiettivo in due modi: i casi di "confronto e contrasto" e le simulazioni pratiche. Nel primo caso vengono portate come esempio delle situazioni critiche di performer superiori e medi e viene fatta notare la differenza in modo che il soggetto riesca a comprendere l'importanza di quella determinata competenza. Nel secondo caso al soggetto viene proposto un problema pratico da risolvere. L'obiettivo in entrambi i casi è di creare un divario tra sé reale e sé ideale e rendersi conto delle competenze da imparare.
- 2. Studio: nel secondo passo viene illustrata la nuova competenza, in che cosa consiste esattamente e come metterla in pratica. Sono utili in questa fase letture, filmati ed esempi reali per dimostrare al soggetto come usare la competenza nelle situazioni di lavoro.
- 3. *Autovalutazione*: nel terzo passo si misura la discrepanza tra l'attuale possesso della competenza da parte del soggetto e il livello dei performer eccellenti. Maggiore è il gap, maggiore sarà l'energia e l'interesse ad apprendere.
- 4. Pratica/feedback: gli individui mettono in pratica in situazioni reali le competenze e ricevono feedback da parte di un coach sul modo in cui migliorare. Si ripete il ciclo pratica/feedback finché non si raggiunge il livello superiore.

- 5. Dichiarazione degli obiettivi dell'applicazione della mansione: nel quinto passo il soggetto fissa gli obiettivi e formalizza un piano per utilizzare le nuove competenze nel contesto lavorativo. La dichiarazione dell'obiettivo è un fattore che aumenta l'acquisizione delle competenze dal normale 5-10% al 60-70% [Kolb, Boyatzis, 1970];[Meyer, Kay, French, 1965]. Per essere efficaci gli obiettivi devono essere specifici, misurabili, impegnativi, non troppo rischiosi e distribuiti nel tempo.
- 6. *Seguito e supporto*: concordare le attività di feedback e coaching, verificare l'avanzamento verso l'obiettivo periodicamente e sostenersi con altre persone che stanno svolgendo lo stesso percorso di apprendimento.

1.3 Intelligenza emotiva

«Le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare gli altri.» [Goleman, 1998]

La nostra performance non è più misurata solo in base alle nostre capacità intellettuali e pratiche ma vengono valutate le competenze trasversali che sono un insieme di caratteristiche individuali necessarie per ottenere prestazioni lavorative efficaci. Le competenze trasversali possono essere sviluppate e apprese nel corso della vita imparando a riconoscere le nostre emozioni e quelle degli altri e dipendono dal miglioramento della nostra intelligenza emotiva [Goleman, 1998].

Il primo ad individuare il concetto di intelligenza emotiva fu nel 1920 Edward L. Thorndike, professore al Teachers College della Columbia University, il quale esaminò tre tipi di "intelligenza": meccanica, sociale, astratta. Definì così l'intelligenza sociale:

«The ability to understand and manage men and women, boys and girls—to act wisely in human relations» [Thorndike, 1920]

Negli anni successivi l'interesse si spostò alla definizione e alla costruzione del test sul quoziente intellettivo che dimostrava tutti i suoi limiti quando veniva utilizzato come indice per misurare il successo in ambito lavorativo e sociale [Gardner, 1983]. Gardner, nel libro "Formae mentis" del 1983, criticò la "mentalità da quoziente intellettivo" e affermò che non esisteva un unico tipo di intelligenza per avere successo nelle vita ma propose sette tipi diversi di intelligenza secondo una teoria dell'"intelligenza multipla": verbale, logico-matematica, capacità spaziale, genio cinestetico, talento musicale, capacità interpersonale e capacità intrapsichica. Circa dieci anni dopo la prima pubblicazione della sua teoria definì nel dettaglio le due intelligenze personali: l'intelligenza interpersonale rappresenta l'abilità di capire gli altri e di interagire con loro mentre l'intelligenza intrapersonale è la capacità di capire se stessi ed essere efficaci nella vita [Goleman, 1998].

1.3.1 Modelli di intelligenza emotiva

Mayer, Salovey e Caruso (2000) proposero una distinzione che diversifica i modelli di intelligenza emotiva presenti in letteratura: *mental ability model* che definiscono l'intelligenza emotiva come un insieme di abilità cognitive coinvolte nel funzionamento emotivo (modello di Mayer e Salovey 1997) e *mixed model* che interpretano l'intelligenza emotiva come un insieme di abilità cognitive e tratti della personalità (modello Bar-On 1997, modello Goleman 1995).

Nei paragrafi successivi saranno presentati tre modelli rappresentativi dei tre approcci allo studio dell'intelligenza emotiva presenti in letteratura:

- Approccio psicologico
- Approccio cognitivo

• *Approccio comportamentale*

Dopo aver descritto l'approccio comportamentale verranno illustrate le varie fasi della *Teoria del Cambiamento Intenzionale* di Boyatzis già presentata nei paragrafi precedenti che è considerata un modello di applicazione e sviluppo dell'intelligenza emotiva nella pratica.

1.3.1.1 Approccio psicologico: il modello di Bar-On

Reuven Bar-On (1997) è l'autore che ha coniato il termine di "Quoziente Emotivo" (EQ- Emotional Quotient) riferito all'intelligenza emotiva. Egli ritiene che la sfera emotiva e quella cognitiva contribuiscano in egual misura alle potenzialità di un individuo [Mancini, 2011]. Il modello di Bar-On accosta le abilità nell'elaborazione e nell'utilizzo di informazioni emozionali con tratti e caratteristiche della personalità.

Bar-On unisce con un'unica definizione il concetto di "intelligenza emotivasociale": insieme di competenze emotive e sociali correlate tra loro, abilità e facilitatori che determinano quanto efficacemente capiamo le nostre emozioni, ci esprimiamo, capiamo gli altri e ci relazioniamo con loro e affrontiamo i problemi quotidiani [Bar-On, 2006].

Consistentemente con questo modello esprimere intelligenza emotiva-sociale a livello intrapersonale significa essere consapevoli di sé stessi, riconoscere i propri punti di forza e di debolezza ed esprimere i propri sentimenti e pensieri in modo non distruttivo. A livello interpersonale si dimostra intelligenza emotiva-sociale comprendendo le emozioni, i sentimenti e i bisogni degli altri e stabilendo e mantenendo relazioni cooperative, costruttive e soddisfacenti con gli altri. Infine, essere intelligenti emotivamente-socialmente significa saper gestire efficacemente il cambiamento personale, sociale e ambientale, essere flessibili, sapersi adattare alla situazione, risolvere problemi e prendere decisioni. L'intelligenza

emotiva si evolve nel corso del tempo e può essere migliorata tramite percorsi di formazione.

Le competenze emotive e sociali, le abilità e i comportamenti riferiti a questo modello sono riassunti in quindici fattori, confermati da una serie di analisi fattoriali sviluppate nelle misure psicometriche effettuate da Bar-On, raggruppati in cinque clusters [Bar-On, 2007]:

- intrapersonale: consapevolezza delle proprie emozioni, affermazione di sé, autostima, auto-realizzazione, indipendenza;
- 2. interpersonale: relazioni interpersonali, responsabilità sociale, empatia;
- adattabilità: capacità di risolvere i problemi, comprensione della realtà, flessibilità;
- strategie per la gestione dello stress: tolleranza allo stress, controllo dei propri impulsi;
- 5. stato d'animo: felicità e ottimismo.

La svolta ottenuta da Bar-On è stata considerare l'intelligenza emotiva determinante nell'adattamento dell'individuo nel contesto sociale, ponendolo nelle condizioni per rispondere al meglio all'ambiente circostante. L'intelligenza emotiva permette di raggiungere un livello più elevato di benessere psico-fisico [Mancini, 2011].

Nel 1997 l'autore ha costruito un questionario per la misurazione dell'intelligenza emotiva *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* basato su 133 items che si riferiscono ai 15 fattori elencati sopra.

1.3.1.2 Approccio cognitivo: il modello di Mayer e Salovey

Secondo questo modello l'intelligenza emotiva è un'interazione di meccanismi emotivi e cognitivi di base e non prende in considerazione altri aspetti come la motivazione e i tratti di personalità. L'intelligenza emotiva viene descritta come la capacità di elaborare le informazioni emotive e di metterle in pratica insieme alle attività cognitive per agire opportunamente nell'ambiente circostante [Mancini, 2011].

Nei primi anni '90 uno psicologo di Yale, Peter Salovey, insieme a John Mayer indicarono in modo dettagliato le modalità per portare l'intelligenza nel mondo delle emozioni. L'intelligenza emotiva, secondo gli autori, è un sottoinsieme dell'intelligenza sociale che riguarda l'abilità di monitorare i propri sentimenti ed emozioni e quelli degli altri, di riconoscerli e di utilizzare queste informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni [Salovey, Mayer 1990]. La definizione di intelligenza emotiva fu rivista dagli stessi autori nel 1997:

«L'intelligenza emotiva riguarda l'abilità di percepire accuratamente, valutare ed esprimere emozioni; l'abilità di capire e/o provare sentimenti quando facilitano il pensiero; l'abilità di capire le emozioni; e l'abilità di regolare le emozioni e promuovere la crescita emozionale e intellettuale» [Mayer, Salovey, 1997]

Le abilità dell'intelligenza emotiva sono divise in quattro aree (*Four-branch model*) [Mayer, Salovey, Caruso, 2004]:

- percepire le emozioni;
- facilitare il pensiero utilizzando le emozioni;
- capire le emozioni;
- 4. gestire le emozioni.

L'ordine delle quattro aree, dalla percezione all'immaginazione, rappresenta il grado di integrazione dell'abilità con gli altri maggiori sottoinsiemi psicologici che compongono la personalità [Mayer, Salovey, Caruso, 2004]. All'interno di

ciascuna area c'è uno sviluppo progressivo delle abilità da quelle di base a quelle più sofisticate.

La prima area considera la percezione delle emozioni e la capacità di riconoscere le emozioni altrui nelle espressioni facciali, del corpo e della voce. La
seconda area comprende la capacità delle emozioni di facilitare il pensiero; le
emozioni sviluppano una base di esperienza nella quale l'intelletto può ragionare. La terza area riflette la capacità di analizzare le emozioni, ipotizzare il loro
probabile andamento nel tempo, capire i loro risultati. La quarta area riguarda la
gestione delle emozioni che necessariamente comprende il resto della personalità
poiché sono governate in base ai propri obiettivi, la conoscenza di sé stessi e la
consapevolezza sociale.

Gli stessi autori raggruppano le quattro aree in due categorie: esperienziale e strategica. La categoria esperienziale comprende la percezione e l'espressione delle emozioni (area 1) e la capacità delle emozioni di intensificare il pensiero (area 2): riguarda l'abilità dell'individuo di riconoscere le emozioni e confrontarle con altri tipi di esperienze sensoriali. La categoria strategica racchiude le ultime due aree e consiste nel capire e gestire le emozioni e si integra con gli obiettivi e i piani dell'individuo [Mayer, Salovey, Caruso, 2004]. Queste abilità nonostante siano diverse da quelle presenti in altri tipi di intelligenza, contribuiscono a sviluppare la capacità cognitiva di un individuo nell'elaborare e utilizzare le informazioni.

L'intelligenza emotiva essendo paragonata ad altre forme di intelligenza riflette un tipo di capacità, è correlata ad altre forme di intelligenza, il suo livello si sviluppa con l'età e l'esperienza e può essere misurata in modo oggettivo.

1.3.1.3 Approccio comportamentale: il modello di Goleman

Come descritto nei paragrafi precedenti per Bar-On (1988) l'intelligenza emotiva è un insieme di abilità sociali ed emotive che aiutano gli individui a far fronte alle

esigenze della vita quotidiana. Alcuni anni dopo, Mayer e Salovey (1990) introdussero un concetto diverso di intelligenza emotiva riferendosi al modo con cui un individuo elabora le informazioni sulle emozioni. Successivamente Goleman (1995) pose l'attenzione sui diversi modi con cui le competenze contribuiscono ai successi nella vita, nel lavoro e negli altri ambiti della vita. L'intelligenza emotiva fornisce la base per lo sviluppo di un gran numero di competenze che aiutano le persone ad ottenere performance superiori [Cherniss, Goleman, 2001].

Goleman distingue l'intelligenza emotiva dalle competenze emotive. Le competenze emotive sono capacità acquisite che si basano sull'intelligenza emotiva e che si traducono in prestazioni eccellenti nel lavoro. L'intelligenza emotiva è necessaria, ma non sufficiente, per manifestare le competenze, non garantisce che una persona acquisirà le competenze che davvero contano sul lavoro, significa solo che si hanno le massime potenzialità per apprenderle [Goleman, 1998]. L'intelligenza emotiva definisce la nostra potenzialità di apprendere le capacità pratiche basate sui suoi cinque elementi: consapevolezza di sé, dominio di sé, motivazione, empatia, abilità sociali.

Le competenze dell'intelligenza emotiva sono [Goleman, 1998]:

- Indipendenti: ognuna di esse fornisce un contributo esclusivo alla prestazione.
- Interdipendenti: in quanto sono presenti interazioni tra una competenza e l'altra.
- Gerarchiche: le capacità si fondano le une sulle altre: la consapevolezza di sé è importante per il dominio di sé e per l'empatia; il dominio di sé e la consapevolezza di sé danno il loro contributo alla motivazione; l'abilità sociale mette in pratica tutte e quattro queste competenze.

- Necessarie ma non sufficienti: il possesso della competenza relativa all'intelligenza emotiva non garantisce automaticamente che la competenza si manifesterà in un determinato lavoro in quanto entrano in gioco anche altri fattori come il clima aziendale e l'interesse dell'individuo per il suo lavoro.
- Generiche: le competenze sono trasversali e applicabili in qualsiasi campo lavorativo.

Secondo Goleman l'espressione intelligenza emotiva si riferisce alla «capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, e di gestire positivamente le emozioni, tanto interiormente, quanto nelle nostre relazioni» [Goleman, 1998].

Il quoziente intellettivo e l'intelligenza emotiva non sono competenze opposte, ma solo separate e complementari. Questa diversificazione tra i due tipi di intelligenze sono espressione di due parti distinte del cervello: mentre l'intelletto è governato dalle elaborazioni che si svolgono nella neocorteccia ovvero gli strati più superficiali del cervello, l'intelligenza emotiva si sviluppa in profondità nelle regioni sottocorticali e comporta il funzionamento integrato di questi centri con quelli intellettuali [Goleman, 1998].

Goleman struttura il suo modello in termini di *teoria della performance* che insieme alla *teoria della personalità* di Boyatzis enfatizzano l'importanza dei gruppi di competenze nel predire le prestazioni collegandosi a tutti i livelli della psiche umana [Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000].

Goleman adottando e adattando il modello di Salovey e Mayer ha elencato i cinque clusters di competenze emotive e sociali fondamentali [Goleman, 1998]:

1. Consapevolezza di sé:

• *consapevolezza emotiva*: tenere sotto controllo i sentimenti è fondamentale per la comprensione psicologica di se stessi e per guidare i processi decisionali;

- accurata valutazione di sé: essere consapevoli significa autovalutare correttamente le proprie abilità e avere una sincera percezione dei propri punti di forza e di debolezza;
- fiducia in sé stessi: sicurezza nelle proprie capacità; forte percezione del proprio valore.

2. Dominio di sé:

- autocontrollo: gestire le proprie emozioni in modo da facilitare il compito in corso;
- fidatezza: mostrare integrità, essere affidabili;
- coscienziosità: essere accurati nello svolgere il proprio lavoro e rispettare i propri impegni;
- adattabilità: adattarsi al mutare delle prioritá, gestire senza problemi molteplici richieste;
- *innovazione*: essere aperti a idee e approcci nuovi.

3. Motivazione:

- *spinta alla realizzazione*: cercare di migliorarsi ponendosi obiettivi misurabili e sfidanti;
- impegno: allineamento con gli obiettivi di un gruppo o di un'organizzazione;
- *ottimismo*: guardare al futuro con speranza, essere efficienti e perseverare nonostante gli insuccessi;
- iniziativa: cogliere le opportunità.

4. Empatia:

- comprendere gli altri: percepire i sentimenti e le prospettive degli altri e interessarsi per le loro preoccupazioni;
- *valorizzazione degli altri*: riconoscere e premiare i punti di forza, i risultati e lo sviluppo degli altri;
- assistenza: anticipare, riconoscere e soddisfare le esigenze del cliente;
- far leva sulla diversità: comprendere le diverse concezioni del mondo e essere sensibili alle differenze tra i gruppi;
- *consapevolezza politica*: interpretare e comprendere le correnti sociali e politiche.

5. Abilità sociali:

- *influenza*: adottare strumenti di persuasioni efficaci;
- comunicazione: ascoltare apertamente e inviare messaggi convincenti;
- gestione del conflitto: risolvere i conflitti trovando una soluzione che possa essere appoggiata da tutte le persone coinvolte;
- leadership: ispirare e guidare individui e gruppi;
- *catalizzare il cambiamento*: guidare personalmente iniziative di cambiamento.

Sebbene anche una sola competenza abbia un impatto significativo sulla performance, nella vita le persone esibiscono gruppi di competenze appartenenti a clusters diversi. Le competenze emotive sembrano dare risultati maggiori se utilizzate sinergicamente, e per ottenere prestazioni superiori è necessaria una massa critica di competenze [Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000].

Insieme al concetto di clusters di competenze nasce l'idea del *tipping point*: il punto al di sopra del quale la competenza ha un impatto significativo sulle prestazioni. Ciascuna competenza può essere considerata lungo un continuum

di padronanza e ad un determinato punto lungo ogni continuum vi è un grande salto di impatto sulle prestazioni [Cherniss, Goleman, 2001].

McClelland (1998) dimostra che una massa critica di competenze al di sopra del *tipping point* distingue i *top performers* dagli *average performers* [McClelland, 1998]. Boyatzis in una ricerca del 1999 constata che è necessario superare il *tipping point* nella maggior parte delle competenze in almeno tre dei cinque clusters di intelligenza emotiva del modello di Goleman per essere definiti dei *top performers*.

Per valutare l'intelligenza emotiva secondo il modello di Goleman è stato messo a punto uno strumento di valutazione: *Emotional and Social Competency Inventory (ECI)*.

Le principali critiche rivolte a Goleman riguardano la mancanza di solide basi oggettive [Mancini, 2011]. Eysenck (2000) ritiene assurda la classificazione di ogni comportamento come un'intelligenza. Inoltre se le abilità definite da Goleman rappresentassero realmente l'intelligenza emotiva sarebbero tra loro correlate ma non viene fornita una prova di questo e lo stesso Goleman afferma che potrebbero non essere correlate.

1.3.1.4 Confronto tra i modelli

Nessuna ricerca ha validato un'unica nozione di intelligenza emotiva. Matthews, Zeidner, e Roberts (2002) dopo aver recensito molteplici ricerche empiriche sul-l'intelligenza emotiva hanno concluso che non è presente un'evidenza a supporto di un'unica intelligenza emotiva. Essi hanno affermato che vi sono troppi costrutti conflittuali dell'intelligenza emotiva, la quale non è sufficientemente differenziata dalle definizioni di personalità e intelligenza generale e che non vi è nessuna convalida del fatto che l'intelligenza emotiva sia fondamentale per il successo nel mondo reale [Waterhouse, 2006].

In questo primo stadio dello sviluppo delle teorie, la generazione di diversi modelli è da considerarsi un segnale di vitalità delle ricerche su questo argomento e non un punto di debolezza [Cherniss, et al., 2006]. Goleman (1998) risponde alle critiche sostenendo che l'intelligenza emotiva comprende e sviluppa argomenti presenti in altri campi differenti, da quello psicologico, a quello neurologico, sociologico e manageriale [Cortellazzo, 2013]. L'intelligenza emotiva è distinta ma positivamente correlata con le altre forme di intelligenza e può essere considerata una differenza individuale, alcune persone sono più dotate e altre meno [Ashkanasy, Daus, 2005]. Il comune denominatore tra le varie teorie è la capacità attraverso l'intelligenza emotiva di identificare e percepire le proprie emozioni e quelle degli altri e l'abilità di capirle e gestirle con successo [Cortellazzo, 2013].

Mayer e Salovey (1997) definiscono l'intelligenza emotiva come una forma di intelligenza che enfatizza il pensiero, la percezione, la comprensione, l'apprendimento, la discriminazione e l'identificazione delle emozioni senza prendere in considerazione i tratti della personalità o la motivazione [Tomer, 2003]. Diversamente il concetto di intelligenza emotiva di Goleman si riferisce al comportamento emotivo delle persone, sostenendo l'importanza delle competenze emotive e sociali, e ritiene che l'intelligenza emotiva sia fondamentale per stimolare anche gli altri tipi di intelligenza. Il modello di Bar-On si differenzia in quanto l'intelligenza emotiva è un costrutto multifattoriale composto da competenze emotive e sociali ma non cognitive che permettono di affrontare le richieste e le pressioni dell'ambiente esterno [Mancini, 2011].

1.4 Teoria del cambiamento intenzionale

L'intelligenza emotiva ha una base genetica di partenza ma tutti possono imparare e migliorare le proprie capacità naturali, qualsiasi sia il livello iniziale [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

L'intelligenza emotiva comprende circuiti dei lobi prefrontali che collegano i centri esecutivi del cervello con il sistema limbico che governa i sentimenti, gli impulsi e le spinte emotive. Le ricerche dimostrano che le abilità che sfruttano la componente limbica possono essere apprese attraverso la motivazione, l'esercizio intensivo e il feedback. Il sistema limbico apprende molto lentamente soprattutto quando bisogna modificare abitudini profondamente radicate in quanto il compito è duplice: eliminare le vecchie abitudini e sostituirle con criteri nuovi. Per questa ragione la motivazione riveste un ruolo fondamentale, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva si consegue mettendo in pratica sforzi mirati e consapevoli [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

Richard Boyatzis elaborò un modello di apprendimento autodiretto mettendo in pratica alcuni elementi proposti da Goleman tra cui l'approccio comportamentale. Boyatzis comprese le potenzialità insite in questo approccio durante la sua partecipazione ad alcuni progetti di ricerca. Il suo primo contatto con i metodi di sviluppo efficaci risale alla collaborazione con David Kolb e i colleghi della *Sloan School of Management* presso il *MIT* che sottolinearono la possibilità di migliorare le proprie prestazioni attraverso la tecnica dell'apprendimento autodiretto.

In un processo di cambiamento intenzionale un individuo si impegna a cambiare un comportamento in base ad un obiettivo prefissato. La prima assunzione riguarda la specificazione da parte dell'individuo di un obiettivo raggiungibile, questo è possibile se la persona riesce ad effettuare una valutazione realistica dei suoi punti di forza e di debolezza e se ha una forte motivazione a cambiare. La seconda assunzione concerne la maggiore probabilità che i cambiamenti siano permanenti se il processo di cambiamento è considerato da parte dell'interessato sotto il suo controllo. Il processo di cambiamento più efficace è quello in cui l'individuo si sente lui stesso, e non qualche altro agente esterno, il responsabile del cambiamento. Due aspetti sono importanti in un processo di cambiamento intenzionale: la definizione degli obiettivi, che rappresenta una distruzione dell'equilibrio all'interno della personalità, e i feedback sia individuali riguardanti la riflessione sui propri progressi sia quelli ricevuti dagli altri [Kolb, Winter, Berlew, 1968]

L'interesse di Boyatzis per questi temi derivò inoltre dalla sua partecipazione con Goleman alla ricerca di David McClelland e dei suoi colleghi della *Harvard University* negli anni sessanta e settanta che mostrò per la prima volta come fosse possibile sviluppare le abilità per ottenere performance superiori.

Boyatzis definì un modello di applicazione e sviluppo dell'intelligenza emotiva basato su un processo di cambiamento ciclico: "Intentional Change Theory".

A livello individuale l'"Intentional Change Theory" descrive i processi essenziali per un cambiamento durevole nel tempo dei comportamenti, dei pensieri, dei sentimenti e delle percezioni che si manifesta in una modifica delle azioni, delle abitudini o delle competenze.

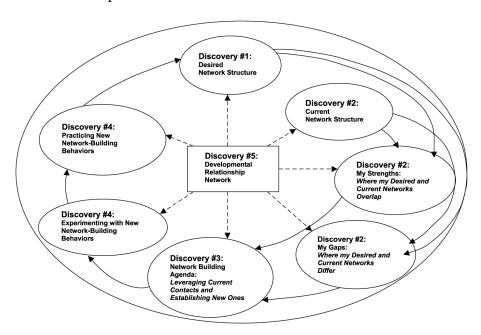


Figura 1.2: Intentional Change Model (Boyatzis, 2006)

Secondo Boyatzis la motivazione personale permette l'apprendimento e l'acquisizione delle competenze attraverso cinque scoperte [Boyatzis, McKeen, 2006]:

1. *Sé ideale*: capire la persona che si vorrebbe essere.

La prima discontinuità e il potenziale punto di partenza per il cambiamento intenzionale è scoprire chi vogliamo essere, la persona che vorremmo diventare. Per indirizzare lo sviluppo dell'immagine del sé ideale sono necessari tre aspetti:

- un'immagine del futuro desiderato;
- speranza di poter raggiungere il cambiamento;
- aspetti della propria identità (compresi i punti di forza) attraverso i quali costruire il futuro desiderato.

Si ritiene che la focalizzazione dei propri pensieri sullo stato finale desiderato è guidata dalle componenti emozionali del cervello [Goleman, 1996]. Non è sufficiente concentrarsi solo sui punti di forza attuali che si basano su ciò che abbiamo fatto in passato ma bisogna cogliere l'energia insita nei sogni e, guidati dalla speranza, raggiungere nuove opportunità.

2. *Sé reale*: rendersi conto di come agiamo e come siamo visti dagli altri, evidenziare i nostri punti di forza e di debolezza. Dal confronto si acquisisce maggiore consapevolezza di quanto il sé ideale si discosta dal sé reale e se possibile si orienta l'apprendimento per colmare questo gap.

La consapevolezza del sé reale, la persona che gli altri vedono e con cui interagiscono è sfuggente.

«Sono molti i fattori che cospirano per impedire che la gente riesca a vedere il proprio sé reale. È la stessa psiche umana che ci protegge dalle informazioni che potrebbero minare il modo in cui percepiamo il nostro sé. Sono i cosiddetti meccanismi di difesa dell'ego a proteggerci dalle emozioni, consentendoci di affrontare più facilmente la vita [...]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].

Le persone intorno a noi potrebbero non aiutarci a vedere un cambiamento e non fornirci dei *feedback* perché si sono adeguate alla routine quotidiana o sono reticenti.

Una persona che vuole veramente cambiare deve considerare com'è adesso e come vorrebbe diventare: gli aspetti comuni tra il sé reale e il sé ideale sono i punti di forza mentre gli aspetti che si vogliono migliorare sono i punti di debolezza.

3. *Piano di apprendimento*: individuare gli obiettivi di apprendimento che devono essere specifici e definiti nel tempo.

La terza discontinuità nei cambiamenti intenzionali consiste nello sviluppo di un'agenda e nella focalizzazione nei desideri futuri. Dopo aver definito l'obiettivo, per conseguirlo è necessario formulare un piano d'azione che si basa sulle seguenti regole [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]:

- gli obiettivi devono far leva sui punti di forza di un soggetto e non sui suoi punti deboli;
- gli obiettivi devono essere quelli imposti dall'individuo e non imposti da altri;
- la pianificazione deve essere flessibile, ossia consentire a ciascuno di predisporsi al futuro in modo diverso;
- i piani formulati devono essere fattibili e articolati in fasi gestibili;
- i piani che non si addicono allo stile di apprendimento dell'individuo risulteranno demotivanti e ben presto non susciteranno più interesse.

4. Sperimentare i cambiamenti.

La quarta scoperta si basa sulla sperimentazione e sulla pratica dei cambiamenti desiderati. In genere dopo un periodo di sperimentazione l'individuo mette in pratica i nuovi comportamenti in contesti reali (ad esempio a casa o al lavoro). Durante questa fase il cambiamento intenzionale appare come un processo di miglioramento continuo. Per sviluppare e imparare nuovi comportamenti l'individuo deve trovare il modo per apprendere dalle esperienze correnti, non è necessario intraprendere nuove attività.

«Il potenziamento di una competenza di intelligenza emotiva richiede tempo, più che giorni occorrono mesi, [...]per padroneggiare nuove abilità occorre far pratica ed esercizio» [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

La sperimentazione e la pratica sono più efficienti quando avvengono in condizioni in cui l'individuo si sente più sicuro [Kolb, Boyatzis, 1970]: questo senso di sicurezza psicologica crea un'atmosfera nella quale la persona può provare i nuovi comportamenti e pensieri con un rischio minore di vergogna, imbarazzo e paura di fallire.

5. *Sviluppare relazioni personali*: ci aiutano, supportano e incoraggiano in ogni fase del processo.

Le relazioni e i gruppi a cui apparteniamo sono una parte essenziale del nostro cambiamento in quanto ci danno un senso di identità, ci guidano verso i comportamenti migliori e ci forniscono dei feedback sul nostro comportamento. Le relazioni creano un contesto in cui interpretare i nostri progressi verso i cambiamenti desiderati, ci permettono di capire l'utilità dei nuovi apprendimenti e contribuiscono alla formulazione del sé ideale.

Queste scoperte fanno parte di un processo ciclico: attraverso questo percorso possiamo diventare le persone che vogliamo e vivere la vita che desideriamo. L'apprendimento è ricorsivo: i diversi passaggi non si susseguono in modo uniforme e ordinato, ma secondo una sequenza nella quale ogni singola fase richiede un diverso impiego di tempo ed energie [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

1.4.1 Sé ideale

Il sé ideale è la prima scoperta della teoria del cambiamento intenzionale messa a punto da Boyatzis e rappresenta la guida emotiva del cambiamento. Il sé ideale è una componente psicologica della persona, in parte conscia e in parte inconscia, che varia da individuo a individuo, è concettualizzato privatamente ma subisce influenze sociali [Boyatzis, Akrivou, 2006]. Il sé ideale non è considerato un meccanismo difensivo ma svolge una funzione di auto-regolazione e motivazione intrinseca, si manifesta come una visione personale, un'immagine del tipo di persona che si vorrebbe essere o quello che si vuole realizzare nella vita e nel lavoro. Rappresenta la forza motivazionale verso il cambiamento, aiuta a organizzare la volontà di cambiare e la indirizza.

La motivazione derivante dalla scoperta del nostro sé ideale suscita passioni e speranze indipendentemente dal fatto che questa immagine si manifesti sotto forma di un'aspirazione o attraverso la semplice riflessione, diventa il carburante che alimenta il processo di cambiamento [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]. È fondamentale scoprire il proprio sé ideale, la persona che si vorrebbe essere, ciò che si vuole ottenere nella vita e nel lavoro perché entrare in contatto con i propri sogni libera energia, entusiasmo e passione per la vita.

Sebbene siano richiesti sia dei processi cognitivi che emozionali per intraprendere la prima scoperta del sé ideale, sono le emozioni positive la vera spinta verso il cambiamento. Esse migliorano la precisione, l'efficienza e la flessibilità dei complessi processi motivazionali.

Cambiare abitudini però è molto faticoso e può capitare che nell'immaginare il cambiamento si venga bloccati dagli ostacoli percepiti; solo la speranza ci permette di ottenere la motivazione, facendoci supporre la sensazione di benessere che proveremo nel realizzare il nostro ideale.

Il sé ideale è composto da tre componenti che insieme formano la vision perso-

nale:

- 1. speranza;
- 2. immagine del futuro desiderato;
- 3. identità profonda dell'individuo.

La vision personale è l'espressione più profonda di quello che desideriamo nella vita e rappresenta il tipo di persona che vogliamo essere, non è una previsione ma una descrizione del futuro ideale. In seguito vengono descritti nel dettaglio i tre componenti.

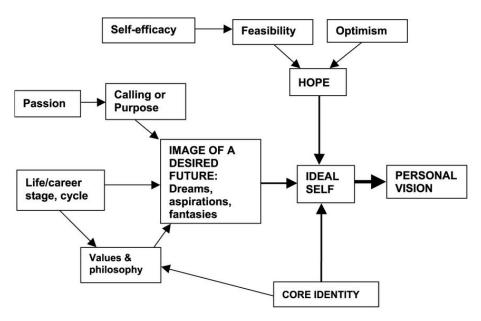


Figura 1.3: Componenti del sé ideale (Boyatzis, Akrivou, 2006)

La speranza

La speranza è stata definita in letteratura come un costrutto unidimensionale relativo ad una percezione generale che gli obiettivi prefissati potranno essere realizzati [Boyatzis, Akrivou, 2006].

Il sé ideale è emotivamente alimentato dalla speranza che dipende dal grado di *ottimismo* della persona e dall'espressione del grado di *auto-efficacia*.

L'ottimismo è un atteggiamento che impedisce all'individuo di sprofondare nell'apatia o nella depressione e di scivolare nella disperazione di fronte a situazioni difficili [Goleman, 1996]. L'ottimismo è il principale fattore e generatore della speranza e svolge un ruolo chiave nella determinazione del sé ideale. La speranza rappresenta qualcosa di realistico e realizzabile, al contrario ciò che è al di fuori delle proprie possibilità viene scartato come irrealistico e quindi non degno di sforzo. Le persone più ottimistiche si pongono dei limiti più alti in quanto l'ottimismo influenza la speranza.

Watson e Tellegen (1985) definiscono l'emozione positiva come uno stato di grande energia, piena concentrazione e piacevole impegno mentre l'emozione negativa è una dimensione generale di disagio soggettivo e di impegno spiacevole che racchiude una varietà di stati d'animo avversi tra cui rabbia, disprezzo, disgusto, senso di colpa, paura e nervosismo. Anche se le emozioni fanno parte di ciascun componente del sé ideale e rappresentano la forza motrice del cambiamento intenzionale di una persona, le emozioni positive coinvolte nella speranza sono fondamentali. L'energia prodotta dalla speranza di raggiungere il futuro desiderato è legata alle emozioni positive. Senza queste emozioni positive la persona diventa "difensiva", perde la speranza e ritira l'energia e lo sforzo per il cambiamento.

L'auto-efficacia è la convinzione di avere il controllo sugli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Essa crea la percezione della fattibilità facendo credere che l'intento possa effettivamente realizzarsi, rappresenta la convinzione delle persone di poter raggiungere i traguardi preposti [Bandura, 2006]. L'auto-efficacia è risultata essere il mediatore cognitivo nel rapporto tra conoscenza e azione. La percezione di una persona delle sue capacità determina anche che tipo di obiettivi saranno scelti, quanto sforzo sarà investito, il grado e la durata della persistenza di fronte agli ostacoli e alle esperienze avverse. Più forte è l'auto-efficacia maggiore è la probabilità che le persone

persistano nei loro sforzi per raggiungere l'obiettivo [Boyatzis, Akrivou, 2006].

Una forte convinzione di auto-efficacia aumenta il benessere personale e il senso di auto-realizzazione in molti modi: le persone con un alto grado di auto-efficacia considerano i compiti difficili come sfide da padroneggiare piuttosto che minacce da evitare, si pongono obiettivi stimolanti e si impegnano per realizzar-li. In caso di fallimento queste persone recuperano in fretta la loro convinzione di auto-efficacia e attribuiscono le cause del mancato successo agli sforzi insufficienti o alla mancanza di conoscenze. Affrontano le situazioni minacciose con la sicurezza di poter esercitare un controllo su di esse. Al contrario, le persone con una bassa convinzione di auto-efficacia evitano i compiti difficili che vedono come minacce personali, hanno basse aspirazioni e si impegnano debolmente per gli obiettivi che decidono di perseguire. Di fronte a compiti difficili si soffermano sulle loro carenze personali e sugli ostacoli che incontreranno piuttosto che concentrarsi su come eseguire correttamente la mansione. In seguito ad una battuta di arresto recuperano lentamente la loro convinzione di auto-efficacia [Bandura, 1994].

L'immagine del futuro desiderato

La speranza è la guida affettiva, l'identità profonda rappresenta il contesto personale, l'immagine del futuro desiderato è il contenuto del sé ideale. L'immagine del futuro desiderato è una fotografia di ciò che si vorrebbe essere. Quando ci si riferisce all'immagine del futuro desiderato non implica che una persona deve cambiare, per esempio ci si può trovare in uno stato o in una condizione perfetta e il sogno per il futuro è continuare a mantenere questo stato attuale. In questa situazione è necessario attivare il sé ideale per investire tempo ed energia sufficienti per mantenere e sostenere la situazione corrente [Boyatzis, Akrivou, 2006].

L'immagine del futuro desiderato deriva da molte fonti: è l'espressione dei bisogni interiori, dei desideri, delle paure, delle preferenze, delle aspirazioni, dei desideri e delle fantasie che interagiscono tra loro in modo continuato nel tempo creando una dimensione dinamica del sogno [Boyatzis, Murphy, Wheeler, 2000].

L'immagine ideale coinvolge gli individui sul piano della passione, dell'emozione e della motivazione [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]. Essendo l'espressione più profonda della vita desiderata, l'immagine del futuro guida le decisioni e misura la soddisfazione.

Sognare e immaginarsi il futuro ha effetti positivi e si crea la percezione di voler spendere maggior tempo nella riflessione del futuro. Il potere del sé ideale non è solo emozionale ma anche fisico e coinvolge tutto il corpo a rinnovarsi. Ma il processo di valutazione dei propri sogni provoca stress e ciò si traduce in una limitazione dell'apertura a nuove idee e possibilità [Boyatzis, Akrivou, 2006].

L'immagine del futuro desiderato dipende da:

- passioni: sono le attività a cui si dedica più tempo nella vita, creano entusiasmo e ci fanno sentire vivi, utili e impegnati in attività e relazioni che hanno un senso;
- valori e filosofia: sono creati e sviluppati dalla famiglia e dai gruppi a cui si appartiene o a cui si aspira a far parte; verranno descritti nel dettaglio in seguito;
- carriera e fase della vita: con il passare degli anni il sé ideale diventa più mutevole. In alcuni casi le persone si allontanano dalla propria vocazione perché con il tempo sogni e priorità sono cambiati.

I *valori* hanno un impatto sulla vita in quanto determinano gli atteggiamenti e influenzano le decisioni, per questo motivo hanno un ruolo importante nella scoperta del sé ideale. Secondo Rokeach (1973) a livello individuale i valori sono una convinzione discreta riguardo qualcosa o qualcuno. I valori individuali si suddividono in terminali (condizioni che una persona desidera raggiungere) e stru-

mentali (mezzi per realizzare degli obiettivi) [Boyatzis, Murphy, Wheeler, 2000]. I valori individuali possono combinarsi e formare un sistema di valori che è un'organizzazione duratura di convinzioni riguardante le modalità preferibili di condotta lungo un continuum di importanza relativa [Rokeach, 1973]. Un sistema di valori applicato ai problemi comuni della vita dell'uomo consente di determinare un orientamento. L'orientamento determinato dai valori definisce il modo in cui le persone identificano gli obiettivi e li perseguono, come valutano i progressi, e il comportamento che considerano appropriato [Boyatzis, Murphy, Wheeler, 2000].

Per mettere in pratica i valori bisogna comprendere la *filosofia operativa* sottostante i diversi approcci alla vita. La filosofia operativa permette di capire, spiegare o prevedere i comportamenti di una persona in quanto si riferisce ai suoi valori e alle sue credenze [Boyatzis, Murphy, Wheeler, 2000].

La consapevolezza dei propri valori e il diverso modo di interpretarli dipende dalle differenti filosofie operative, le principali sono:

- Filosofia pragmatica: si basa sull'idea che il valore di un'idea, di un'iniziativa, di una persona o di un'organizzazione sia dato dalla sua utilità. Le persone che seguono questa filosofia sono convinte di essere responsabili degli eventi della propria vita e misurano il valore delle cose in termini di utilità.
- Filosofia intellettuale: le persone che abbracciano questa filosofia hanno il
 desiderio di comprendere le persone, le cose e il mondo costruendosi uno
 schema mentale del loro funzionamento [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].
 Le decisioni vengono prese con la logica e le valutazioni con la ragione,
 questa filosofia si basa molto sulle competenze cognitive, escludendo a volte quelle sociali. Queste persone riescono a soddisfare il bisogno di prevedere una visione logica del futuro ricavandone un senso di sicurezza.

L'importanza di un'attività dipende dal contributo concettuale che l'attività potrebbe dare alla comprensione di qualcosa.

 Filosofia umanistica: le persone con questa filosofia per decidere se intraprendere un'attività valutano le conseguenze che provocherà sulle loro relazioni personali [Boyatzis, Murphy, Wheeler, 2000]. Risultano di primaria importanza le competenze sociali e quelle legate alla gestione dei rapporti interpersonali.

L'identità profonda dell'individuo

L'identità profonda è la composizione delle caratteristiche individuali durature: motivazioni inconsce (il perché dei comportamenti), tratti (modo di reagire e rispondere agli stimoli), il ruolo nel contesto sociale e altre abitudini. Le caratteristiche individuali vengono valutate dal gruppo sociale di appartenenza o dal gruppo a cui si vorrebbe appartenere, di conseguenza assumono un valore relativo positivo o negativo.

Una tecnica utilizzata per aiutare le persone ad identificare i punti di forza dimostrati nel passato è chiamata *strength based*. L'individuo intervista dei colleghi o dei conoscenti chiedendoli quali sono state le azioni da lui compiute quando era nel suo momento migliore. Dopo aver raccolto tutte le risposte si ottiene una lista di azioni e del loro impatto sugli altri che rappresentano i punti di forza dell'individuo. È un esercizio che aumenta la fiducia in sé stessi e l'autostima e fornisce una spinta al loro senso di auto-efficacia e quindi di speranza per il futuro e apertura verso nuove idee.

Ma questo ultimo aspetto è importante ma non sufficiente per sviluppare il sé ideale. Ogni persona ha bisogno di un'immagine chiara del futuro, avendo consapevolezza della propria identità profonda si è pronti per lo sviluppo dell'immagine del futuro desiderato. Senza questa consapevolezza ci si può sentire in dovere

di ricreare le condizioni del passato al fine di continuare a utilizzare i punti di forza abituali senza sperimentare nuovi comportamenti [Boyatzis, Akrivou, 2006].

1.4.2 Sé reale

Il sé reale è il passo successivo del processo del cambiamento intenzionale: diventare consapevoli di chi siamo.

Per passare da quelli che siamo a quelli che vorremmo diventare, dobbiamo renderci conto di come gli altri ci vedono e capire se questa immagine corrisponde (o non corrisponde) all'immagine che abbiamo di noi stessi. Una delle fasi più difficili dello sviluppo è capire come gli altri ci vedono e considerare sinceramente i nostri stati interiori, convinzioni ed emozioni. Questo passo richiede una profonda consapevolezza di sé e la volontà di essere valutati dagli altri, tutto ciò può risultare difficile in quanto nel corso del tempo ci si costruisce un'immagine di sé e la nostra psiche protegge attivamente l'immagine da danni e cambiamenti e ci impedisce di raccogliere informazioni su noi stessi, soprattutto se negative [Boyatzis, McKeen, 2006]. Sono i cosiddetti meccanismi di difesa dell'ego a proteggerci dalle emozioni, consentendoci di affrontare più facilmente la vita. Questi meccanismi di difesa ci nascondono il modo in cui gli altri reagiscono al nostro comportamento e possono distorcere la visione del proprio sé reale. Si crea così una forma di autoinganno che impedisce una nostra autovalutazione e ci spinge a dare importanza a tutto ciò che conferma un immagine distorta di noi [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

«Se immergiamo una rana in un recipiente di acqua bollente salterà fuori istintivamente, ma se la mettiamo in un recipiente di acqua fredda e aumentiamo gradualmente la temperatura, non si accorgerà che l'acqua si sta riscaldando. Rimarrà dov'è e finirà per bollire insieme all'acqua » [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

La sindrome della rana bollita indica che molte persone si adagiano alla consuetudine e vengono sopraffatte dall'inerzia della vita quotidiana e molti fattori contribuiscono a questo. Le persone intorno a noi non ci forniscono feedback per correggere la nostra percezione. Questo accade perché si sentono a disagio nel formulare un giudizio sincero sul comportamento di qualcun altro e per non ferire i sentimenti altrui esprimono dei giudizi "gentili" che eliminano le informazioni essenziali per il miglioramento. Per capire i nostri punti di forza e di debolezza è fondamentale ottenere anche i feedback negativi: questo ci permette di vederci come si è visti dagli altri. A volte però capita che quando si tenta di cambiare e svilupparsi ci si concentri solo sui punti deboli piuttosto che sui punti di forza: si viene intrappolati dalla negatività che ha un effetto potente e distruttivo con conseguente perdita di passione per il cambiamento [Boyatzis, McKeen, 2006].

È necessario in questa fase valutare sé stessi, comprendere come si è e cosa si vorrebbe cambiare focalizzandosi sia sui propri punti di forza che su quelli di debolezza per capire di quanto il sé ideale si discosta da quello reale. Le aree in cui il sé ideale e il sé reale sono consistenti si possono considerare punti di forza e bisogna preservarli, al contrario le aree in cui il sé ideale e il sé reale si discostano rappresentano i punti di debolezza da cambiare e migliorare.

Il sé reale consiste di due attributi: l'auto-consapevolezza delle proprie competenze e una corretta valutazione delle competenze rilevate dagli altri nei contesti in cui la persona interagisce. Di conseguenza la definizione del sé reale non si basa solamente sulla conoscenza di sé stessi ma viene completata dal giudizio degli altri tenendo in considerazione che una persona manifesta competenze diverse dipendentemente dall'ambiente e dalla situazione in cui si trova [Taylor, 2006].

Ci sono cinque motivi fondamentali per cui il sé reale è essenziale al processo di cambiamento intenzionale [Taylor, 2006]:

- Avere un'accurata valutazione di sé è indispensabile per raggiungere gli obiettivi. Svolge una funzione di filtro per giudicare quali obiettivi sono necessari per raggiungere il sé ideale.
- 2. Consente di misurare i progressi per il raggiungimento del sé ideale. La scoperta del sé ideale provoca sentimenti di speranza, ottimismo e desiderio di cambiare e la misura dei progressi attraverso il sé reale permette di mantenere questi sentimenti.
- 3. Il feedback può giocare un ruolo critico nel proprio benessere psicologico nel senso che può migliorare sia le prestazioni che la motivazione e permette di apportare i giusti adeguamenti verso il proprio ideale. Scoprire il sé reale implica che l'individuo ricerchi persistentemente dei feedback che consentano di rimanere connessi con il cambiamento.
- 4. Qualsiasi tentativo di modifica del modello di comportamento di una persona si svolge nel contesto in cui interagisce. Il riconoscimento del contesto è di fondamentale importanza per identificare con precisione le opportunità e gli ostacoli al cambiamento e qual è il luogo migliore per iniziare il cambiamento.
- 5. Una chiara consapevolezza del sé reale può aiutare a difendersi dall'autoinganno che è uno dei grandi auto-inibitori al cambiamento intenzionale. La scoperta del sé reale consiste nel prendersi un'autentica responsabilità per il proprio futuro e fornisce chiarezza sui progressi già compiuti.

Taylor individuò tre ostacoli che complicano la scoperta del sé reale [Taylor, 2006]:

1. *Inibitori interni*: i fattori che influenzano il grado con cui una persona ricerca dei feedback dagli altri sono: il raggiungimento di un obiettivo, la protezione del proprio ego e la protezione della propria immagine. Per esempio

se uno ha una forte motivazione di protezione del proprio ego, evita di ottenere feedback che possano minacciarlo. Invece se un obiettivo di carriera diventa troppo fondamentale, l'individuo si disinteressa del feedback e dell'impatto che avrà sugli altri il suo tentativo di raggiungimento di tale obiettivo. Un ulteriore inibitore interno allo sviluppo del sé reale si verifica quando gli individui non cercano di scoprire o si disconnettono dal loro sé ideale: senza un collegamento con il sé ideale non ci sono le energie necessarie per scoprire il sé reale [Boyatzis, Akrivou, 2006]. Inoltre l'autostima rappresenta la misura con cui una persona ricerca feedback dagli altri.

- 2. *Inibitori esterni*: gli altri possono rifiutarsi di fornire feedback oppure fornire feedback inesatti o ambigui. Un ulteriore problema deriva dal fatto che gli altri possano non avere un interesse nel cambiamento ma anzi, può capitare che cerchino di bloccarlo.
- 3. *Processi inibitori*: se una persona viene valutata in un singolo contesto vengono identificati solo una parte dell'insieme dei comportamenti che una persona dimostra. Per svolger un'indagine più accurata è necessario ottenere feedback da contesti diversi.

Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)

Con l'obiettivo di creare uno strumento di valutazione delle competenze facile da usare, comprensivo di tutte le competenze in modo da misurarle con un unico questionario e valido per acquisire i feedback dei valutatori, Boyatzis e Goleman crearono l'*Emotional and Social Competency and Inventory (ESCI)*.

Partendo da un questionario messo a punto da Boyatzis nel 1991 chiamato Self-Assessment Questionnaire svilupparono uno strumento applicabile a tutte le professioni e ambienti di vita. Il nuovo questionario si chiamò Emotional Competence Inventory ECI e dimostrò fin da subito di essere uno strumento valido e affidabile [Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000].

Tale modello si compone di cinque cluster ciascuno dei quali comprende più competenze. I clusters raggruppano le competenze che sono associate tra loro in base a quattro tipi di relazione: possono essere complementari, manifestazioni alternate, compensarsi tra loro oppure antagoniste. Con l'utilizzo dei clusters non ha senso considerare una media totale dei punteggi di tutte le competenze presenti nel questionario ma bisogna prendere in considerazione le medie all'interno di ogni singolo cluster. La risposta data a ciascun item corrisponde ad un determinato livello di presenza di quella competenza. Il valore medio di una singola competenza è la media degli item che la riguardano [Wolff, 2005].

I clusters all'interno di un modello devono essere in relazione tra loro, devono completarsi a vicenda. I clusters possono avere una relazione di sviluppo tra loro, ad esempio le competenze appartenenti al cluster *Consapevolezza di sé* sono necessarie per sviluppare il cluster *Gestione di sé*, oppure una relazione di compensazione, ad esempio i clusters *Ragionamento analitico* e *Gestione di sé* si possono compensare [Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000].

Ogni item dell'*ECI* è stato rivisto, applicando l'analisi fattoriale sono state eliminate 6 competenze e l'algoritmo basato sui livelli di sviluppo è stato sostituito con una misura basata sulla consistenza dei comportamenti. La versione attuale è composta da 12 competenze suddivise in 4 clusters e si concentra sui comportamenti, e nelle relazioni tra loro, che sono osservabili, riconoscibili e distinti [Boyatzis 2007]. La rimozione dei livelli di sviluppo fornisce un modello che permette di essere applicato ad una vasta gamma di contesti.

L'ECI è una misura delle competenze di intelligenza emotiva e sociale, nella versione più recente i clusters *Consapevolezza di sé*, *Gestione di sé* e *Consapevolezza sociale* sono stati differenziati dal cluster *Gestione delle relazioni*. L'obiettivo è diversificare quelle competenze che si focalizzano nell'abilità di capire e utilizzare le

emozioni dall'abilità di guidare, influenzare e gestire gli altri. Per questo motivo il nuovo modello è stato chiamato *Emotional and Social Competency and Inventory* (ESCI) e la versione universitaria *Emotional and Social Competency and Inventory - University Version* (ESCI-U): strumento che permette di ottenere una valutazione a 360 gradi e più feedback comparabili tra loro.

I quattro clusters in cui si suddivide l'ESCI sono:

- A) *Consapevolezza di sé*: capire le emozioni che si provano, le preferenze, i propri punti di forza e di debolezza. Composto da un'unica competenza:
 - 1. Consapevolezza emotiva: riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti.
- B) *Gestione di sé*: gestire le proprie emozioni, i propri impulsi e le proprie risorse. Composto da quattro competenze:
 - 1. *Autocontrollo*: controllare gli impulsi, agire in modo appropriato in situazioni cariche di emotività.
 - 2. Adattabilità: flessibilità nel gestire i cambiamenti.
 - 3. *Orientamento al risultato*: cercare di impegnarsi e di migliorarsi per raggiungere l'eccellenza.
 - 4. Ottimismo: vedere gli aspetti positivi delle cose e del futuro.
- C) *Consapevolezza sociale*: capire le emozioni altrui, capire i punti di vista, i sentimenti e i bisogni delle altre persone. Composto da due competenze:
 - 1. *Empatia*: comprendere i sentimenti e la visione del mondo degli altri.
 - 2. *Consapevolezza organizzativa*: comprendere i comportamenti e i valori di un gruppo e le reazioni di potere.
- D) *Gestione delle relazioni*: capacità di guidare, influenzare e gestire gli altri risolvendo i conflitti. Composto da cinque competenze:

- 1. *Sviluppo degli altri*: avere a cuore lo sviluppo degli altri e agire da coach e da mentore.
- 2. Leadership ispiratrice: ispirare e guidare gli altri.
- 3. Influenza: convincere gli altri ed essere persuasivi.
- 4. *Gestione dei conflitti*: risolvere i conflitti e trovare un accordo.
- 5. *Lavoro in team*: lavorare con gli altri per raggiungere obiettivi comuni creando una sinergia all'interno.

Inoltre nella versione *ESCI-U (University Version)* è stato introdotto un ulteriore cluster:

- E) Ragionamento analitico: capacità di comprendere le ragioni di eventi complessi e riconoscere schemi sottostanti a situazioni o eventi. Composto da due competenze:
 - 1. *Pensiero sistemico*: percepire le relazioni causali sottintese nei fenomeni e negli eventi.
 - 2. *Riconoscimento di schemi*: identificare modelli, schemi, tendenze in informazioni apparentemente casuali o in situazioni nuove.

1.4.3 Piano di apprendimento

«Se siamo consapevoli delle opportunità di apprendimento quando esse si presentano, cogliendole spontaneamente come mezzi per praticare nuove competenze, avremo la possibilità di migliorare più rapidamente . . . i piani mirati a specifici obiettivi di prestazione sono meno efficaci di quelli costruiti sulla base di un confronto fra il sé ideale e il sé reale» [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]

La terza scoperta dell'*Intentional Change Model* consiste nello sviluppo di un'agenda focalizzata al futuro desiderato. Gli individui con un piano di apprendimento sono più adattivi e orientati verso lo sviluppo. Un orientamento di apprendimento suscita una convinzione positiva nella propria capacità e speranza di miglioramento [Boyatzis, 2002].

Il piano di apprendimento punta a stimolare cambiamenti che produrranno migliori prestazioni e che ci faranno sentire più appagati nella vita. Nel piano di apprendimento bisogna individuare degli obiettivi specifici e definiti nel tempo su cui focalizzare l'attenzione. È necessario mettere a fuoco il nostro sé ideale e concentrarsi sulle azioni concrete che dobbiamo intraprendere per realizzarlo. Il piano di apprendimento è personale, non può esserci imposto dagli altri ed è inopportuno seguire dei modelli di successo in quanto potrebbero non adattarsi ai nostri obiettivi personali.

Il primo passo da compiere consiste nel prendere coscienza delle proprie abitudini per liberarsi della routine quotidiana ed esercitare dei modi di agire più efficaci.

La maggior parte dei piani di apprendimento presuppongono la definizione degli obiettivi come punto di partenza. In alcune situazioni particolari è difficile o addirittura impossibile stabilire degli obiettivi iniziali. Il processo di pianificazione può essere ipotizzato lungo un continuum che varia in base alla definizione dell'obiettivo. Da un parte troviamo la pianificazione convenzionale con specifici obiettivi da raggiungere, dall'altra una pianificazione orientata alla direzione intesa come un passaggio dal sé reale al sé ideale [McCaskey, 1974].

La pianificazione orientata agli obiettivi è un approccio razionale e analitico che impone dei limiti alla flessibilità. Restringendo l'attenzione verso gli obiettivi, si riduce la possibilità che i pianificatori esplorino scenari alternativi dopo che il processo è iniziato. Il piano descrive un determinato obiettivo, si stabiliscono un percorso e i passi da eseguire per raggiungere tale obiettivo. Con poco dispendio di energie, questo metodo utilizza efficacemente l'energia e le risorse.

Il secondo tipo di pianificazione identifica un dominio e una direzione. Il

dominio è l'area di attività dell'individuo mentre la direzione rappresenta la tendenza, lo stile preferito di agire. La pianificazione in questo caso è direzionale e la direzione è determinata intrinsecamente senza riferimenti agli obiettivi esterni. Dopo che la direzione è stata determinata gli obiettivi diventano un processo secondario. Gli oggetti che si trovano lungo il percorso in cui la direzione si muove possono diventare obiettivi. Ma anche se un obiettivo viene selezionato lungo il percorso può essere sostituito da un altro. La principale caratteristica di questo secondo tipo di pianificazione è che il dominio e la direzione possono cambiare in quanto gli individui interagiscono con l'ambiente. Risulta quindi essere più flessibile rispetto alla pianificazione orientata all'obiettivo [McCaskey, 1974].

Partendo dagli studi di McCasey, McKee (1991) elaborò quattro diversi stili di pianificazione in base all'orientamento [McKee, 1991]:

- Direzione: le persone che adottano questo tipo di pianificazione possiedono un senso di efficacia e auto-confidenza e una convinzione di poter raggiungere il loro scopo generale. Si assumono i propri rischi e responsabilità, mostrano iniziativa personale e flessibilità riguardo specifici obiettivi.
- Obiettivo: coloro che pianificano con un orientamento all'obiettivo si focalizzano su obiettivi specifici che non sono necessariamente collegati allo scopo generale. Questo approccio si basa sulla sistematica realizzazione degli obiettivi in modo lineare.
- Azione: un orientamento all'azione comporta riflessione, cautela e pensiero sistematico al momento della pianificazione. L'attenzione non è focalizzata nel futuro ma nell'investigazione sistematica del presente.
- *Riflessione*: la caratteristica fondamentale di coloro che pianificano basandosi sulla riflessione è una necessità di avere impatto sugli altri che implica una tendenza a tenere in considerazione l'opinione delle altre persone

al momento della pianificazione. Hanno una visione vaga dell'obiettivo generale e dipendono dall'ambiente sociale circostante.

Gli stili di pianificazione presentati sono complementari tra loro e ognuno racchiude diversi tipi di competenze. Nel proprio programma di pianificazione bisogna tenere in considerazione il proprio stile integrandolo con gli altri. Per una pianificazione di lungo periodo lo stile direzionale permette di focalizzare l'attenzione sull'obiettivo generale. Nel medio periodo ci si pone come traguardi degli obiettivi specifici e ragionevoli che sono quelli con maggiore probabilità di essere conseguiti. Infine nel breve periodo l'orientamento sistematico ci permette di concentrarci nel presente e la libertà che caratterizza questo stile permette di aggiungere imprevedibilità e creatività [McKee, Boyatzis, Johnston, 2008].

Kolb nella "Teoria dell'apprendimento tramite l'esperienza (1984)" definisce l'apprendimento come il processo attraverso il quale la conoscenza è creata tramite la trasformazione dell'esperienza. La teoria definisce quattro fasi nel processo di apprendimento dall'esperienza: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva [Boyatzis, Kolb, 1995]. Gli stili di apprendimento individuale sono definiti dalla dipendenza di una persona ad una di queste quattro fasi di apprendimento. Il miglior metodo di apprendimento consiste nell'utilizzare tutte e quattro le fasi [Kolb, Boyatzis, 2000].

Nella fig.1.4 l'asse verticale rappresenta i due modi con cui si possono acquisire le informazioni nel mondo, direttamente tramite l'esperienza e una ricostruzione delle esperienze oppure tramite un'interpretazione concettuale e una ricostruzione simbolica. Le dimensioni di trasformazioni dell'esperienza espresse nell'asse orizzontale sono diametralmente opposti. Alcune persone tendono a trasformare l'esperienza in conoscenza attraverso l'estensione testando attivamente le loro idee e esperienze nel mondo reale, altre tramite l'intenzione riflettendo internamente sui differenti attributi delle loro idee ed esperienze [Corbett, 2005].

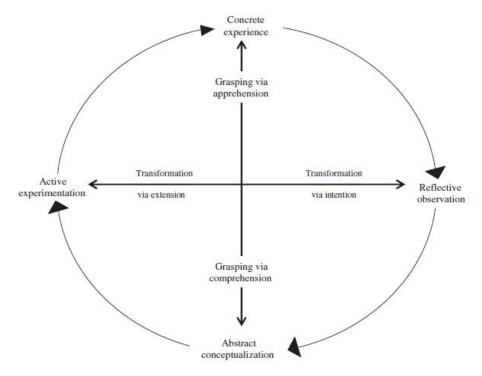


Figura 1.4: Modello di apprendimento tramite l'esperienza (Kolb, 1984)

In base al modo di acquisizione e trasformazione delle informazioni varia lo stile di apprendimento [Kolb, Boyatzis, 2000]:

- *Divergente*: acquisizione delle informazioni direttamente tramite l'esperienza e trasformazione attraverso l'intenzione. Le persone con questo stile di apprendimento colgono prospettive diverse analizzando differenti punti di vista, sono riflessive ed emotive a danno il meglio di sé nelle situazioni in cui bisogna generare idee all'interno di un gruppo.
- Assimilatore: acquisizione delle informazioni tramite l'interpretazione e trasformazione attraverso l'intenzione. Le persone con questo stile di apprendimento comprendono una vasta gamma di informazioni e sono in grado di sintetizzarle in forma logica. L'interesse è concentrato sulle idee e sui concetti astratti piuttosto che sulle persone.
- *Convergente*: acquisizione delle informazioni tramite l'interpretazione e trasformazione attraverso l'estensione. Le persone con questo stile di appren-

dimento riescono a mettere in pratica le idee e le teorie. Hanno la capacità di risolvere i problemi e prendere decisioni. Mettono in primo piano la risoluzione dei problemi tecnici e la sperimentazione di nuove idee piuttosto delle relazioni sociali.

Accomodatore: acquisizione delle informazioni direttamente tramite l'esperienza e trasformazione attraverso l'estensione. Le persone con questo stile di apprendimento amano realizzare progetti e farsi coinvolgere in esperienze nuove e stimolanti. Nella soluzione dei problemi si affidano alle persone piuttosto che alla loro analisi tecnica.

Gli individui possono acquisire e trasformare le informazioni in molti modi, ma ognuno di noi tende a preferire una modalità rispetto alle altre [Corbett, 2005]. Hunt (1985) identificò ulteriori quattro stili all'interno dello stesso modello [Kolb, Kolb, 2005]:

- Settentrionale: utilizza in modo bilanciato l'esperienza concreta, la riflessione e l'azione. Il punto di forza di questo stile è una capacità di coinvolgimento profondo sviluppato grazie ad una trasformazione delle informazioni sia tramite la riflessione che l'azione. Le persone che adottano questo stile però hanno difficoltà a dare un significato all'esperienza.
- Orientale: si basa su una profonda capacità di riflessione che attinge sia da una ricostruzione delle esperienze che da un'interpretazione concettuale.
 La difficoltà consiste nel mettere in pratica i piani perdendo molto tempo nella riflessione.
- Meridionale: ottime capacità concettuali e analitiche ottenute con una trasformazione delle informazioni sia attraverso la riflessione che l'azione. Le persone che adottano questo stile non sono in contatto con i loro sentimenti.

Occidentale: orientato all'azione con acquisizione delle informazioni sia tramite l'esperienza che l'interpretazione concettuale. Vi è un passaggio diretto dalle esperienze alla concettualizzazione senza una possibile correzione tramite la riflessione.

Nel processo di apprendimento ideale esso inizia con un'esperienza concreta che coinvolge pienamente l'individuo. Dopo vi è una fase di riflessione e di osservazione dell'esperienza sotto varie prospettive seguita da una fase di comparazione con le teorie esistenti che trasforma le osservazioni in teorie logiche. L'ultima fase consiste nel testare le teorie ed usarle per prendere decisioni e risolvere i problemi. Il ciclo poi ricomincia in modo sequenziale con nuove esperienze [Armstrong, Parsa-Parsi, 2005].

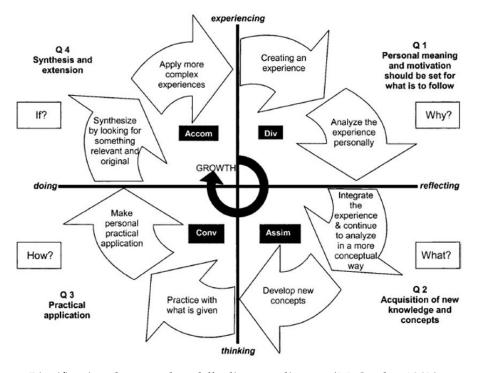


Figura 1.5: Pianificazione basata sul modello di apprendimento (McCarthy, 1987)

McCarthy nel 1987 propose una pianificazione basata sul modello della teoria dell'apprendimento. La conoscenza inizia nel primo quadrante con una riflessione sulle esperienze precedenti e l'anticipazione di nuove attività: vengono stabiliti gli obiettivi. Nel secondo quadrante si ricercano informazioni e dati

per aumentare la conoscenza e indirizzarci verso gli obiettivi stabiliti. Nel terzo quadrante c'è il passaggio dalla riflessione alla messa in pratica. Si cerca di applicare e sperimentare le nuove idee in un ambiente familiare. Il quarto quadrante comprende la vera e propria implementazione del nuovo comportamento che diventerà la base da cui partire per il nuovo ciclo di apprendimento [Armstrong, Parsa-Parsi, 2005].

L'efficacia o l'inefficacia delle diverse strategie di pianificazione dell'apprendimento dipende da alcune regole che incidono sulla definizione degli obiettivi [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]:

- Definire gli obiettivi facendo leva sui punti di forza: per innalzare la prestazione a livelli di eccellenza è necessario sviluppare le competenze oltre il livello di massa critica sopra il quale anche un piccolo miglioramento genera l'eccellenza [McClelland, 1998].
- *Gli obiettivi devono essere auto-imposti dall'individuo*: quanto più gli obiettivi sono personali, tanto più facile sarà raggiungerli. Se gli obiettivi ci vengono imposti da altri non sono in sintonia con la nostra idea di sviluppo.
- Pianificazione flessibile del futuro: come già descritto nei paragrafi precedenti la pianificazione è un processo personale ed esistono vari stili, non si può valutare qual è giusto o sbagliato, l'importante è non seguire un modello imposto.
- *I progetti devono essere fattibili*: l'errore in cui si può incorrere è quello di stabilire come obiettivi delle attività che non sono coerenti con il nostro stile di vita. I miglioramenti più visibili sono quelli che derivano da un percorso pratico e concreto.
- Conoscere il proprio stile di apprendimento: il miglior modo per imparare è quello di applicare il proprio modello di apprendimento. La miglior forma

di apprendimento è l'associazione di due o tre modalità tra quelle individuate da Kolb già descritte nei paragrafi precedenti: esperienza concreta, riflessione, costruzione di modelli teorici e sperimentazione.

La definizione del piano di apprendimento non è la fase finale del processo di cambiamento intenzionale. La parte finale consiste nello sperimentare i cambiamenti, ripeterli ogni volta che se ne presenti l'occasione e fare in modo che diventino parte integrante della nostra vita.

1.5 Impatto delle competenze trasversali sulla performance

Nel mondo lavorativo esistono due livelli di competenze a cui corrispondono due diversi modelli. Il primo valuta le competenze *soglia* che sono basilari per poter accedere ad una determinata mansione, il secondo descrive invece le competenze *distintive* che differenziano i lavoratori eccellenti da quelli medi. Le competenze distintive sono necessarie per coloro che già svolgono un determinato lavoro e vogliono ottenere prestazioni superiori. Le competenze che contribuiscono con un peso maggiore alla prestazione eccellente sono le competenze emotive [Goleman, 1998].

Per misurare il contributo delle competenze emotive all'eccellenza due ricercatori della *Hay/McBer* di Boston, Ruth Jacobs e Wei Chen, analizzarono i dati raccolti presso quaranta compagnie per determinare il peso relativo di ciascuna competenza nel distinguere gli individui eccellenti da quelli medi. Dai risultati si evince che il 27% degli individui eccellenti disponeva di competenze cognitive in misura maggiore rispetto agli individui medi, ma questa percentuale sale al 53% per quanto riguarda le competenze emotive. In pratica queste ultime contribuivano alle prestazioni eccellenti in misura doppia rispetto a quelle cognitive.

Questa valutazione secondo Goleman rappresenta una stima empirica del peso delle competenze emotive sulla prestazione eccellente.

Richard Boyatzis presso la *Case Western Reserve University* analizzò i dati di più di duemila fra supervisori, manager di medio livello e dirigenti in dodici organizzazioni diverse e risultò che tra le sedici competenze che distinguevano gli individui eccezionali da quelli mediocri solamente due non si riferivano all'intelligenza emotiva.

Lyle Spencer Jr, direttore della ricerca e tecnologia alla *Hay/McBer*, elaborò i dati di 286 organizzazioni riguardanti diversi profili professionali: su ventuno competenze identificate, solamente tre non erano legate all'intelligenza emotiva. In pratica da queste ricerche si può concludere che circa l'80% delle competenze che differenziano gli individui eccellenti da quelli mediocri si riferiscono all'intelligenza emotiva. Quanto più le posizioni sono elevate, tanto più le competenze emotive diventano importanti nel distinguere gli individui eccellenti da quelli medi.

Goleman analizzò i modelli delle competenze relativi a 181 diverse posizioni redatti da 121 compagnie assicurative in tutto il mondo. Ogni modello sintetizzava le caratteristiche del profilo ideale di eccellenza per una determinata posizione. Goleman identificò quali competenze necessarie per una determinata mansione fossero classificate come cognitive e quali fossero individuate come emotive. Applicando questo metodo ai 181 modelli scoprì che il 67% delle competenze richieste era di natura emotiva. Per qualsiasi mansione ed organizzazione le competenze emotive avevano un peso doppio rispetto a quelle cognitive [Goleman, 1998].

L'intelligenza emotiva risulta essere fondamentale nei ruoli di leadership, in generale quanto più alto è il livello che occupa un individuo tanto più è importante l'intelligenza emotiva. Goleman commissionò alla *Hay/McBer* di analizzare un database, risultato da una ricerca su centinaia di alti dirigenti di quindici aziende

internazionali, con l'obiettivo di appurare l'importanza delle competenze emotive per i dirigenti di alto livello. Mettendo a confronto i dirigenti mediocri con quelli eccellenti risultava che a distinguerli c'era una sola competenza cognitiva, il riconoscimento di modelli, tutte le altre competenze erano di natura emotiva. La superiorità tecnica o intellettuale non influenzava il successo in quanto tutti possedevano in una certa misura le abilità cognitive. In media circa il 90% del loro successo di leadership dipendeva dall'intelligenza emotiva.

Le ricerche effettuate hanno quindi dimostrato che per prestazioni eccellenti in tutte le mansioni le competenze emotive hanno un peso doppio rispetto a quelle cognitive mentre nelle posizioni di leadership le competenze emotive rappresentano quasi tutto il margine di vantaggio [Goleman, 1998].

Le competenze sono organizzate in clusters e per ottenere una prestazione superiore un individuo deve eccellere in tutto il gruppo di competenze, non solo una o due. Gli individui eccellenti possiedono competenze in tutti e cinque i clusters di intelligenza emotiva: consapevolezza di sé, dominio di sé, motivazione, empatia e abilità sociali.

McClelland sostiene che gli individui con prestazioni superiori raggiungono una massa critica su tutto lo spettro delle competenze, questo punto critico è definito *tipping point*.

Alla "PepsiCo", ad esempio, l'87% dei dirigenti che avevano raggiunto il tipping point, essendo superiori in almeno sei competenze appartenenti a tutto lo
spettro, ottenevano prestazioni che si sarebbero collocate nel terzo superiore della distribuzione. Le competenze emotive che facevano la differenza erano: iniziativa, influenza ed empatia. I dirigenti che dimostravano queste competenze superavano i propri obiettivi del 15-20%, coloro che non le possedevano ottenevano
prestazioni inferiori del 20%.

Un ulteriore esempio riportato da Goleman fu svolto all'interno di una compagnia di assicurazioni: gli agenti con scarse competenze emotive vendevano polizze con un premio medio di 54000 dollari, invece coloro che avevano raggiunto il *tipping point* vendevano polizze da 114000 dollari.

In uno studio effettuato negli anni cinquanta alla *California University* di Berkeley, fu valutato il quoziente intellettivo e alcune competenze riguardanti l'intelligenza emotiva di 80 studenti. Quarant'anni dopo gli stessi individui che avevano ormai settant'anni furono intercettati nuovamente e fu stimato il successo che avevano ottenuto nella loro carriera. Emerse che le abilità nel campo dell'intelligenza emotiva erano circa quattro volte più importanti del quoziente intellettivo nel determinare il successo professionale.

Nel 1993 L.M.Spencer e S.M.Spencer condussero un'analisi alla "L'Oreal Company" e scoprirono che gli agenti assunti valutando le loro competenze emotive vendevano in media 91370 dollari in più, con un turnover nel primo anno del 63% inferiore rispetto ai loro colleghi che erano stati assunti tramite metodi tradizionali. [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993].

Nel 1998 l'agenzia "US General Accounting Office" stimò che lo "United States Air Force" risparmiò 3 milioni di dollari per anno selezionando il personale valutando l'intelligenza emotiva [Khalili, 2012].

In uno studio eseguito da Cavallo e Brienza nel 2004, trecento manager furono valutati attraverso l'*Emotional Competence Inventory*. Coloro in grado di ottenere prestazioni superiori ottennero punteggi elevati in tutti e quattro i clusters di competenze emotive (consapevolezza di sé, dominio si sé, consapevolezza sociale e gestione delle relazioni) [Cherniss, et al., 2006].

Le principali dimensioni dell'intelligenza emotiva che differenziano un manager di successo sono le seguenti:

 Autocontrollo: gli individui superiori riescono a mantenere la calma anche i situazioni di stress, coloro che falliscono non sono in grado di mantenere il controllo.

- Coscienziosità: in caso di fallimento i manager di successo si assumono le proprie responsabilità e cercano una soluzione per risolvere i problemi, coloro che falliscono scaricano la colpa sugli altri.
- Fidatezza: gli individui di successo si caratterizzano per un'elevata integrità, coloro che falliscono sono in genere troppo ambiziosi.
- Abilità sociali: gli individui di successo dimostrano empatia e sensibilità con superiori e colleghi mentre coloro che falliscono sono talvolta arroganti e inclini a intimidire i subordinati.
- Capacità di stabilire legami e trarre vantaggio dalla diversità: gli individui di successo instaurano relazioni con persone di tutti i tipi mentre, coloro che falliscono sono insensibili e non riescono a costruire una rete di relazioni.

I metodi di selezione del personale basati sulle competenze si fondano sul principio che maggiore è la corrispondenza fra i requisiti della mansione e le competenze della persona, maggiori saranno anche il rendimento e il gusto di lavorare [Caldwell, O'Reilly, 1990].

I requisiti necessari per sfruttare questo principio sono: la valutazione precisa delle competenze individuali, i modelli di competenza della mansione e un metodo di valutazione fra mansione e persona.

La selezione basata sulla competenza può risolvere i seguenti problemi aziendali [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]:

- Rendimento o produttività insoddisfacenti in un ruolo critico: vengono assunti coloro che sono più competenti in una determinata mansione.
- Turnover elevato: una carenza di competenze emotive implica elevati costi di turnover del personale, costi che non sono legati solamente all'addestramento dei nuovi dipendenti ma anche all'esigenza di mantenere i clienti e

la diminuzione dell'efficienza cui si imbatte chiunque lavori con la persona dimissionaria.

- Piani di successione: viene effettuato un confronto fra competenze e requisiti di competenze della futura mansione.
- Curve di apprendimento troppo lunghe: se si assumono reclute che possiedono già le competenze richieste diventano produttive prima.
- Uguali opportunità per i candidati non tradizionali: la selezione basata sulle competenze non discrimina in base all'età, alla razza e al sesso. In uno studio effettuato da Steven Stein, 4500 uomini e 3200 donne sono stati valutati in base alla loro intelligenza emotiva: le donne erano superiori agli uomini nell'empatia e nella responsabilità sociale mentre gli uomini superavano le donne nella tolleranza allo stress e nella fiducia in sé stessi. Uomini e donne hanno uguale intelligenza emotiva ma in sfere diverse [Khalili, 2012].
- Cambiamenti dell'organizzazione: è fondamentale selezionare le persone più adatte nel caso in cui sia necessario modificare gli incarichi lavorativi.
- La determinazione delle necessità di formazione iniziale: periodo di formazione per le nuove reclute.

Un sistema di gestione della prestazione consiste in un ciclo in cui i dirigenti collaborano con i subordinati per pianificare la prestazione (definire le responsabilità del ruolo e dichiarare gli obiettivi), gestire la prestazione (osservazione dei comportamenti e ottenimento di feedback) e valutare la prestazione (confronto tra risultati e aspettative) [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993].

Fino a pochi anni fa, i sistemi di gestione della prestazione si basavano sulla *performance*, cioè su "che cosa" deve fare e ottenere il titolare del ruolo, valutata

in termini quantitativi (legati agli obiettivi dell'unità), monetari (orientata alla retribuzione) o qualitativi rispetto a quelli del recente passato.

Attualmente i sistemi di gestione della prestazione valutano le *competenze*, cioè il "come" della performance. Questo genere di valutazione qualitativa è orientata al futuro con un obiettivo di sviluppo e pianificazione della carriera.

Esistono anche dei modelli misti che combinano sia i risultati quantitativi a breve termine sia qualitativi a lungo termine.

I problemi derivanti da una gestione della prestazione basata sulla performance e che possono essere risolti da una valutazione delle competenze sono [Spencer L.M., Spencer S.M., 1993]:

- I criteri di valutazioni basati sul sistema della performance sono considerati ingiusti o scorretti perché per ottenere una buona valutazione un gruppo di lavoratori deve rendere di più di un altro gruppo che esegue un lavoro analogo e i risultati ottenuti non dipendono dalla persona valutata.
- I dirigenti e i subordinati non danno importanza alla valutazione della performance.
- I dipendenti considerano inutile il sistema di gestione della performance perché non prevede una visione lungimirante di sviluppo della loro carriera.
- Il sistema della performance non ha l'obiettivo di favorire l'istruzione e lo sviluppo dei subordinati da parte dei dirigenti.
- Il sistema della performance non focalizza il comportamento del dipendente su priorità strategiche come la qualità e il servizio.

1.6 Conclusioni

Il quoziente intellettivo non è in grado di descrivere pienamente il successo professionale e sociale degli individui, numerose ricerche effettuate nel corso degli anni hanno dimostrato che è l'intelligenza emotiva ad identificare gli individui con prestazioni superiori.

Diversi contributi sul tema delle competenze si sono susseguiti a partire dal 1973 quando McClelland, professore di psicologia all'università di *Harvard*, pubblicò il suo articolo "*Testing for Competence Rather than for Intelligence*". L'autore sosteneva che i parametri tradizionali non fossero in grado di prevedere il successo sul lavoro e nella vita. Gli individui eccellenti possiedono delle competenze che conducono a prestazioni lavorative e professionali superiori.

Un importante contributo sul tema delle competenze fu apportato da Richard Boyatzis, professore alla *Case Western Reserve University* di Cleveland, che definì la competenza una «caratteristica intrinseca della persona che porta o causa una performance efficace o superiore». L'individuo raggiunge la massima performance quando sfrutta le sue competenze per svolgere le mansioni che gli sono state assegnate all'interno dell'ambiente organizzativo. Il concetto di competenza di Boyatzis è sviluppato in chiave dinamica e su più livelli che compongono la teoria della personalità.

Lyle Spencer e Signe Spencer definirono la competenza «una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione». I cinque tipi di caratteristiche di competenza sono: motivazioni, tratti, immagine di sé, conoscenza e skill. Le caratteristiche vengono rappresentate in una struttura ad iceberg: la conoscenza e le skill sono osservabili mentre l'immagini di sé, i tratti e le motivazioni sono insite nella personalità dell'individuo.

Negli ultimi anni l'attenzione si è concentrata sull'intelligenza emotiva e vari

autori hanno proposto i loro modelli. I tre approcci allo studio dell'intelligenza emotiva presenti in letteratura sono quello psicologico, quello cognitivo e quello comportamentale.

L'approccio psicologico è rappresentato da Reuven Bar-On che unisce in un'unica definizione il concetto di *intelligenza emotiva-sociale*, un insieme di competenze emotive e sociali correlate tra loro che determinano quanto efficacemente capiamo le nostre emozioni e capiamo gli altri. Le competenze emotive e sociali sono raggruppate in cinque clusters: intrapersonale, interpersonale, adattabilità, strategie per la gestione dello stress, stato d'animo. L'intelligenza emotiva permette di raggiungere un livello più elevato di benessere psico-fisico.

Mayer e Salovey propongono un modello basato sull'approccio cognitivo, secondo il quale l'intelligenza emotiva è un'interazione di meccanismi emotivi e cognitivi di base e non integra la motivazione e i tratti di personalità. Le abilità dell'intelligenza emotiva sono divise in quattro aree: percepire le emozioni, facilitare il pensiero utilizzando le emozioni, capire le emozioni, gestire le emozioni.

Goleman attraverso un approccio comportamentale pone l'attenzione sui diversi modi con cui le competenze contribuiscono ai successi nella vita, nel lavoro e negli altri ambiti della vita. L'intelligenza emotiva definisce la nostra potenzialità di apprendere le competenze che sono riassunte in cinque clusters: consapevolezza di sé, dominio di sé, motivazione, empatia, abilità sociali. L'intelligenza emotiva è definita da Goleman come la «capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri».

L'intelligenza emotiva ha una base genetica di partenza ma tutti possono sviluppare le proprie competenze qualsiasi sia il livello iniziale. Boyatzis elaborò un modello di apprendimento autodiretto mettendo in pratica alcuni elementi proposti da Goleman tra cui l'approccio comportamentale. La "Teoria del cambiamento intenzionale" descrive i passi per un cambiamento durevole nel tempo che si manifesta in una modifica delle azioni e delle competenze. Le cinque sco-

perte secondo Boyatzis sono: capire il sé ideale (speranza, immagine del futuro desiderato, identità profonda), rendersi conto del sé reale, individuare il piano di apprendimento, sperimentare i cambiamenti e sviluppare relazioni personali.

Numerose ricerche hanno dimostrato l'impatto delle competenze trasversali sulla performance. Per ottenere prestazioni superiori è necessario sviluppare delle competenze distintive e quelle di natura emotiva hanno in media un peso doppio rispetto a quelle cognitive.

Nel mondo lavorativo i metodi di selezione del personale basati sulle competenze giocheranno nei prossimi anni un ruolo fondamentale in quanto maggiore è la corrispondenza tra i requisiti della mansione e le competenze della persona, maggiori saranno anche il rendimento e il gusto di lavorare.

CAPITOLO 2

LA VALUTAZIONE E LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI NEL CONTESTO UNIVERSITARIO

2.1 Sviluppare l'intelligenza emotiva durante il periodo universitario

L'importanza delle competenze emotive nel mondo lavorativo, descritta nel primo capitolo, pone l'attenzione sul problema dell'acquisizione e dello sviluppo delle competenze in ambito universitario. Le competenze tecniche acquisite all'università non sono più sufficienti e per incontrare la domanda di lavoro è necessario sviluppare le competenze emotive in ambito accademico. L'intelligenza emotiva è diventata una questione familiare tra educatori, consulenti e dirigenti a causa del suo ruolo fondamentale nell'ambiente lavorativo [Khalili, 2012].

Una coordinazione tra università, studenti ed aziende influenza positivamente la formazione. Questa prospettiva implica per gli studenti la possibilità di sviluppare un insieme di competenze che sono richieste nel mondo lavorativo e favorirebbero un aumento della produttività individuale, una performance migliore, un compenso più alto e un veloce miglioramento della carriera. Per le aziende, invece, la possibilità di assumere dei talenti che possiedano già le competenze e possano così contribuire allo sviluppo delle capacità dinamiche delle

imprese [Camuffo, Gerli, 2004].

Durante la selezione di un candidato vengono valutati i risultati accademici e vengono proposti dei test, ma questi criteri non assicurano una performance lavorativa superiore. I risultati accademici possono fornire un'idea generale del livello intellettuale ma non ci danno nessuna informazione riguardo all'attitudine del candidato per quel determinato lavoro. In ambito universitario viene data maggiore importanza alle conoscenze tecniche ("hard skills") e meno alle abilità non tecniche ("soft skills"). In ambito lavorativo la performance è definita da una combinazione di abilità tecniche e non tecniche. Per i datori di lavoro è fondamentale la "prontezza lavorativa" cioè il possesso di competenze emotive che permettono ai neoassunti di dare un contributo agli obiettivi dell'azienda già subito dopo la loro assunzione. La funzione principale dell'ambiente accademico in questo contesto è di aumentare la consapevolezza delle competenze emotive, di migliorare la fiducia in sé stessi degli studenti, introdurre strategie di *problem solving*, nonché di fornire competenze professionali [Mayur, et al., 2013].

Le università forniscono conoscenze tecniche e analitiche ma le aziende chiedono di più: cercano manager collaborativi dalle ampie prospettive nel business e nella vita in generale [Elmuti, 2004].

Considerata l'importanza dell'intelligenza emotiva nel mondo del lavoro, è importante fornire agli studenti universitari la possibilità di esplorare le proprie competenze emotive e comprendere come le loro emozioni influenzino il loro apprendimento e le loro prestazioni. L'intelligenza emotiva può essere sviluppata ed è positivamente correlata con la performance universitaria [Jaeger, 2003].

Jonathan Doh, professore di management alla *Villanova University*, nel 2003 intervistò diversi professori per capire se la maggior parte degli aspetti necessari per diventare un buon manager possano essere insegnati.

Per esempio, Jay Conger, docente alla *London Business School*, è dell'opinione che la maggior parte delle abilità possono essere insegnate e, in qualche misura,

le prospettive del management possono essere sviluppate e rafforzate attraverso l'istruzione; ma alcune disposizioni del carattere sono il risultato della propria vita, famiglia, intelligenza e non possono essere insegnate.

Mike Hitt, professore alla *Arizona State University*, spiega che la conoscenza è formata da componenti esplicite, facili da insegnare, ed implicite, che possono essere sviluppate attraverso insegnamenti sperimentali, discussioni di casi pratici o attività di stage.

Chris Bartlett, professore alla *Harvard Business School*, divide la conoscenza in abilità e attitudini. L'acquisizione delle abilità può essere accompagnata attraverso attività di coaching e mentoring, tra cui le abilità di comunicare e di lavorare in gruppo in maniera efficace. Invece per quanto riguarda le attitudini, solo una parte può essere sviluppata attraverso attività di coaching [Doh, 2003]

Numerose ricerche hanno studiato il miglioramento della leadership, ma si sono focalizzate sullo sviluppo nell'età adulta, ignorando lo sviluppo precedente all'entrata nel mondo del lavoro [Murphy, Johnson, 2011].

Durante il periodo universitario gli studenti formano la loro identità. L'implementazione di un processo di cambiamento intenzionale all'interno del percorso accademico, attraverso un aumento della propria auto-consapevolezza, mira ad aiutare gli studenti a raggiungere il futuro professionale desiderato, e a supportarli nello sviluppo della loro identità di leadership [Bonesso, Gerli, et al., 2013].

Se le università iniziassero a sviluppare le competenze emotive degli studenti, le aziende non dovrebbero investire milioni di dollari per migliorare l'intelligenza emotiva dei loro dipendenti [Cherniss, Goleman, 1998].

Sebbene molte università siano a conoscenza dell'importanza delle competenze trasversali nella formazione dello studente, ritengono sia compito dell'ufficio placement di organizzare workshop extra-curriculari per svilupparne l'apprendimento. L'obiettivo che devono raggiungere le università è di sviluppare le competenze trasversali all'interno dei corsi di studio in modo da forma-

re lo studente sia nelle conoscenze tecniche sia nei comportamenti trasversali [Boyatzis, Stubbs, Taylor, 2002].

L'apprendimento intellettuale differisce completamente dall'apprendimento di una competenza emozionale. Le abilità cognitive hanno sede nella neocorteccia che impara aggiungendo nuovi dati nelle strutture di associazione e di comprensione preesistenti. L'apprendimento di una competenza emozionale comporta l'utilizzo di altre aree cerebrali, in particolare i circuiti che collegano i centri emotivi, l'amigdala, con i lobi prefrontali, che sono il centro esecutivo del cervello. Acquisire una competenza emotiva è quindi un compito più arduo rispetto alla comprensione di una conoscenza cognitiva. I metodi di insegnamento dovranno quindi essere diversi in quanto lo sviluppo delle competenze emotive richiede la comprensione degli elementi fondamentali della modificazione comportamentale. L'apprendimento delle competenze di intelligenza emotiva richiede un impegno temporale notevole ma diversi studi hanno verificato che quanto appreso non sarà più dimenticato [Goleman, 1998].

Uno studio condotto presso la Weatherhead School of Management della Case Western Riserve University dimostra che non solo è possibile migliorare le proprie competenze di intelligenza emotiva, ma l'apprendimento conseguito potrà essere conservato per anni. Gli studenti sono stati valutati all'inizio di un corso sull'acquisizione di competenze e successivamente sono stati valutati nuovamente al momento della laurea e alcuni anni dopo il loro ingresso nel mondo del lavoro. Nei due anni successivi allo svolgimento del corso è stato calcolato un miglioramento del 47% sia nelle competenze legate alla consapevolezza di sé sia in quelle rivolte alla gestione di sé, mentre nelle competenze di empatia e leadership l'aumento è stato del 75%. Dai cinque ai sette anni dopo lo svolgimento dei corsi la percentuale di miglioramento toccava il 63% nei primi due tipi di competenze e il 45% nelle altre due aree, inoltre gli ex studenti erano migliorati anche in altre competenze diverse da quelle degli anni precedenti.

Questo dimostra che una volta acquisito il metodo di apprendimento, è possibile migliorare autonomamente nuove competenze in qualsiasi momento della vita [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004].

Uno sforzo coordinato tra aziende e università per promuovere lo sviluppo delle competenze all'interno della programmazione universitaria può essere visto in alcune iniziative istituzionali come il *Processo di Bologna* che favorisce l'attuazione di programmi di formazione rivolti agli studenti. Questi programmi sono realizzati in modo che gli studenti possano sviluppare delle determinate competenze utili e spendibili sia in ambito accademico sia in ambito lavorativo. Di conseguenza l'obiettivo dell'istruzione universitaria è duplice: integrare lo sviluppo delle competenze all'interno dei programmi accademici e adottare metodi di insegnamento che permettano agli studenti di migliorare le loro competenze emotive e sociali e utilizzarle per essere efficienti nel mondo lavorativo [Gerli, et al., 2013].

Il *Tuning* è un progetto creato dalle università che consiste in un approccio concreto per la realizzazione del *Processo di Bologna*. I punti di riferimento del *Tuning* comprendono risultati di apprendimento e competenze. I risultati sono espressi in termini di livelli di competenze che lo studente dovrebbe raggiungere. L'approccio descritto dal *Tuning* è centrato sullo studente che deve essere preparato al meglio per il suo futuro ruolo nella società [Salvaterra, 2006].

Il Competence-Based Learning (CBL) è un approccio basato sulle competenze messo in pratica dalle università in collaborazione con le aziende. Inizialmente vengono identificate le competenze essenziali necessarie in ogni professione che verranno poi sviluppate insieme a delle competenze trasversali (strumentali, interpersonali e sistemiche). Il CBL rappresenta un sistema di insegnamento-apprendimento che costantemente migliora l'autonomia degli studenti e la loro abilità di "imparare ad imparare". Con questo approccio gli studenti dirigono il loro apprendimento e quindi necessitano di auto-motivazione e di controllo, de-

vono inoltre sviluppare strategie cognitive ed obiettivi cognitivi che li aiuteranno ad imparare e a riflettere sul proprio apprendimento [Villa Sanchez, et al., 2008]. In questo processo sono coinvolti tutti i principali *stakeholders*: le autorità universitarie, il personale amministrativo, i docenti e gli studenti. Questi ultimi devono scoprire e comprendere le competenze che dovranno sviluppare durante la loro carriera universitaria e che saranno fondamentali sia nella loro vita personale e sociale sia nella loro futura vita lavorativa.

Le competenze trasversali selezionate all'interno di un corso di laurea assumono alcune caratteristiche generali [Villa Sanchez, et al., 2008]:

- Sono coerenti con i principi dei diritti umani e dei valori democratici.
- Sviluppano capacità individuali per una vita di successo.
- Non sono incompatibili con le diversità individuali e sociali.
- Contribuiscono allo sviluppo degli altri.
- Sviluppano l'autonomia individuale.
- Migliorano la significatività dell'apprendimento.
- Sono multifunzionali: risolvono problemi in contesti diversi.
- Spaziano in vari campi della vita umana.
- Sviluppano abilità mentale e capacità di pensiero.
- Sono multidimensionali.

Il *CBL* è positivamente tenuto in considerazione dai datori di lavoro perché migliora la capacità degli individui di applicare le loro conoscenze. Non c'è dubbio che l'università debba fornire una serie di conoscenze tecniche e teoriche, ma oggi più che mai, le aziende si aspettano di incontrare neolaureati con delle

competenze che possano essere applicate in molti aspetti della vita lavorativa e sociale [Villa Sanchez, et al., 2008].

2.2 Casi internazionali di applicazione del Competence-Based Learning

In seguito verranno proposti alcuni esempi di università che hanno applicato l'approccio *Competence-Based Learning* all'interno delle loro attività accademiche. Le informazioni sono state ricavate dai siti internet delle università in questione.

• Case Western Reserve University

La Case Western Reserve University di Cleveland intraprese un piano per rivoluzionare la formazione aziendale sviluppando un corso innovativo, "Managerial Assessment and Development", diretto da Richard Boyatzis. Dal 1990 questo corso offre agli studenti un metodo di apprendimento basato sulla Teoria del Cambiamento Intenzionale, proponendo dei metodi per valutare e sviluppare le abilità personali che potranno tornare loro utili durante tutta la loro carriera professionale.

Il corso inizia con una riflessione degli studenti sul loro "sé ideale" e prosegue con una serie di valutazioni sulle loro competenze, identificando punti di forza e di debolezza. Ogni studente in base alle sue esigenze seleziona le competenze da sviluppare e mette a punto il proprio piano di apprendimento personalizzato. Il gruppo si incontra ogni settimana per una seduta di tre ore. Le prime due settimane vengono dedicate alla valutazione e le successive sette alla riflessione sui risultati. Nelle ultime cinque settimane vengono sviluppati i piani di apprendimento.

Per verificare il funzionamento di tale metodo, alcuni studenti sono stati valutati alla conclusione del corso mostrando un miglioramento dell'86% delle abilità prese in considerazione [Goleman, 1998].

• Harvard Business School

L'obiettivo formativo della *Harvard Business School* è di fornire agli studenti gli strumenti per un apprendimento che possa durare tutta la vita. All'interno dell'offerta formativa sono presenti alcuni corsi strutturati per lo sviluppo della leadership.

Uno di questi corsi, "Authentic Leadership Development (ALD)", ha lo scopo di fornire agli studenti gli strumenti per sviluppare sé stessi come leader. Il corso è caratterizzato da lavori di gruppo e attività di coaching. I concetti appresi in questo corso sono applicabili immediatamente dallo studente e utilizzabili per il resto della sua vita.

Il corso "Leadership and Organizational Behavior (LEAD)" si focalizza su come i manager diventino leaders efficaci affrontando il lato umano dell'impresa. Il primo modulo affronta il lavoro in team e le relazioni interpersonali. La seconda parte si occupa della vision del futuro e della motivazione per raggiungere gli obiettivi. L'ultimo modulo introduce un modello per una gestione strategica della propria carriera.

In un ulteriore corso, "Field Immersion Experiences for Leadership Development (FIELD)", gli studenti, attraverso dei lavori di gruppo, vengono incoraggiati a pensare come dei leaders. Il corso è diviso in tre parti: nella prima gli studenti riflettono sul loro sé reale e il loro stile di leadership, nella seconda e nella terza parte viene sviluppato un caso pratico.

• Yale University

La Yale University ha una lunga tradizione nella formazione di leaders. Il "Leadership Thinking and Practice", attraverso dei corsi teorici ed esperienza pratica, sviluppa abilità articolate su quattro livelli: individuale, interpersonale, organizzativo e globale. Il programma è disegnato per essere perso-

nalizzato, in quanto aiuta a raggiungere i propri obiettivi di leadership, ed è integrato con gli altri corsi accademici.

ESADE Business School

L'obiettivo dell'ESADE Business School, istituzione appartenente all'Universitat Ramon Llull, Barcellona, è di sviluppare le competenze di leadership e di far comprendere agli studenti come la leadership lavori ad un livello strategico. Per raggiungere tale scopo, il corso "Leadership Assessment and Development Programme (LEAD)" aiuta a raggiungere un alto livello di intelligenza emotiva, requisito essenziale per essere un leader eccellente. Il corso permette di sviluppare abilità di leadership, evidenziare i propri punti di forza e di debolezza, migliorare la capacità di prendere decisioni, scoprire come migliorare la sinergia di gruppo e pianificare il futuro.

• *University of Pennsylvania, Wharton*

L'University of Pennsylvania, Wharton è la prima scuola di business istituita nel mondo. Oltre agli insegnamenti tradizionali, la Wharton permette allo studente di inserire nel suo percorso accademico insegnamenti di sviluppo di competenze di leadership, in particolare intelligenza emotiva, lavoro di gruppo e comunicazione.

Durante la prima settimana di lezioni, gli studenti partecipano al corso "Foundations of Teamwork and Leadership" che si focalizza nello sviluppo delle abilità di lavoro di gruppo e leadership. Durante il corso vengono apprese le abilità che contribuiscono ad una performance efficace del gruppo e i comportamenti da mettere in pratica per essere un membro fondamentale del gruppo. Inoltre viene migliorata la consapevolezza organizzativa, comprendendo i cambiamenti organizzativi e culturali. Alla fine del corso vengono forniti dei feedback ai partecipanti con una valutazione sul loro livello di leadership individuale e di gruppo.

75

• University of the Pacific, California

Nell'università è presente un centro per lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive (CSEC) fondato dal Dottor Craig Seal che sta lavorando su un nuovo modello e un nuovo strumento di misurazione dello sviluppo sociale ed emotivo [Seal et al., 2011]. L'obiettivo del CSEC è di costituire un sistema di apprendimento "whole student learning" che affianca alla didattica tradizionale l'apprendimento di competenze trasversali impiegabili in diversi contesti sociali e professionali. Gli studenti del primo anno con l'attività "Pacific One World Project" vengono guidati attraverso un processo di cambiamento intenzionale. Un secondo progetto proposto agli studenti è lo "Start with Why" che si basa sull'esplorazione dei valori personali, delle relazioni attive, delle esperienze passate per individuare quali sono gli elementi che ispirano e motivano le loro azioni. Un ulteriore corso istituito è lo "Student Leadership Development" che consente agli studenti di indagare sé stessi con lo scopo di attivare dei comportamenti positivi finalizzati al conseguimento di obiettivi sia personali che istituzionali di collaborazione e di leadership.

• Universidad de Deusto, Bilbao

Eseguendo le disposizioni del Processo di Bologna, l'Universidad de Deusto ha modificato il sistema didattico passando da una metodologia professorcentred a una metodologia student-oriented. Il focus ora si concentra sugli studenti che sono formati per divenire dei professionisti competenti, liberi e responsabili, critici e creativi, capaci di lavorare in gruppo rispettando le questioni etiche e sociali. L'acquisizione delle competenze trasversali è inserita all'interno delle attività curricolari e vengono forniti feedback agli studenti per attivare processi di miglioramento.

University of California Berkeley

All'interno della *Haas School of Business* è stato istituito il *Center for Nonprofit and Public Leadership* con una visione di ammodernamento delle attività accademiche. L'obiettivo non è solamente incrementare le *soft skills* degli studenti ma di formare dei leader sensibili alle questioni etiche e morali capaci di guidare la comunità e la vita pubblica del Paese verso un futuro più efficiente e produttivo. Ad esempio sono stati attivati due laboratori "*Leadership communication*", per accrescere le abilità di parlare davanti ad un grande pubblico, e "*Problem-finding and problem-solving*" finalizzato allo sviluppo delle competenze cognitive. L'intento è di formare degli individui competenti in grado di gestire la florida economia californiana ma allo stesso tempo in grado di migliorare la qualità della vita.

• Columbia University, New York

Lo *Student Development and Activities (SDA)* permette agli studenti di potenziare le loro competenze di leadership. "*Leadership Evolution and Development (L.E.A.D.)*" è un percorso che offre l'opportunità agli studenti di scoprire il proprio potenziale di leadership e di sviluppare una serie di competenze trasversali attraverso seminari, laboratori e conferenze. Un ulteriore progetto organizzato dal *L.E.A.D.* è l'"*Emerging Leaders Program*", che prevede lo sviluppo del potenziale di leadership e la partecipazione attiva alla community dell'università per gli studenti del primo e secondo anno, e consiste in un percorso in cui lo studente riflette sulle azioni da intraprendere per raggiungere gli obiettivi prefissati. Per gli studenti degli anni successivi è attivo il progetto "*Advance!*" costituito da momenti teorici, riflessivi e interpersonali.

• Boston University

La *Boston University* ha associato la ricerca e la formazione, da un lato con con gli studi compiuti dal dipartimento di *Organizational Behavior* e dal *Be-*

havioral Lab e dall'altro lato con le attività didattiche offerte dalla School of Management. L'Organizational Behavior analizza il comportamento degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni al fine di migliorare le performance. Il Behavioral Lab è stato istituito nel 2011 per assistere i ricercatori durante le loro attività di analisi riguardo al marketing, al management e al comportamento umano. La School of Management non si occupa solamente degli insegnamenti di capacità tecniche ma approfondisce le tematiche dello sviluppo delle soft skills necessarie per ottenere prestazioni efficaci e superiori con particolare attenzione ai lavori di gruppo.

2.3 Le competenze trasversali nelle università italiane

Per comprendere cosa propongono le università italiane in termini di sviluppo delle competenze, nel 2012 un gruppo di ricerca del *Centro di ateneo per la ricerca educativa e la didattica (CARED)* dell'università di Genova in collaborazione con l'università di Milano-Bicocca ha somministrato un questionario ai docenti responsabili dei corsi di laurea e di laurea magistrale delle università italiane. L'indagine analizza la qualità della progettazione dei corsi di studio in particolare l'acquisizione di competenze trasversali. Le risposte ottenute dai 488 questionari compilati provengono uniformemente da tutto il territorio italiano: 28.1% da università del nord-ovest, 27.7% dal nord-est, per il 27.3% dal centro e per il 17% dal sud. Per aree disciplinari, i corsi da cui è stata ottenuta una risposta, si suddividono in: area scientifica (26%), area politico-sociale (25%), area umanistico -letteraria 19%, area medica 18%, area tecnologica 12%.

Dalle risposte ottenute dai questionari proposti dal *CARED* emerge che solamente il 13% circa dei corsi di studio sono finalizzati al conseguimento degli obiettivi indicati dai *Descrittori di Dublino* (conoscenza e capacità di comprensione, capacità di applicare conoscenza e comprensione, autonomia di giudizio,

abilità comunicative, capacità di apprendimento).

Una domanda specifica rilevava i rapporti di soggetti esterni con l'università. In genere le parti sociali forniscono indicazioni utili per la definizione dell'ordinamento didattico e dell'offerta formativa. Nel 40% dei casi i soggetti esterni hanno interagito con l'università.

Per quanto riguarda le competenze trasversali i rispondenti dovevano individuare cinque competenze sulle quarantaquattro proposte fornite dai rispettivi corsi di laurea. Solo "capacità di analisi e sintesi" compare tra le prime sette di tutte le aree disciplinari. Non si trova tra le prime posizioni la "capacità di lavorare in gruppo", competenza ritenuta fondamentale nel mondo del lavoro. L'"abilità nella comunicazione scritta e orale" è poco considerata sia nell'area medica sia nell'area tecnologica, dato negativo in quanto la comunicazione è fondamentale indipendentemente dall'area specifica. Altre competenze fortemente richieste risultano tra le prime sette in una sola area disciplinare, "capacità di progettare e gestire un progetto" solo nell'area tecnologica e "capacità relazionali" solo nell'area medica.

Lo sviluppo delle competenze è affidata agli insegnamenti accademici, la percentuale di altre attività formative (principalmente laboratori e tirocinio) è molto bassa.

L'indagine ha confermato che il sistema accademico italiano è ancora prevalentemente impostato sui contenuti disciplinari e incentrato sul docente. Risulta raramente che i contenuti delle attività formative siano stabiliti in connessione con gli obiettivi in modo da individuare il contributo che ognuna di esse deve apportare al raggiungimento degli stessi. In molti corsi di studio esiste la consapevolezza dell'importanza delle competenze trasversali ma non è ancora sufficiente. Per uniformarsi alle richieste di competenze del mondo del lavoro, le università devono incentrare la didattica sullo studente cioè sugli obiettivi di apprendimento e sulle competenze. [Luzzatto et al., 2013] Alcune università italiane hanno già intrapreso dei programmi e dei corsi finalizzati allo sviluppo delle competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro. Vengono riportati di seguito alcuni esempi significativi di università che hanno implementato degli interventi finalizzati al *development* e all'*assessment* delle competenze trasversali.

L'Università degli Studi di Trento organizza annualmente seminari, laboratori, attività di coaching e di formazione caratterizzati dall'approccio di apprendimento esperienziale adottato tramite simulazioni, esercitazioni, giochi di ruolo. Da sottolineare due seminari in particolare, "Laboratorio di internazionalizzazione e innovazione d'impresa" e "Coaching the talent". Il primo è condotto da un docente interno e tramite dei project work permette lo sviluppo di capacità creative, lavoro di gruppo, abilità comunicative e fornisce inoltre uno spirito di innovazione e internazionalizzazione. Il secondo è un corso tenuto da soggetti esterni con l'obiettivo di sviluppare le *soft skill* dei partecipanti tra cui le capacità di comunicazione, di lavoro di gruppo e di risoluzione dei problemi. La valutazione delle competenze avviene tramite la somministrazione di schede di autovalutazione che vengono analizzate e discusse con degli esperti al fine di elaborare un piano di auto-sviluppo.

L'Università degli Studi di Milano "Statale" eccelle per la qualità delle attività di sviluppo delle competenze. Il Centro per l'Orientamento allo Studio ed alle Professioni (COSP) tramite l'outdoor activity e l'apprendimento esperienziale permette la sperimentazione e l'esercitazione pratica di competenze quali il lavoro di gruppo, il networking, la capacità associate alla leadership, il problem-solving, l'orientamento al risultato e la gestione dello stress.

Un ulteriore esempio è l' *Univesità IULM di Milano* in cui gli studenti del primo anno di laurea magistrale partecipano a delle attività di *soft skill training* legate ad attività di *coaching* che permettono di individuare il livello e le tipologie di competenze posseduto e confrontarlo con le competenze richieste dal mondo del

lavoro attraverso una piattaforma "Virtual Campus".

L'Università degli Studi di Cagliari ha inserito il development e l'assessment delle competenze trasversali nel corso "Orientamento Attivo". L'attività viene organizzata in aula con la coordinazione di trainer e tutor specializzati e permette l'acquisizione di competenze interpersonali e capacità di problem solving e di decision making. La valutazione delle competenze viene eseguita tramite dei questionari che indagano la capacità di esprimere le emozioni, l'efficace comunicazione, l'auto-efficacia percepita, il mantenimento del controllo in situazioni di stress, il senso di realizzazione personale. Al termine del corso viene creato un profilo per ogni partecipante con l'indicazione dei percorsi di formazione mirata per favorire l'ingresso nel mondo del lavoro.

L'Università degli Studi della Basilicata ha attivato tra il 2007 e il 2009 il progetto "Lorenz" con l'obiettivo di favorire l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro. Il corso è suddiviso in tre fasi: formazione iniziale in aula, tirocinio e valutazione finale e per ogni fase sono stati utilizzati degli strumenti di development e assessment appositi.

L'Università Commerciale "Luigi Bocconi" attraverso tre corsi basati sull'apprendimento esperienziale permette agli studenti di sviluppare competenze comunicative, il teambuilding, il teamworking, la capacità di influenza, la gestione dei conflitti, le dinamiche di potere e le skill associate alla leadership. Il corso "Competenze manageriali" offre agli studenti la possibilità di apprendere e migliorare le capacità manageriali. Il corso "Leadership skills" consente ai partecipanti di comprendere e migliorare le capacità leadership. Il terzo corso "Abilità comportamentali" affronta il tema delle competenze e degli atteggiamenti da acquisire e sviluppare per ottenere performance efficaci ed eccellenti.

L'Università degli Studi di Salerno propone due progetti "Schola" e "Schola2". Nel primo, l'attività "Techne", consiste in un corso di formazione ed orientamento ideato per fornire agli studenti degli strumenti volti all'acquisizione della con-

sapevolezza delle competenze e delle abilità acquisite durante gli studi universitari e spendibili nel contesto lavorativo. Nel secondo progetto si segnalano due interventi, "Job", attività didattiche frontali per fornire strumenti teorici e pratici su alcune competenze trasversali, e "Telescopio", analisi del contesto produttivo locale per strutturare al meglio l'offerta formativa.

L'Università LUISS di Roma appoggiandosi ad una società di consulenza esterna, struttura in tre giornate un percorso di valutazione delle competenze. Nel primo giorno si valutano la capacità di public speaking, le abilità relazionali e la leadership. Durante la seconda giornata vengono somministrati due test: l'Organizational-Emotional Intelligence Questionnaire (Org-EIQ), per individuare le competenze emotive che portano a prestazioni efficaci e superiori e per misurare il livello di intelligenza emotiva e il Work and Organizational Motivation Inventory (WOMI) che valuta il livello e la tipologia di motivazione dei soggetti nei contesti lavorativi. Il processo si conclude nel terzo giorno con un colloquio di feedback individuale e viene consegnato al partecipante un prospetto riassuntivo.

L'*Università IUAV di Venezia* organizza un seminario di orientamento e accompagnamento al lavoro "Dopo la laurea. Lavoro e altre opportunità" che affronta il bilancio delle competenze e le capacità comunicative per affrontare il mercato del lavoro.

Il Dipartimento di Economia dell'*Università degli studi di Padova* offre il servizio "Bilancio delle competenze" in cui si chiede agli studenti di autovalutarsi attraverso la compilazione di schede che verranno poi discusse e commentate durante gli incontri con i responsabili del servizio.

La *Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa* propone dei corsi di miglioramento per gli studenti più meritevoli, ad esempio "Elementi di comportamento organizzativo" per approfondire le competenze spendibili nel mondo del lavoro e "Responsabilità e Intelligenza collettiva" che approfondisce le tematiche della fiducia, della responsabilità, della leadership e collaborazione, della comunicazione,

del problem-solving e decision-making, ma anche delle dinamiche di gruppo.

2.4 L'esperienza del Ca' Foscari Competency Centre

Ca' Foscari è stata la prima università italiana a creare un Centro di Ateneo, Ca' Foscari Competency Centre (CFCC), dedicato allo sviluppo delle competenze trasversali con percorsi di formazione specifica. Le finalità del Ca' Foscari Competency Centre consistono nell'analisi, nello sviluppo e nella certificazione delle competenze trasversali di coloro che partecipano ai percorsi di formazione universitaria organizzati dal Centro.

Il Centro favorisce il potenziamento delle competenze trasversali attraverso modalità didattiche attive, piani di apprendimento dedicati e attività di coaching nella definizione di piani di sviluppo individuali.

Le attività del Centro si rivolgono non solamente agli studenti che vogliono intraprendere un percorso di cambiamento intenzionale ma anche all'università Ca'Foscari a cui viene fornito uno strumento per rinnovare la didattica inserendo lo sviluppo delle competenze trasversali. Inoltre anche le imprese e il territorio sono interessate ai progetti intrapresi dal Centro in quanto esso offre un supporto al potenziamento del patrimonio di competenze interne. Infine il Centro si rivolge anche ai partner esterni che intendono avviare servizi di ricerca applicata sulle competenze.

L'obiettivo principale del *CFCC* è trovare un punto di incontro tra competenze sviluppate dagli studenti in ambito universitario ed esigenze del mercato del lavoro. Il *CFCC* monitora le richieste del mercato del lavoro valutando le competenze trasversali richieste dalle aziende. Per raggiungere questo obiettivo, il *CFCC* lavora insieme all'ufficio Placement di Ca'Foscari e nel 2012 in collaborazione con la Camera di Commercio di Venezia è stato effettuato uno studio per indagare le aspettative delle aziende sui neolaureati. Sono state confrontate le competenze possedute da un gruppo di studenti magistrali e le aspettative del-

le aziende. Inoltre il processo di apprendimento intrapreso dagli studenti permetterà loro di comprendere le future aspirazioni professionali e di conseguenza l'ufficio Placement di Ca'Foscari sarà in grado di supportarli, ad esempio nella valutazione di opportunità di stage. Infine, la definizione delle aspettative delle aziende in termini di competenze comportamentali richieste per raggiungere livelli di performance più elevati, permette al *CFCC* di supportare l'università nel definire programmi che incontrano le aspettative delle aziende e di proporre tecniche di apprendimento per sviluppare competenze trasversali che permettono di ottenere performance superiori [Bonesso, Gerli, et al., 2013].

Durante i vari laboratori i partecipanti vengono coinvolti in una serie di attività on-line che consentono di definire la visione personale del futuro desiderato e di misurare il livello di possesso delle competenze trasversali. Di seguito vengono descritte tutte le attività sviluppate dal *CFCC*, ma ogni programma didattico prevede solo determinati esercizi fra quelli elencati successivamente.

In tutte le attività avviate dal Centro il modello teorico utilizzato è quello dell'apprendimento autodiretto sviluppato da Richard Boyatzis nella sua "Teoria del cambiamento intenzionale" che comporta cinque scoperte, ognuna delle quali evidenzia una discontinuità.

Nella parte dedicata al "sé ideale" vengono proposti una serie di esercizi che hanno l'obiettivo di guidare il partecipante nell'identificare la persona che vorrebbe essere, facendolo riflettere sui suoi sogni e valori. La compilazione degli esercizi offre una prospettiva diversa sull'idea di futuro ideale e aiuta a strutturare una vision personale. Gli esercizi proposti nella fase del "sé ideale" sono i seguenti:

- 1. *I miei valori*: comprendere i valori, le convinzioni e le caratteristiche personali che determinano gli atteggiamenti, influenzano le decisioni e le azioni.
- 2. Questionario sull'orientamento filosofico: comprendere quali sono le preferen-

ze in relazione a tre filosofie operative: pragmatica, intellettuale e umanistica. Il punteggio totale ottenuto identifica l'orientamento filosofico predominante.

- 3. *Nella mia vita mi piacerebbe*: elenco delle 27 cose che si vorrebbero fare nella vita con l'obiettivo di riflettere sui propri sogni e sulle proprie fantasie per sviluppare una visione chiara del sé ideale e della propria vision.
- 4. *Immagina te stesso nel futuro*: immaginare quello che si spera e si sogna possa essere la propria vita e il proprio lavoro nel futuro.
- 5. *Momenti di passaggio nella vita e sul lavoro*: riflessione sui momenti cruciali della propria vita e gli eventi che hanno segnato una fase di transizione dal punto di vista personale e/o professionale.
- 6. *Le mie passioni*: indicare le cose che entusiasmano di più e fanno sentire vivi spiegando la motivazione.
- 7. *Il mio lavoro immaginario*: professioni che si vorrebbe svolgere in futuro.
- 8. *La mia vision personale*: espressione più profonda di quello che vogliamo nella vita ma anche del tipo di persona che vogliamo essere, è una descrizione del futuro ideale.

Per quanto riguarda la seconda scoperta del processo di cambiamento intenzionale, "sé reale", il *Ca'Foscari Competency Centre* propone un'indagine composta da due parti. La prima somministrata direttamente al partecipante è così formata:

- Una serie di domande per indagare se determinate variabili impattano sul possesso delle competenze.
- 2. Un questionario basato sul modello ESCI-U composto da 79 items raggruppati in 17 competenze trasversali appartenenti a 5 diversi clusters. Il possesso di ogni competenza viene valutato con una scala di 11 valori, ogni

partecipante deve autovalutarsi in base a quanto dimostra ogni competenza da mai (0) a sempre (10). L'ESCI-U si concretizza in un feedback a 360 gradi che aiuta i partecipanti a valutare e far acquisire consapevolezza delle loro competenze trasversali.

- 3. Due domande aperte in cui i partecipanti descrivono i propri punti di forza e le loro aree di miglioramento.
- 4. Viene chiesto al partecipante di indicare i nominativi e i contatti email di alcune persone che lo conoscono bene e possano esprimere quanto frequentemente ha dimostrato i comportamenti valutati tramite il questionario nell'ultimo anno.

La seconda parte dell'indagine viene proposta ai contatti forniti dal partecipante:

- Una serie di domande per indagare sulla relazione tra il partecipante e il contatto indicato (durata e grado di conoscenza della persona da valutare, frequenza dei contatti).
- 2. Lo stesso questionario basato sul modello ESCI-U viene sottoposto anche ai soggetti esterni che conoscono lo studente in modo da comparare la sua prospettiva con questi valutatori. Questo permette di rendersi conto di come soggetti esterni osservino la manifestazione di determinati comportamenti e le relative competenze.
- 3. I valutatori esprimono attraverso commenti verbali i punti di forza e le aree di miglioramento dello studente.

La differenza tra la propria autovalutazione e la valutazione dei soggetti esterni ci permette di riflettere sulla percezione che hanno gli altri su di noi e su quanto questa percezione sia coerente con i nostri obiettivi. In questa fase si intraprende un'analisi dei propri punti di forza e di debolezza che vengono confrontati con quelli indicati dai valutatori esterni. A conclusione di questa fase si acquisisce la consapevolezza di quanto il sé ideale si discosta dal sé reale e la modalità di orientamento dell'apprendimento per colmare questo gap.

La terza scoperta riguardante il piano di apprendimento consiste in un esercizio che aiuta ad identificare che cosa c'è da imparare e realizzare per avvicinarsi alla vision personale. Si tratta di individuare degli obiettivi specifici e definiti nel tempo su cui focalizzare l'attenzione indicando le competenze trasversali da utilizzare e le persone di riferimento che possono essere d'aiuto.

Tutti gli esercizi descritti sono svolti on-line dagli studenti in modo da poter essere eseguiti in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo. L'ultima fase prevede un servizio individuale di orientamento fornito da personale esperto che svolge la funzione di coaching e consegna un feedback sul percorso condotto.

Le attività del Centro si rivolgono a tutti gli studenti di lauree triennali e magistrali e anche agli ex-studenti. I progetti attualmente in corso sono:

• PerFORMARE EmotivaMENTE: rivolto agli studenti di laurea magistrale che vogliono sviluppare le loro competenze trasversali e avvicinarsi al mondo del lavoro. Esso è composto da due tipi di attività: "Competenze Emotive e Sviluppo Individuale" e "Competency Labs".

"Competenze Emotive e Sviluppo Individuale" è un insegnamento a libera scelta da 6 CFU rivolto agli studenti del primo anno di laurea magistrale per l'a.a. 2013/2014, all'interno del corso gli studenti intraprendono un percorso di cambiamento intenzionale analizzando il proprio "sé ideale" e "sé reale" definendo un piano di sviluppo individuale. I contenuti del corso comprendono:

- Le competenze trasversali di tipo emotivo e sociale e il loro impatto sulla performance.
- La definizione della propria vita lavorativa ideale.

- La valutazione delle proprie competenze e del proprio stile di apprendimento.
- L'interpretazione del feedback su sé stessi: i propri punti di forza e di debolezza.
- Coaching sessions e Learning teams.
- Il processo di cambiamento intenzionale.
- La definizione di un piano di sviluppo individuale.
- Tecniche per lo sviluppo delle competenze.
- La gestione delle risorse umane per competenze: selezione, formazione e valutazione della performance.
- Rilevare le competenze altrui: l'intervista sugli episodi comportamentali.

"Competency Lab" è un ciclo di tre incontri interattivi che coinvolgono gli studenti in un processo di sviluppo delle competenze trasversali dedicato a tutti gli iscritti alle lauree magistrali di Ca' Foscari. Il percorso prevede di:

- acquisire consapevolezza delle aspirazioni e degli obiettivi di crescita personale e professionale;
- misurare il possesso delle proprie competenze emotive e sociali, necessarie per il conseguimento dei propri obiettivi;
- definire un piano di apprendimento individuale finalizzato a sviluppare le competenze trasversali necessarie per raggiungere gli obiettivi.
- Modulo "Competency Development": dedicato agli studenti di laurea triennale iscritti al Collegio Internazionale, percorso rivolto a favorire la dimensione dell'intelligenza sociale dei partecipanti. La rilevazione iniziale misura il grado di possesso delle competenze trasversali e la predisposizione di un

piano di sviluppo assistito da un'attività di coaching che si conclude con un report di feedback.

- Modulo "Competency Assessment": seminari interattivi progettati dal CFCC all'interno dei due laboratori organizzati dal Settore Placement: "Mettersi in Proprio" e "Pianeta Lavoro". Nell'ambito dei laboratori organizzati dal Settore Placement dell'ateneo, il centro propone due incontri a distanza di due settimane l'uno dall'altro finalizzati a introdurre i partecipanti al tema delle competenze trasversali e a fornire un servizio di valutazione delle proprie competenze sia in auto che etero valutazione. Nel primo incontro ai partecipanti viene fornita la definizione di competenza trasversale quale determinante delle performance individuali. Inoltre, vengono illustrate le modalità di misurazione e di sviluppo delle competenze trasversali. Sempre nel corso del primo incontro, ai partecipanti vengono spiegate le attività in cui verranno coinvolti in termine di riflessione del proprio sé ideale e del proprio sé reale da svolgere nel corso delle due settimane successive nella Competency platform. Nel secondo incontro, i partecipanti sono supportati nella riflessione sul proprio sé ideale e sull'acquisizione di consapevolezza sui propri punti di forza e di debolezza. L'analisi del sé reale avviene mediante discussione del report di feedback, che viene restituito a ciascun partecipante, contenente l'analisi del proprio profilo di competenze valutato dagli stessi studenti ma anche dai soggetti esterni invitati dagli studenti nel processo di valutazione.
- Laboratorio "Competency Lab per Ca' Foscari Alumni": aperto a tutti i soci di Ca' Foscari Alumni, consiste in una serie di attività che hanno l'obiettivo di scoprire il proprio sé ideale e reale con la creazione di un output finale che indirizzerà il partecipante allo sviluppo delle aree di miglioramento identificate. È composto da tre seminari con i seguenti contenuti:

- 89
- Competenze trasversali e processo di apprendimento intenzionale (il concetto di competenze trasversali, modelli di analisi e applicazioni, l'impatto sulla performance individuale, la definizione del proprio sé ideale).
- Alla scoperta del tuo sé ideale: definisci la tua "personal vision" per il futuro (discussione e interpretazione della definizione del proprio sé ideale, attività di peer-coaching, la stesura della personal vision).
- Alla scoperta del tuo sé reale: misura le tue competenze trasversali (condivisione della personal vision, restituzione del feedback sul proprio sé reale, lettura del proprio sé reale in relazione alla personal vision, definizione del piano di apprendimento individuale)

I dati analizzati in questa tesi provengono dagli studenti che hanno partecipato ai laboratori *Mettersi in Proprio* e *Pianeta Lavoro*.

2.4.1 Mettersi in Proprio (MIP)

Mettersi in Proprio è un seminario di orientamento rivolto agli aspiranti imprenditori ed imprenditrici che sono intenzionati ad avviare un'attività d'impresa dopo la laurea. Il seminario dura una giornata durante la quale vengono impartite informazioni necessarie per effettuare le scelte corrette e più convenienti all'avvio di un'impresa. I partecipanti possono essere selezionati per partecipare ad un laboratorio pratico sulla redazione di un business plan ed è rivolto a studenti o neolaureati di Ca'Foscari.

Nell'ambito di tale laboratorio, il *CFCC* ha progettato un seminario che si compone di due incontri in aula e attività che lo studente è chiamato a svolgere nella piattaforma on line del Centro. Il primo incontro in programma per tale laboratorio si intitola "Quali competenze per il successo professionale? Come riconoscere i propri punti di forza e di debolezza per incrementare la propria employabili-

ty". Nel secondo incontro invece agli studenti viene restituito un report con un feedback personalizzato sulle proprie competenze trasversali. Durante l'incontro lo studente è supportato nella comprensione del feedback e nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento

2.4.2 Pianeta Lavoro (PL)

Pianeta Lavoro consiste in un ciclo di laboratori di orientamento professionale con l'obiettivo di fornire degli strumenti indispensabili per un inserimento nel mondo del lavoro dopo la conclusione degli studi universitari. Al laboratorio possono partecipare tutti gli studenti o neolaureati di Ca' Foscari che vogliono entrare nel mercato del lavoro con delle competenze trasversali spendibili in qualsiasi mansione. È previsto un approfondimento pratico sulle tecniche di promozione (Self Web Marketing, CV, lettera di presentazione, Video CV) e sulle tecniche dei colloqui di selezione. Lo scopo consiste nel fornire al partecipante la possibilità di individuare gli strumenti e i canali utili all'accesso nel mercato del lavoro.

Anche per *Pianeta Lavoro*, il *CFCC* interviene con due incontri a distanza di due settimane l'uno dall'altro, gli stessi già descritti per *Mettersi in Proprio*. Il feedback finale è fondamentale per i partecipanti per rendersi conto delle competenze possedute e indirizzare i loro sforzi per migliorare le aree individuate.

2.5 Conclusioni

La connessione esistente tra università e mondo del lavoro richiede uno sviluppo delle competenze trasversali da parte degli studenti con l'obiettivo di inserirsi più agevolmente nell'ambiente lavorativo.

All'interno degli atenei le conoscenze tecniche hanno sempre assunto un'importanza maggiore rispetto alle cosiddette *soft skills*, ma in ambito lavorativo la performance è definita da una combinazione di abilità tecniche e non tecniche. L'inserimento dello sviluppo delle competenze trasversali all'interno della didattica tradizionale è la rivoluzione che stanno compiendo alcune università con l'obiettivo di connettere la didattica al mondo lavorativo. Le aziende potranno così selezionare dei neolaureati, che già subito dopo la loro assunzione, potranno ricoprire ruoli diversi e portare il loro contributo allo sviluppo dell'impresa.

L'orientamento alle competenze diviene centrale in ogni programma di laurea e nelle attività extra-didattiche per dimostrare la spendibilità delle competenze trasversali in diversi ambiti. Le attività di sviluppo e di valutazione devono essere personalizzate in modo da poter gestire dei programmi di miglioramento diversi per ogni individuo.

Le modifiche dei programmi universitari si dirigono verso un approccio basato sulle competenze in cui lo studente è al centro. Numerose università hanno applicato il *Competence-Based Learning*, un sistema di insegnamento che costantemente migliora l'autonomia degli studenti.

A dimostrazione dell'importanza del tema dello sviluppo delle competenze a livello universitario sono stati presentati numerosi esempi sia a livello internazionale che nazionale. Numerose università statunitensi ed europee hanno inserito all'interno degli insegnamenti didattici mirati al potenziamento delle competenze trasversali e hanno attivato dei corsi e dei progetti *competency-based*, istituendo dei centri dedicati allo sviluppo e alla valutazione delle *soft skills*.

Le università italiane sono ancora principalmente impostate su una didattica tradizionale, basate sui contenuti disciplinari e centrate sul docente. Sono stati elencati alcuni esempi di università italiane che hanno già intrapreso dei programmi e dei corsi finalizzati allo sviluppo delle competenze trasversali. Ma non è ancora sufficiente, è necessario che la didattica venga centrata sullo studente e sulle competenze in modo da formare dei laureati pronti per il mondo lavorativo.

Ca' Foscari è la prima università italiana a creare un Centro di Ateneo, *Ca' Foscari Competency Centre (CFCC)*, dedicato allo sviluppo delle competenze trasver-

92

sali. Le attività del centro si rivolgono a tutti gli studenti e sono state descritte nel capitolo.

I dati analizzati nel capitolo successivo si riferiscono a *Mettersi in Proprio*, seminario di orientamento rivolto agli aspiranti imprenditori, e *Pianeta lavoro* che consiste in un ciclo di laboratori di orientamento professionale per un inserimento nel mondo del lavoro. In entrambe le attività il *CFCC* interviene con due incontri finalizzati ad introdurre i partecipanti al tema delle competenze trasversali.

CAPITOLO 3

ANALISI EMPIRICA

3.1 Domande di ricerca

L'analisi effettuata in questo capitolo ha l'obiettivo di indagare le differenze esistenti tra due gruppi di studenti che esprimono aspirazioni differenti, imprenditoriali per i partecipanti di *Mettersi in Proprio* e manageriali per i partecipanti di *Pianeta Lavoro*. In particolare lo studio si focalizza sulle differenti competenze dimostrate dai due gruppi.

In letteratura sono presenti numerosi studi che hanno fornito un prezioso contributo sul tema delle diverse competenze possedute da imprenditori e manager.

Maurizio Zollo, professore di Strategia e Responsabilità Sociale all'Università Bocconi, ha compiuto uno studio utilizzando una risonanza magnetica funzionale per mappare l'attività cerebrale di venticinque imprenditori e manager mentre svolgevano semplici compiti che replicavano decisioni innovative di *exploitation* e *exploration*. I compiti di *exploitation* sono connessi con la ricerca di nuovi modi per ottimizzare l'esecuzione dei compiti attuali basati su parametri di pratiche esistenti. I compiti di *exploration* sono quelli che portano al disallineamento dalle attività correnti per ricercare corsi alternativi di azione e nuove cose da fare per raggiungere gli obiettivi generali, piuttosto che fare i compiti attuali in modo migliore. I risultati dello studio mostrano che quando gli imprenditori eseguono compiti di *exploration*, usano sia il lato sinistro che quello destro della parte fron-

tale del cervello, l'intera cosiddetta "corteccia pre-frontale". In confronto, invece, i manager tendono ad usare principalmente il lato sinistro della parte frontale del loro cervello. Questa è un'importante differenza dato che il lato destro della corteccia pre-frontale è associata con le funzioni creative che coinvolgono un alto livello di pensiero mentre la parte sinistra è utilizzata per prendere decisioni razionali e per il pensiero logico. Gli imprenditori, quindi, sono in grado di utilizzare interamente le loro capacità di pensiero, mentre i manager sono più accuratamente focalizzati nel ragionamento logico e razionale. Questo non significa che gli imprenditori sono più intelligenti dei manager o che "esplorano" più dei manager, ma nelle attività di *exploration* usano il loro cervello in maniera più completa. Questo potrebbe spiegare la capacità degli imprenditori di prendere più rischi data la loro capacità di ragionare sia con la parte razionale sia con quella emozionale del loro cervello [Martinez et al., 2013].

Gli imprenditori possiedono una maggiore propensione al rischio. Se i principi sono la crescita e il profitto, la propensione individuale al rischio risulta essere molto maggiore rispetto ai manager [Steward W.H., Roth P.L., 2001].

Un ulteriore differenza riscontrabile tra imprenditori e manager è che i primi tendono a prendere le decisioni in modo euristico, basandosi sull'esperienza utilizzano metodi alternativi per velocizzare le decisioni. In alcuni contesti in cui non è possibile applicare un processo decisionale completo e prudente, l'imprenditore è in grado di avvicinarsi alla decisione appropriata utilizzando metodi euristici. In particolare si nota una maggiore propensione a sopravvalutare la probabilità di essere nel giusto e una maggiore velocità a generalizzare avendo solamente un numero limitato di esperienze [Busenitz L.W., Barney J.B., 1997].

Generalmente un imprenditore possiede maggior desiderio di realizzazione, maggiore propensione al rischio, tolleranza per le ambiguità, innovazione, creatività e fiducia nelle proprie capacità. I manager si caratterizzano per la loro determinazione e persistenza [Solomon G., Fernald L.W., Dennis W., 2003].

Il confronto tra imprenditori e manager rivela alcune similitudini tra le due categorie ad esempio l'impegno, il coinvolgimento, la fiducia in sé stessi ma le ricerche evidenziano una maggiore identificazione con il lavoro e disponibilità ad assumersi i rischi per realizzare dei sogni da parte degli imprenditori. In particolare gli imprenditori dimostrano amore per le sfide, iniziativa e indipendenza [Malach-Pines et al., 2002].

La differenza di competenze consiste nel diverso approccio: i manager reagiscono ai cambiamenti mentre gli imprenditori creano i cambiamenti. Le competenze dei manager permettono di facilitare la transazioni economiche piuttosto che innovare con nuovi prodotti e idee come gli imprenditori [Dilts, Prough, 1987].

I manager e gli imprenditori utilizzano la creatività in due modi differenti. Mentre i manager la utilizzano insieme all'innovazione per aumentare i business esistenti, per aumentare la loro visibilità e per raggiungere una posizione manageriale più alta, gli imprenditori utilizzano la creatività nei periodi economicamente negativi per rimanere indipendenti. Per questo desiderio di indipendenza l'imprenditore è altamente innovativo, competitivo e non ha paura del fallimento [Brereton, 1986].

Considerati questi riferimenti presenti in letteratura, lo scopo dell'analisi seguente consisterà nell'indagare se esiste una differenza tra i profili di competenze dei due gruppi di studenti che esprimono obiettivi professionali differenti.

3.2 Metodologia di ricerca

L'analisi è stata effettuata su un campione di 146 partecipanti alle prime due edizioni di *Mettersi in Proprio* e alle prime cinque edizioni di *Pianeta Lavoro* organizzati dal *Ca'Foscari Competency Centre*.

I dati relativi all'indagine sul "sé reale" degli studenti sono stati raccolti per mezzo di due versioni di uno stesso questionario somministrato online, e i gruppi dei partecipanti sono così suddivisi:

Mettersi in Proprio (MIP): 57 partecipanti

Aprile 2013: 36 partecipanti, dati raccolti con la prima versione del questionario.

Dicembre 2013: 21 partecipanti, dati raccolti con la seconda versione del questionario.

Pianeta Lavoro (PL): 89 partecipanti

Marzo 2013: 12 partecipanti, dati raccolti con la prima versione del questionario.

Aprile 2013: 13 partecipanti, dati raccolti con la prima versione del questionario.

Maggio 2013: 19 partecipanti, dati raccolti con la prima versione del questionario.

Settembre 2013: 15 partecipanti, dati raccolti con la prima versione del questionario.

Novembre 2013: 30 partecipanti, dati raccolti con la seconda versione del questionario.

Entrambe le versioni del questionario proposto agli studenti presentano le seguenti sezioni:

- 1. Dati anagrafici e corso di laurea.
- 2. Alloggio.
- 3. Metodo di studio.
- 4. Attività non didattiche organizzate da Ca' Foscari.

- 5. Attività associative e di svago al di fuori dell'università.
- 6. Stage e attività lavorative.
- 7. Studio all'estero.
- 8. Utilizzo delle piattaforme sociali.
- 9. Competenze che i partecipanti ritengono di possedere misurate attraverso un questionario basato sul modello *ESCI-U* (presentato nel par.3.2.1).
- 10. Descrizione dei punti di forza e delle aree di miglioramento.
- 11. Indicazione dei nominativi e dei contati email di persone che conoscono bene il partecipante e che siano in grado di valutarlo.

Nella seconda versione del questionario sono state aggiunte alcune domande, non presenti nella prima, riguardanti le lingue straniere conosciute, la nazionalità degli amici, l'utilizzo di strumenti di interazione, le informazioni sui social network, i voti di maturità e di laurea, i titoli di studio dei genitori.

Inoltre sono state riviste le formulazioni di alcune domande e le modalità di risposta con l'obiettivo di ottimizzare il questionario partendo dai problemi riscontrati e dai feedback ottenuti analizzando la prima versione. Ad esempio sono state riscontrate delle criticità con le risposte aperte che sono state sostituite nella maggior parte dei casi con risposte chiuse.

Per le domande che sono state aggiunte nella seconda versione ovviamente l'analisi dei dati è stata effettuata solo per i partecipanti di "MIP dicembre 2013" e "PL novembre 2013".

Alcune domande, che sono presenti nella prima versione, sono state eliminate nella seconda, di conseguenza per queste l'analisi si riferisce solo al gruppo "MIP aprile 2013" e alle prime quattro edizioni di *PL*.

Per tutte le altre domande in cui sono state effettuate delle modifiche nelle due versioni, l'analisi è stata svolta in modo da uniformare i dati ed eventuali casi particolari sono segnalati.

La valutazione delle competenze prevede inoltre la somministrazione di un questionario anche a dei valutatori esterni indicati dallo studente. L'utilizzo di una valutazione a 360 gradi da parte del *CFCC* è motivata innanzitutto dal problema legato alle distorsioni causate dal fenomeno della *social desirability* a cui può essere soggetta l'auto-valutazione. Con la valutazione a 360 gradi coinvolgendo anche soggetti esterni si cerca di attenuare questo fenomeno, oltre a raccogliere informazioni sulla capacità di diverse categorie di valutatori esterni di misurare una certa competenza.

La social desirability riflette la tendenza dei soggetti a negare i tratti socialmente indesiderabili e di rivendicare quelli socialmente desiderabili. La social desirability è considerata una distorsione delle risposte in una direzione socialmente desiderabile quando è il risultato di due fattori: inganno verso sé stessi e inganno verso gli altri. L'autoinganno si verifica quando l'intervistato dichiara vera un'affermazione su sé stesso anche se è imprecisa. Una persona inganna gli altri nel momento in cui intenzionalmente travisa la realtà per un desiderio di evitare la valutazione [Nederhof, 1985].

Numerose ricerche hanno convalidato che l'etero-valutazione comparata con l'auto-valutazione può migliorare l'autoconsapevolezza e il cambiamento dei comportamenti. L'evidenza conferma che esiste un collegamento tra autoconsapevolezza e performance individuali [Church, 2000]. Senza l'autoconsapevolezza risulta difficoltoso rendersi conto di come si gestiscono le relazioni lavorative, come si contribuisce all'interno di un team e come si adattano i propri comportamenti alle circostanze e agli individui [Fletcher, 1997].

A volte l'auto-valutazione può portare a delle distorsioni e l'etero-valutazione svolge un ruolo importante: gli altri forniscono intuizioni di comportamenti che predicono la performance, promuovono l'autoconsapevolezza e forniscono feedback per lo sviluppo individuale e il cambiamento [Sala, Dwight, 2002]. Capire la valutazione degli altri aiuta a sviluppare sé stessi [Sala, 2003].

I soggetti valutati possono reagire in due modi: con apertura mentale, disponibili a migliorare grazie alle prospettive degli altri, o restare chiusi in sé stessi sprezzanti delle opinioni altrui [Taylor, Bright, 2011]. Esistono due tipologie di valutazione dei feedback: la prima consiste nella comparazione dell'autovalutazione con l'etero-valutazione, la seconda richiede di confrontare le previsioni che il soggetto suppone che gli altri diano di lui con le reali etero-valutazioni. In questa tesi è stata utilizzata la prima modalità di valutazione dei feedback.

Gli individui più *open-minded* o con un forte orientamento all'apprendimento sono maggiormente disposti a recepire i feedback indipendentemente dai risultati ricevuti [Brett, Atwater, 2001]. L'autodifesa invece non permette di ricevere i feedback. Alcune ricerche hanno dimostrato che solo il 15% delle persone valutate è in grado di migliorarsi nel momento in cui ricevono feedback negativi, gli altri li rigettano [Rooke, Torbert, 1998].

L'impatto dell'etero-valutazione dipende dalle relazioni esistenti tra il valutatore e l'interessato. È stato dimostrato che i feedback migliori sono ricevuti dalle persone che sono ritenute più significative dal valutato [Green et al., 2009].

L'apertura mentale è la condizione ideale per ricevere e massimizzare l'utilità del feedback ricevuto dagli altri, corrisponde all'abilità di integrare prospettive differenti, di sintetizzare idee, generare e accrescere la comprensione di sé stessi [Riggs, 2010].

Lo stato di apertura mentale dipende da:

1. Emotività positiva: le capacità cognitive sono fortemente correlate al proprio stato emozionale [Nelson, 2009]. Le emozioni positive ampliano l'attenzione, il pensiero, l'azione e rafforzano le risorse intellettuali e sociali [Fredrickson, 1998].

2. Percezione di sé stessi in un contesto relazionare: una reazione ideale al feedback stimola un focus bilanciato tra la propria prospettiva e quella degli altri. Il nostro senso di realizzazione e di integrità aumenta, ci sentiamo più sicuri, meno egoisti diventando meno chiusi internamente e più aperti esternamente [Quinn, 2004].

L'etero-valutazione consente all'individuo valutato di prendere consapevolezza di come soggetti esterni osservino la manifestazione di determinati comportamenti e di conseguenza le relative competenze. La differenza tra l'autovalutazione e l'etero-valutazione può indurre una riflessione su come gli altri percepiscano e su quanto questa percezione sia coerente con gli obiettivi personali. Una difformità tra come gli altri ci vedono e come vorremmo che ci vedessero può essere modificata cambiando i nostri comportamenti o atteggiamenti verso gli altri. Una difformità tra come gli altri ci vedono e come noi ci percepiamo può indurci a riflettere sulla nostra percezione di noi stessi.

3.2.1 Questionario del CFCC per la valutazione delle competenze

«Ho lavorato con l'ESCI-U fin dalla sua creazione. Trovo che come strumento di sviluppo della leadership, aiuti i miei studenti a ottenere una forte consapevolezza dei loro punti di forza e delle opportunità di miglioramento in quei comportamenti che distinguono i leader eccellenti dai performer mediocri [...]La natura dei comportamenti valutati permette agli studenti di tradurre efficacemente i loro risultati nei piani attuabili per il loro sviluppo.» [Scott Taylor, Assistant Professor, Dept. of Organizational Studies, University of New Mexico]

Il questionario di autovalutazione utilizzato dal *Ca' Foscari Competency Centre* per raccogliere i dati sulle competenze è un modello basato sull'*Emotional and Social Competency Inventory, University Edition (ESCI-U)* perfezionato da Boyatzis e Goleman nel 2007.

L'ESCI-U permette agli studenti di focalizzare l'attenzione nello loro abilità di leadership ed entrare in contatto con le competenze fondamentali nel mondo del lavoro. Inoltre fornisce un feedback utile per organizzare e pianificare lo sviluppo personale.

Agli intervistati viene proposta una lista di 79 comportamenti rispetto ai quali devono indicare la frequenza con cui li attivano in base ad una scala che va da 0 (mai) a 10 (sempre).

I 79 comportamenti sono degli indicatori di 17 competenze, le quali sono raggruppate in 5 differenti clusters che saranno approfonditi di seguito.

A) Consapevolezza di sé

Secondo Boyatzis la consapevolezza di sé è «una capacità di concentrazione che consiste nella conoscenza di indici interiori e segnali impercettibili che dicono che cosa si sta provando e nel saperli usare per guidare il proprio comportamento».

Le persone che dimostrano questa competenza riconoscono le proprie emozioni, si rendono conto dei legami fra i propri sentimenti e ciò che mettono in pratica e sono in grado di riconoscere il modo in cui i sentimenti influiscono sulla loro prestazione [Goleman, 1998].

Questo cluster è composto da una sola competenza:

1. *Consapevolezza emotiva*: capacità di rimanere a contatto costantemente con i propri sentimenti e di riconoscere il modo in cui le emozioni plasmano ciò che percepiamo, pensiamo e facciamo. Inoltre le persone dotate di questa competenza sanno riconoscere le proprie risorse interiori, le proprie abilità e i propri limiti. La consapevolezza emotiva si articola in 5 indicatori:

- a) Spiego le motivazioni alla base delle mie emozioni.
- b) Esprimo consapevolezza delle mie emozioni.
- c) Riconosco i miei punti di forza e le mie aree di debolezza.
- d) Riesco a descrivere in che modo le mie emozioni influiscono sulle mie azioni.
- e) Sono consapevole del legame tra gli avvenimenti e le emozioni che provo.

B) Gestione di sé

La gestione di sé comprende sia la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse, sia la tendenza emotiva che guida e facilita il raggiungimento di obiettivi. La gestione di sé si suddivide in 5 competenze:

- 1. Orientamento al risultato: consiste nell'impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza. La spinta alla realizzazione è una condizione imprescindibile per il successo. I 5 indicatori compresi in questa competenza sono:
 - a) Cerco di migliorarmi ponendomi degli obiettivi misurabili e sfidanti.
 - b) Mi impegno a fondo per migliorare la mia performance.
 - c) Prendo iniziative concrete per migliorare la mia performance.
 - d) Cerco dei modi per fare meglio le cose.
 - e) Cerco di migliorare assumendo rischi calcolati per raggiungere un obiettivo.
- 2. *Adattabilità*: le persona con questa competenza sono aperte ad idee e approcci nuovi e flessibili nell'adeguarsi al cambiamento, sono in grado di

controllare la paura del nuovo, amano il cambiamento e trovano stimolante l'innovazione [Goleman, 1998]. Per questa competenza nel questionario sono presenti 5 indicatori:

- a) Modifico la strategia, gli obiettivi o i progetti per adeguarli alle situazioni.
- b) Mi adatto al mutare delle priorità e ai rapidi cambiamenti.
- c) Mi adatto giostrandomi bene tra molteplici richieste.
- d) Modifico la strategia, gli obiettivi o i progetti per affrontare eventi imprevisti.
- e) Mi adatto applicando le procedure in modo flessibile.
- 3. *Autocontrollo*: capacità di gestire le emozioni e gli impulsi negativi in modo efficace. Questa competenza può essere considerata invisibile, nel senso che permette di rimanere imperturbabili sotto stress. Il controllo degli stati d'animo è indispensabile per la produttività sul lavoro. 5 indicatori misurano questa competenza:
 - a) Agisco in modo appropriato anche in situazioni cariche di emotività.
 - b) Controllo gli impulsi per il bene degli altri.
 - c) Rimango controllato anche in momenti difficili.
 - d) Controllo adeguatamente i miei impulsi nelle diverse situazioni.
 - e) Mi mantengo calmo in situazioni di stress.
- 4. Ottimismo: permette di perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi. Le persone con questa competenza agiscono spinte dalla speranza di successo e non dalla paura del fallimento e non considerano gli insuccessi dei fallimenti personali [Goleman, 1998]. Gli ottimisti riescono a superare un insuccesso trovando risposte positive e guidati dalla speranza trova-

no una forza motivante per affrontare il futuro. I 5 indicatori riguardanti questa competenza sono:

- a) Vedo le possibilità più che i problemi.
- b) Colgo il lato positivo di persone, situazioni ed eventi più spesso di quello negativo.
- c) Guardo più alle opportunità che alle minacce.
- d) Guardo al futuro con speranza.
- e) Penso che il futuro sarà migliore del passato.
- 5. Coscienziosità: colui che dimostra questa competenza è puntuale, attento nello svolgere il proprio lavoro, autodisciplinato, scrupoloso nell'applicarsi alle proprie responsabilità, segue le regole e aiuta gli altri. Questa competenza rappresenta uno dei principali fattori del successo ed è composta da 3 indicatori:
 - a) Rispetto i miei impegni.
 - b) Sono accurato nello svolgere il mio lavoro.
 - c) Presto attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni).

C) Consapevolezza sociale

In questo cluster sono presenti tutte le competenze che determinano il modo in cui vengono gestite le relazioni con gli altri. Nella vita lavorativa è essenziale cogliere il ritmo e i tempi sociali delle persone con cui collaboriamo. La consapevolezza sociale è composta da 3 competenze:

1. *Empatia*: consente di ascoltare gli altri e comprendere le loro prospettive. Le persone con questa competenza aiutano gli altri dimostrando la capacità di

cogliere le esigenze e i sentimenti altrui. I 5 indicatori che spiegano questa competenza sono:

- a) Capisco gli altri ascoltandoli attentamente.
- b) Capisco le persone di diverso background.
- c) Comprendo gli altri mettendomi nei loro panni.
- d) Comprendo i motivi delle azioni prese dagli altri.
- e) Capisco i punti di vista altrui, quando sono diversi dai miei.
- 2. Consapevolezza organizzativa: le persone che dispongono di questa competenza sanno interpretare correttamente i rapporti di potere che intercorrono all'interno di un gruppo. La capacità di capire le realtà politiche è importante per costruire reti e coalizioni, in modo da esercitare un'influenza indipendentemente dal proprio ruolo sociale [Goleman, 1998]. In riferimento a questa competenza, nel questionario sono presenti 5 indicatori:
 - a) Capisco quali sono le reti di relazione tra le persone.
 - b) Capisco le regole tacite di comportamento dei gruppi o delle organizzazioni.
 - c) Comprendo i valori e la cultura dei gruppi o delle organizzazioni.
 - d) Capisco i processi informali attraverso cui viene svolto il lavoro del gruppo o dell'organizzazione.
 - e) Capisco la struttura informale dei gruppi o delle organizzazioni.
- 3. Orientamento al servizio: consente di capire la prospettiva degli altri e di comprendere le esigenze altrui. I 3 indicatori valutati nel questionario sono:
 - a) Sono focalizzato sulla soddisfazione che do agli altri.
 - b) Adatto i miei servizi o le mie attività ai bisogni delle persone.
 - c) Mi rendo disponibile con gli altri.

D) Gestione delle relazioni

La gestione delle relazioni implica la capacità di guidare efficacemente le emozioni altrui. Influenzare lo stato d'animo di un'altra persona comporta reciprocamente l'influenza dei nostri stati d'animo. Coloro che possiedono le competenze presenti in questo cluster sono in grado di organizzare gruppi, negoziare soluzioni e stabilire legami personali. Queste abilità sociali sono alla base di 6 competenze.

- 1. *Gestione dei conflitti*: rappresenta il talento del mediatore, capace di prevenire i conflitti o di risolvere quelli già in atto [Goleman, 1996]. Le persone con questa competenza sanno guidare persone difficili e amministrano situazioni cariche di tensione con diplomazia. Dopo aver individuato il conflitto, l'abilità consiste nel mettere in risalto i motivi del disaccordo e trovare una soluzione che soddisfi entrambe le parti. Gli intervistati si sono autovalutati attraverso 5 indicatori di questa competenza:
 - a) Cerco di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti.
 - b) Cerco di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte.
 - c) Risolvo i conflitti facendoli emergere apertamente.
 - d) Cerco di risolvere i conflitti trovando una soluzione che possa essere appoggiata da tutte le persone coinvolte.
 - e) Quando sto risolvendo un conflitto, abbasso la tensione emotiva.
- 2. Sviluppo degli altri: la valorizzazione degli altri rappresenta la capacità di percepire le esigenze di crescita degli altri e di mettere in risalto le loro abilità. Le persone con questa abilità evidenziano i punti di forza e i risultati

degli altri ed identificano ciò di cui le persone hanno bisogno per il loro sviluppo. I 5 indicatori sono i seguenti:

- a) Fornisco feedback che le persone trovano utili per il loro sviluppo.
- b) Agisco da coach e da mentore nei confronti degli altri.
- c) Ho a cuore gli altri e il loro sviluppo.
- d) Investo in prima persona tempo e sforzi per sviluppare gli altri.
- e) Fornisco agli altri supporto e coaching ricorrenti.
- 3. *Influenza*: consiste nell'adottare strumenti di persuasione efficaci e le persone che possiedono questa competenza sono abili nell'adattare il loro approccio in modo da interessare l'ascoltatore. Il saper costruire un rapporto è il primo passo per essere influenti. L'influenza è misurata da 5 indicatori:
 - a) Convinco gli altri supportandoli indirettamente e in modo graduale.
 - b) Convinco gli interlocutori appellandomi ai loro interessi personali.
 - c) Convinco gli altri ottenendo il sostegno di persone chiave.
 - d) Convinco gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo.
 - e) Anticipo le reazioni dell'interlocutore mentre cerco di convincerlo.
- 4. Leadership Ispiratrice: consiste nel guidare e motivare gli altri con un ideale coinvolgente [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]. I leader capaci di ispirare gli altri creano risonanza e indicano alle persone la strada da perseguire per portare a termine una missione condivisa trasmettendo un senso di scopo comune. Quando occorre, i leader, guidano il gruppo indipendentemente dalla loro posizione. I 5 indicatori per questa competenza sono:
 - a) Guido il gruppo infondendo un senso di orgoglio.
 - b) Guido gli altri facendo emergere gli aspetti migliori delle persone.

- c) Guido gli altri esprimendo una visione avvincente.
- d) Guido gli altri fornendo ispirazione.
- e) Guido gli altri creando un tono emotivo positivo.
- 5. Lavoro in team: le persone che dimostrano questa competenza inducono gli altri ad impegnarsi con entusiasmo nell'attività collettiva e sanno costruire lo spirito e l'identità del gruppo. Il lavoro di gruppo è un requisito fondamentale all'interno delle aziende, gli individui devono saper coordinare gli sforzi di una rete di individui e creare sinergia nel lavoro verso fini collettivi. Inoltre i leader costruiscono un'identità di squadra e proteggono il gruppo e la sua reputazione [Goleman, 1998]. Nel questionario proposto sono stati individuati questi 5 indicatori:
 - a) Lavoro bene in gruppo fornendo supporto.
 - b) Lavoro bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri.
 - c) Lavoro bene in gruppo incoraggiando la partecipazione di tutti i presenti.
 - d) Lavoro bene in gruppo sollecitando i contributi altrui.
 - e) Lavoro bene in gruppo incoraggiando la collaborazione
- 6. Agente di cambiamento: i leader che riescono ad essere agenti di cambiamento sono in grado di riconoscere la necessità di cambiare, mettono in discussione la situazione precedente e promuovono il nuovo ordine. Le persone con questa competenza sanno difendere con forza il cambiamento e convincono altri a perseguirlo [Goleman, Boyatzis, McKee, 2004]. Gli intervistati si sono autovalutati attraverso i 3 indicatori seguenti:
 - a) Rimuovo gli ostacoli al cambiamento.
 - b) Guido personalmente iniziative di cambiamento.

c) Richiamo l'attenzione sulle necessità; di cambiamento.

E) Ragionamento analitico

Questo cluster comprende 2 competenze cognitive che hanno dimostrato di predire significativamente l'efficacia nella leadership.

- 1. *Pensiero sistemico*: riguarda l'abilità di identificare le cause e le conseguenze nelle situazioni complesse. Un individuo che possiede questa competenza è in grado di spiegare queste situazioni complesse efficacemente e di identificare gli effetti di interazione in relazione alla situazione. I 5 indicatori che misurano questa competenza sono:
 - a) Percepisco una situazione come interazioni multiple di cause ed effetti.
 - b) Spiego come certe cose influenzino altre portando ad un particolare risultato.
 - c) Spiego eventi complessi attraverso schemi o diagrammi di flusso.
 - d) Spiego un evento sulla base di come i diversi fattori coinvolti si influenzano tra loro.
 - e) Percepisco un evento come un insieme di relazioni di causa ed effetto.
- 2. Riconoscimento di schemi: si riferisce alla capacità di riconoscere e ricondurre casualità in schemi. Un individuo con questa competenza comprende delle similarità tra le diverse situazioni ed è in grado di tradurre le informazioni in esperienze comprensibili per gli altri e ad interpretare i significati di fenomeni complessi. È composta da 5 indicatori:
 - a) Riconosco similarità tra i diversi tipi di situazioni.
 - b) Identifico modelli o tendenze in informazioni apparentemente casuali.
 - c) Percepisco schemi o modelli ricorrenti negli eventi.

- d) Uso metafore e analogie per descrivere concetti o modelli.
- e) Interpreto una situazione nuova facendo ricorso ad analogie con una situazione di tipo differente.

Rispetto alla versione originale più recente del questionario *ESCI-U*, già descritto a pag. 47, in questo modello proposto dal *CFCC* sono state aggiunte tre competenze (coscienziosità, orientamento al servizio e agente di cambiamento) che appartengono al modello *Emotional Competency Inventory (ECI)*. È stato deciso di inserire suddette competenze poiché, dopo aver effettuato uno studio pilota in collaborazione con la Camera di Commercio di Venezia, è emerso che queste competenze sono ritenute cruciali dalle imprese [Bonesso, Gerli, et al., 2013] .

3.2.2 Strumenti statistici

L'analisi effettuata in questo capitolo è stata effettuata con lo scopo di verificare se esiste una differenza tra i profili di competenze dei due gruppi di individui che esprimono differenti obiettivi professionali: aspirazioni imprenditoriali per i 57 partecipanti di *Mettersi in Proprio* e carriera manageriale per gli 89 partecipanti di *Pianeta Lavoro*. Inoltre è stata svolta un ulteriore analisi per indagare la relazione tra autovalutazione ed eterovalutazione considerando i punteggi attribuiti dai *peers* che i partecipanti hanno indicato alla fine dei questionari. Per questi scopi sono stati utilizzati alcuni strumenti statistici descritti in questo paragrafo.

Test U Mann-Whitney

Per confrontare le medie dei punteggi attribuiti alle 17 competenze dai due gruppi, è stato utilizzato il *test U Mann-Whitney* non parametrico. Non potendo assumere la normalità del campione, non è stato possibile ricorrere al t-test.

Il test U Mann-Whitney chiamato anche test dell'ordine robusto dei ranghi deriva dalla generalizzazione del metodo di Wilcoxon da parte di H.B. Mann e D.R. Whitney. Per questo test non è necessaria nessuna ipotesi sulla simmetria dei campioni e può essere applicato quando essi hanno dimensioni diverse. Viene utilizzato sempre per verificare la significatività della differenza tra le mediane [Mann, Whitney, 1947].

Le ipotesi possono essere:

1. bilaterali:

$$H_0: Me_1 = Me_2$$
 contro $Me_1 \neq Me_2$

2. unilaterali:

 $H_0: Me_1 \geq Me_2$ contro $Me_1 < Me_2$

 $H_0: Me_1 \leq Me_2 \text{ contro } Me_1 > Me_2$

in cui Me_1 e Me_2 sono rispettivamente la mediana del gruppo 1 e la mediana del gruppo 2.

La procedura su cui si fonda questo test è basata sulle precedenze. I dati provenienti dai due gruppi vengono combinati in un unico insieme in cui i valori sono in ordine crescente. Poi si conta il numero di precedenze, cioè quante volte il dato di un gruppo è preceduto dal dato dell'altro gruppo, per entrambi i gruppi; il numero minore tra i due diventa l'indice U.

Nel caso sia vera l'ipotesi H_1 , cioè quando un gruppo ha un mediana significativamente diversa dall'altro, il valore di U tenderà a 0.

Nel caso sia vera l'ipotesi H_0 di uguaglianza delle due mediane, U tenderà ad un valore medio dipendente dal numero di osservazioni presenti.

L'ipotesi nulla H_0 viene rifiutata se il p-value è inferiore a 0.05 e di conseguenza i due gruppi sono significativamente diversi.

Test Kolmogorov-Smirnov

Il *test di Kolmogorov-Smirnov* è utilizzato per confrontare le distribuzioni di due campioni indipendenti. È un test generalista per verificare l'ipotesi alternativa

che le distribuzioni di frequenza di due campioni appartengano a popolazioni differenti. Consente di valutare la significatività complessiva dovuta a differenze nella tendenza centrale, nella dispersione, nella simmetria e nella curtosi ma non è un test specifico per nessuno di questi fattori. È più sensibile alle differenze nelle tendenze centrali in quanto pesano maggiormente sulla differenza complessiva tra le due distribuzioni.

Può essere utilizzato con dati misurati su scala ordinale discreta, con dati continui raggruppati in classi, con dati continui di una scala di rapporti, a intervalli o ordinale.

L'ipotesi nulla H_0 indica che i due campioni provengono dalla stessa distribuzione e può essere sia bilaterale che unilaterale.

La procedura inizia unendo i dati dei due campioni in unica distribuzione e si calcolano le frequenze cumulate delle due distribuzioni. Successivamente si calcolano tutte le differenze tra le due cumulate e si verifica se la differenza massima tra le cumulate delle frequenze relative supera il valore critico e quindi sia significativa

Se il p-value è inferiore a 0.05, si rifiuta l'ipotesi nulla H_0 e si conclude che i due campioni provengono da distribuzioni diverse.

Test Levene

Quando si effettuano dei confronti sulle medie di due gruppi si richiede che abbiano varianze uguali poiché l'allontanamento da questa condizione influenza la significatività del test.

L'ipotesi di omoschedasticità verifica la seguente ipotesi nulla:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

Non potendo assumere l'ipotesi di normalità del campione, per verificare l'omogeneità delle varianze si applica un test non parametrico.

La prima formulazione del metodo proposta da H. Levene richiedeva campioni con un numero uguale di osservazioni [Levene H., 1960].

Successivamente il test è stato generalizzato per campioni con dimensioni differenti [Draper, Hunter, 1969].

Delle varie versioni presenti del *test di Levene*, per l'analisi svolta in questo capitolo, poiché non è possibile ritenere la distribuzione dei dati di forma normale, è stata scelta la versione che utilizza la mediana al posto della media [Brown, Forsythe, 1974].

La caratteristica che distingue questo test è la misura della tendenza centrale utilizzata per calcolare gli scarti dentro ogni gruppo: al posto di ogni singolo dato X_i si usa la differenza d_i dalla sua mediana Me.

$$d_i = X_i - Me$$

La proposta di Levene consiste nell'applicare alla k serie degli scarti l'analisi della varianza non parametrica basata sul *test di Kruskal-Wallis*, assumendo che se i valori medi degli scarti risultano significativamente diversi, le k varianze dei dati originali sono diverse.

Se il p-value è superiore a 0.05 possiamo accettare l'ipotesi nulla e confermare l'omogeneità delle varianze.

Scala di Likert

Il nome della scala di misurazione deriva dallo psicometrico che la propose per primo all'inizio degli anni '30 [Likert, 1932].

Quella di Likert è una scala attitudinale additiva per ottenere una misura unidimensionale del concetto o atteggiamento studiato. L'idea di base è attribuire un punteggio complessivo sulla base dei punteggi a singole prove.

Il formato delle singole domande delle scale di Likert è costituito da una serie di affermazioni per ognuna delle quali l'intervistato deve dire se e in che misura manifesta quell'atteggiamento.

Nella versione proposta nel questionario sulle competenze analizzato, sono presenti 11 alternative di risposta (da 0(mai) a 10(sempre)). La misura di frequenza con cui l'intervistato manifesta quella determinata competenza è dato dalla media dei singoli punteggi attribuiti agli atteggiamenti.

Gli assunti di base per l'applicabilità di questa scala sono:

- Unidimensionalità: le affermazioni utilizzate si riferiscono allo stesso concetto, rilevano la stessa proprietà e possono essere sintetizzate tramite un numero.
- Continuità: le modalità di risposta possono essere ordinate lungo un continuo che esprime l'orientamento dell'atteggiamento.
- Equidistanza: la distanza tra le modalità di risposta adiacenti è costante.

La costruzione della scala avviene in quattro fasi:

- 1. Formulazione delle domande.
- 2. Somministrazione delle domande.
- 3. Selezione delle domande e verifica del grado di coerenza interna della scala.
- 4. Controllo della validità e dell'unidimensionalità della scala.

Per valutare l'effettiva capacità della scala di conseguire l'obiettivo per il quale è stata costruita, cioè che tutti gli elementi siano correlati con uno stesso concetto, ci si deve accertare dell'unidimensionalità.

Gli strumenti utilizzati sono due:

- Correlazione elemento-scala: ha lo scopo di individuare gli elementi della scala che non sono coerenti con gli altri.
- Coefficiente α *di Cronbach*: serve per giudicare il grado complessivo di coerenza interna della scala.

Il coefficiente α di Cronbach assume valori compresi da 0 a 1 ed è preferibile un valore alto di tale indice: più alto è, maggiore è il grado di coerenza interna. α aumenta con l'aumentare del numero degli elementi della scala e con l'aumentare della loro correlazione media. Un α inferiore a 0.7 significa che gli elementi della scala hanno poco in comune, oppure che il loro numero è troppo basso.

La versione esatta del calcolo dell' α di Cronbach è la seguente:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum_{i}^{k} \sigma_{i}^{2}}{\sigma_{tot}^{2}} \right]$$

in cui k è il numero di item, σ_i^2 è la varianza calcolata sul punteggio del singolo item e σ_{tot}^2 la varianza calcolata sulla somma dei punteggi assegnati ai vari item.

Inizialmente si calcola l'indice α_{tot} considerando tutti gli item di quell'atteggiamento. Poi si calcola gli indici α_i ottenuti considerando tutti gli item ad esclusione dell'i-mo. Se il valore $\alpha_i > \alpha_{tot}$ per almeno un i allora la scala può essere migliorata in termini di coerenza interna e si valuta la possibilità di eliminare l'i-mo item nel calcolo dell'indice unidimensionale.

Nell'eliminazione si tiene conto degli item con correlazione elemento-scala troppo bassa e si valuta se una loro eliminazione produce un aumento dell'indice α . Ci si ferma non appena l'eliminazione di un item non produce un aumento dell' α di Cronbach.

3.3 Analisi descrittiva del questionario proposto agli studenti

Nella prima parte dei questionari compilati dagli studenti si è voluto indagare se determinate variabili impattano sullo sviluppo delle competenze. In questo paragrafo è presente un'analisi descrittiva della prima parte dei questionari. Le varie sezioni, già descritte a pag.96, sono descritte singolarmente e in ognuna è proposto un confronto tra i partecipanti di *Mettersi in Proprio* e *Pianeta Lavoro*.

3.3.1 Dati anagrafici e corso di laurea

Il gruppo dei 57 partecipanti alle due edizioni di *MIP* è composto da 33 studenti (16 frequentanti un corso di laurea di primo livello e 17 un corso di laurea magistrale) e 24 neolaureati. Il 49.12% dei partecipanti frequenta o ha frequentato un corso di laurea di area economica/scientifica, il 43.86% un corso di area linguistica/umanistica e il 7.02% un corso interdipartimentale. Sono presenti 24 maschi e 33 femmine.

Il gruppo degli 89 partecipanti alle cinque edizioni di *PL* è formato da 44 studenti (17 frequentanti un corso di laurea di primo livello, 26 un corso di laurea magistrale e un frequentante un master universitario di secondo livello) e 45 neolaureati. Il 56.18% dei partecipanti frequenta o ha frequentato un corso di area economica/scientifica, il 42.70% un corso di area linguistica/umanistica e l'1.12% un corso interdipartimentale. Per genere il gruppo si divide in 26 maschi e 63 femmine.

In entrambi i gruppi l'età media è di 26 anni.

3.3.2 Alloggio

In questa sezione è stato analizzato dove alloggiano gli studenti, in particolare la variabile di interesse riguarda l'alloggio presso la famiglia di origine. Le due versioni del questionario differiscono notevolmente su questa variabile. Nella prima versione è presente una sola domanda a risposta multipla con sei modalità di risposta: "Alloggio presso la famiglia di origine tutta la settimana", "Alloggio presso la mia famiglia di origine alcuni giorni alla settimana", "Mi sono trasferito a seguito della mia iscrizione all'università e non alloggio più presso la mia famiglia di origine", "Vivevo già fuori dalla famiglia di origine prima di iniziare l'università", "Non alloggio più presso la mia famiglia di origine da quando ho concluso il mio percorso universitario", "Altro". Nella seconda versione invece, viene richiesto all'intervistato se vive con la famiglia di origine e in caso contra-

rio si richiede con chi vive e quanti giorni alla settimana vive fuori dalla famiglia di origine. Per svolgere l'analisi, le risposte raccolte con i due diversi questionari sono state armonizzate in modo da poter esaminare tutti i dati con un'unica variabile. Sono state identificate quattro categorie di risposta: "Alloggio presso la mia famiglia di origine tutta la settimana", "Alloggio presso la mia famiglia di origine solo alcuni giorni alla settimana", "Non vivo attualmente con la mia famiglia di origine", "Altro".

Come si può notare dalle fig.3.1 e fig.3.2, che riassumono le domande riguardanti questa variabile di interesse, il 29.82% dei partecipanti di *MIP* non vive più con la famiglia di origine contro un 19.1% di coloro di *PL*. Gli studenti di *MIP* sembrano quindi essere più indipendenti per quanto riguarda l'alloggio.

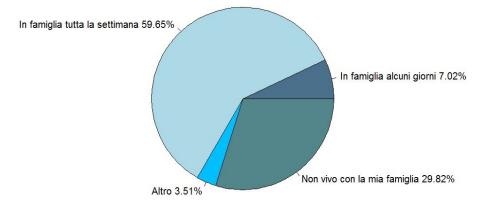


Figura 3.1: Alloggio (MIP)

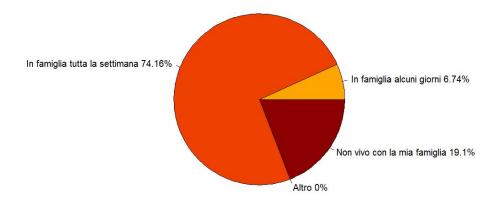


Figura 3.2: Alloggio (PL)

3.3.3 Metodo di studio

In media gli studenti di entrambi i gruppi frequentano o hanno frequentato l'ateneo tra i 3 e i 4 giorni alla settimana.

Per quanto riguarda il metodo di studio, è stato chiesto ai partecipanti di indicare la frequenza con cui studiano o hanno studiato con tre modalità proposte: individualmente, in collaborazione con un singolo collega o in gruppo con altri studenti.

La tabella 3.1 riassume i risultati per i partecipanti di *Mettersi in Proprio*, la tabella 3.2 si riferisce a coloro di *Pianeta Lavoro*.

MIP	Mai	Raramente	Occasionalmente	Frequentemente	Molto frequentemente
Individualmente	0%	0%	3.51%	22.81%	73.68%
In gruppo	19.3%	35.09%	35.09%	8.77%	1.75%
Con un collega	5.26%	19.30%	52.63%	15.79%	7.02%

Tabella 3.1: Metodo di studio MIP

PL	Mai	Raramente	Occasionalmente	Frequentemente	Molto frequentemente
Individualmente	0%	0%	7.87%	12.36%	79.78%
In gruppo	22.47%	42.70%	29.21%	4.49%	1.12%
Con un collega	12.36%	33.71%	42.70%	8.99%	2.25%

Tabella 3.2: *Metodo di studio* PL

I p-value del test chi-quadro sono stati calcolati per verificare se la frequenza di utilizzo di un particolare metodo di studio sia associata alla diversa aspirazione (imprenditoriale o manageriale):

• Individualmente:

$$chi.quadro = 3.543$$
, $p.value = 0.17$

• In gruppo con altri studenti:

$$chi.quadro = 2.1841$$
, $p.value = 0.702$

• In collaborazione con un singolo collega:

$$chi.quadro = 8.434$$
, $p.value = 0.0769$

Considerando ogni metodo di studio singolarmente, i p-value del test chiquadro sono in tutti e tre i casi superiori a 0.05 di conseguenza la frequenza di ogni particolare modalità di studio è indipendente dalla tipologia di progetto (Mettersi in Proprio o Pianeta Lavoro).

3.3.4 Attività non didattiche organizzate da Ca' Foscari

L'università Ca' Foscari organizza una serie di associazioni studentesche, attività ricreative e culturali, ad esempio: cinema, teatro, radio, coro e orchestra, sport, forum. Nel questionario viene chiesto agli studenti di indicare la frequenza con cui hanno partecipato o partecipano a queste attività. I risultati sono riassunti nella tabella 3.3.

	Mai	Meno di una volta al mese	Da una a due volte al mese	Settimanalmente
MIP	42.11%	36.84%	15.79%	5.26%
PL	53.93%	23.6%	12.36%	10.11%

Tabella 3.3: Attività non didattiche Ca' Foscari

Il p-value del test chi quadro (*chi.quadro* = 4.398, *p.value* = 0.2216), maggiore di 0.05, calcolato sulla frequenza di partecipazione alla attività non didattiche organizzate da Ca' Foscari indica che questa variabile è da considerarsi indipendente dalla tipologia di progetto (*Mettersi in Proprio* o *Pianeta Lavoro*).

3.3.5 Attività associative e di svago al di fuori dell'università

Una serie di domande del questionario sono dedicate alle attività associative e di svago al di fuori dell'università, la tabella 3.4 riassume la partecipazione degli studenti ad un elenco proposto di attività. La percentuale indicata nella tabella 3.4 si riferisce alla partecipazione con qualsiasi frequenza a quella determinata attività.

	Circ.Culturali	Teatro	Ass.Musicali	Volontariato	Parrocchia	Scout	Politica	Altro
MIP	33.33%	16.67%	21.05%	33.33%	17.54%	5.26%	1.75%	31.58%
PL	19.1%	13.56%	17.87%	25.84%	17.98%	5.62%	2.25%	25.84%

Tabella 3.4: Attività associative e di svago al di fuori dell'università

Non risulta una sostanziale differenza tra i due gruppi e il p-value del test chi quadro calcolato sulla partecipazione alle attività non didattiche (chi.quadro=4.046, p.value=0.7744), è maggiore di 0.05 quindi si può dedurre che la variabile in esame è indipendente dalla tipologia di progetto.

Sport

Per la sezione riguardante lo sport sono stati analizzati i dati della prima versione del questionario in quanto nella nuova versione non sono più presenti le domande riguardanti questa variabile.

La domanda richiede di esprimere quanto frequentemente è stata praticata un'attività sportiva di squadra o individuale negli ultimi 5 anni. I dati della tabella 3.5 si riferiscono a coloro di *MIP*, mentre quelli di *PL* sono riportati nella tabella 3.6.

MIP	Mai	Meno di una volta	Da una a due volte	Da una a due volte	Più di due volte alla	
		al mese	al mese	alla settimana	settimana	
Di squadra	58.33%	13.88%	5.55%	11.11%	11.11%	
Individuali	13.89%	8.33%	16.67%	33.33%	27.78%	

Tabella 3.5: Sport MIP

Tra i partecipanti di *MIP* il 58.33% non ha mai praticato sport di squadra negli ultimi 5 anni, la maggior parte si dedica agli sport individuali settimanalmente.

PL	Mai	Meno di una volta al mese	Da una a due volte al mese	Da una a due volte alla settimana	Più di due volte alla settimana
Di squadra	62.71%	6.78%	6.78%	10.17%	13.56%
Individuali	11.86%	15.25%	13.56%	38.98%	20.34%

Tabella 3.6: *Sport* PL

Tra i partecipanti di *PL* sono stati riscontrati dei risultati molto simili a coloro di *MIP* poiché il 62.71% non ha mai praticato sport di squadra e più della metà si dedica agli sport individuali con frequenza settimanale.

I p-value del test chi-quadro calcolato per le due tipologie di sport confermano che la frequenza con cui vengono praticate i due tipi di attività sportive è indipendente dal laboratorio frequentato (*MIP* o *PL*).

• Sport di squadra:

```
chi.quadro = 1.4409, p.value = 0.837
```

• Sport individuale:

```
chi.quadro = 1.7948, p.value = 0.7734
```

Tra i 36 rispondenti di *MIP*, in 11 praticano o hanno praticato sport a livello agonistico di cui 6 di squadra, 4 individuale e uno entrambi.

Tra i 59 di *PL*, invece, in 20 svolgono o hanno svolto sport a livello agonistico di cui 14 di squadra e 6 individuale.

3.3.6 Stage e attività lavorative

Considerata l'importanza degli stage e delle attività lavorative nei curriculum dei partecipanti ai due progetti, una sezione del questionario è dedicata con diverse domande a queste variabili.

La prima versione del questionario considera congiuntamente le attività lavorative e di stage, nella seconda versione, invece, le domande sono state divise in modo da costruire due variabili distinte. Inoltre, nella prima versione del questionario sono presenti delle domande distinte per gli stage curriculari ed extracurriculari, mentre nella seconda versione non viene proposta questa diversificazione. Per un'esigenza di uniformare l'analisi, i dati seguenti riportano le attività lavorative e di stage curriculare ed extra-curriculare congiuntamente in un'unica variabile. Per i gruppi "PL Novembre 2013" e "MIP Dicembre 2013", in cui i dati sono stati raccolti con la nuova versione del questionario, le due variabili sono state unificate in un'unica variabile chiamata stage e attività lavorative.

Solamente due partecipanti di MIP e due di PL oltre a non aver svolto lo stage curriculare, non hanno svolto nessuna attività di stage e/o lavorativa nella loro vita.

Gli studenti che come unica attività lavorativa o di stage hanno svolto solamente lo stage curriculare previsto nel loro piano di studi sono una minima parte: 4 per *MIP* e 5 per *PL*. Tutti gli altri, esclusi i due studenti di *MIP* e i due studenti di *PL* che non hanno svolto neanche lo stage curriculare, hanno svolto almeno uno stage o un'attività lavorativa oltre lo stage obbligatorio.

Questo dato evidenzia che la maggior parte dei partecipanti dei due progetti, considerando sia lo stage curriculare che le attività svolte al di fuori di quella prevista dal piano di studi, ha già inserito almeno un'esperienza lavorativa sul proprio curriculum.

Attività lavorative o di stage svolte nel proprio Paese di origine e coerenti con il proprio percorso di studio

L' 80.70% degli studenti di *MIP* ha svolto almeno un'attività lavorativa o di stage nel proprio Paese di origine e coerente con il proprio percorso di studio, mentre per *PL* la percentuale si ferma al 70.79%. Dato importante in quanto i futuri imprenditori sembrano essersi già dedicati ad un lavoro coerente con il loro percorso in misura maggiore rispetto a coloro di *PL*.

La tabella 3.7 riassume la durata delle esperienze lavorative e di stage coerenti, sia quelle previste dal piano di studio sia quelle svolte autonomamente dagli studenti. Il 48.88% di coloro di *MIP* ha lavorato per un periodo superiore ai 6 mesi mentre una percentuale maggiore, 59.99%, tra coloro di *PL* ha lavorato per più di 6 mesi.

	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
MIP	15.55%	35.55%	13.33%	11.11%	24.44%
PL	13.33%	26.66%	21.66%	18.33%	20.00%

Tabella 3.7: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage svolte nel proprio Paese di origine e coerenti con il proprio percorso di studio

Commentando i dati della tabella 3.8, che si riferisce ai soli partecipanti di *MIP*, si evince che il 56.51% degli iscritti ad un corso di laurea di area economica/scientifica ha svolto attività di stage o lavorative coerenti per un periodo

MIP	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
econ./scient.	13.04%	30.43%	17.39%	8.69%	30.43%
uman./linguis.	26.31%	36.84%	5.26%	15.79%	15.79%

Tabella 3.8: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area del corso di laurea (MIP)

superiore ai sei mesi, mentre tra i colleghi iscritti ad un corso di laurea di area umanistica/linguistica solo il 36.84% ha lavorato per più di sei mesi.

PL	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
econ./scient.	23.08%	30.77%	25.64%	5.13%	15.38%
uman./linguis.	8.69%	17.39%	39.13%	13.04%	21.74%

Tabella 3.9: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area del corso di laurea (PL)

Risultati opposti sono stati ottenuti per i partecipanti a *PL*, tabella 3.9, in cui una percentuale maggiore di iscritti ad un corso di area umanistica/linguistica ha lavorato in attività coerenti per più di sei mesi (73.91%) rispetto ai colleghi iscritti ad un corso di laurea di area economica/scientifica (46.15%).

Attività lavorative o di stage svolte nel proprio Paese di origine e NON coerenti con il proprio percorso di studio

Tra coloro che hanno partecipato a *MIP* il 70.18% ha avuto almeno un'esperienza lavorativa o di stage non coerente con il proprio percorso di studio, mentre per coloro di *PL* la percentuale è maggiore 83.15%. Questo dato incorpora la grande percentuale di studenti che durante gli studi universitari praticano un lavoro anche part-time ma che la maggior parte delle volte non è coerente con il percorso di studi. Significativo è il dato che la percentuale di *MIP* risulta essere inferiore rispetto a *PL*. Un'interpretazione potrebbe essere che i futuri imprenditori si siano dedicati ad attività non coerenti in misura minore rispetto a coloro che hanno partecipato a *PL*.

Il 31.71% di *MIP* e il 44.59% di *PL* ha lavorato per un periodo superiore ai due anni, il dato della tabella 3.10, conferma l'ipotesi della considerazione in questa variabile di tutti i lavori praticati dagli studenti durante il periodo universitario

	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
MIP	12.91%	26.82%	21.95%	7.32%	31.71%
PL	14.86%	8.11%	18.92%	13.51%	44.59%

Tabella 3.10: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage svolte nel proprio Paese di origine e NON coerenti con il proprio percorso di studio

non coerenti con il loro percorso di studio. Da notare che mentre per *MIP* il 60.98% ha svolto un'attività lavorativa o di stage superiore ai sei mesi, per *PL* addirittura il 77.02%.

MIP	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
econ./scient.	15.78%	26.32%	21.05%	0.00%	36.84%
uman./linguis.	11.11%	33.33%	22.22%	11.11%	22.22%

Tabella 3.11: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage NON coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area del corso di laurea (MIP)

Percentuali molto simili si riscontrano nella tabella 3.11, che si riferisce ai soli partecipanti di *MIP*, sia per gli iscritti ad un corso di laurea di area economica/scientifica sia per un corso di area umanistica/linguistica, più della metà degli studenti ha svolto attività lavorative non coerenti per più di sei mesi.

PL	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
econ./scient.	7.14%	4.76%	21.43%	16.66%	50.00%
uman./linguis.	22.58%	12.90%	12.90%	9.68%	41.93%

Tabella 3.12: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage NON coerenti svolte nel proprio Paese di origine suddivise per area del corso di laurea (PL)

Una notevole differenza si nota nella tabella 3.12, riferita ai partecipanti di *PL*, l'88.09% degli iscritti ad un corso di laurea economica/scientifica ha svolto attività lavorative non coerenti per più di sei mesi mentre per i colleghi iscritti ad un corso di area umanistica/linguistica solamente il 64.51%.

Attività lavorative o di stage svolte all'estero

Il 38.59% di *MIP* e il 37.08% di *PL* è stato all'estero per un'esperienza lavorativa o di stage, la cui durata per la maggior parte è stata inferiore ai sei mesi

	Da 1 a 2 mesi	Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1 anno	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
MIP	9.09%	59.09%	9.09%	13.64%	9.09%
PL	11.11%	42.22%	26.66%	6.66%	13.33%

Tabella 3.13: Durata complessiva (in mesi) delle esperienze lavorative o di stage svolte all'estero

Riassunto attività lavorative e stage

Nella tabella 3.14 i partecipanti sono stati suddivisi in base alle attività lavorative e di stage svolte. Il dato significativo che differenzia i due gruppi è il maggior impegno dedicato dagli aspiranti imprenditori solamente ad attività coerenti con il loro percorso di studi (26.32%), mentre solo il 14.61% dei partecipanti di *PL* ha praticato solo attività coerenti. Si può concludere che coloro di *MIP* sembrano avere le idee più chiare e siano determinati a mettere in pratica ciò che hanno studiato già durante il periodo universitario, solo il 10.53% di loro infatti, si è dedicato solo a lavori o stage non coerenti.

	Nessuno	Solo attività	Solo attività	Sia coerenti sia
		coerenti	NON coerenti	NON coerenti
MIP	3.51%	26.32%	10.53%	59.65%
PL	2.25%	14.61%	21.35%	61.80%

Tabella 3.14: Riassunto attività lavorative e stage

Nella tabella 3.15 i partecipanti ai due progetti sono divisi in base al sesso. Tra gli aspiranti imprenditori non si rilevano differenze significative tra i maschi e le femmine, entrambi confermano il maggior impegno solo ad attività lavorative o di stage coerenti rispetto a quelle non coerenti. Nel gruppo dei partecipanti a *PL*, invece, esiste una differenza tra maschi e femmine. Mentre solamente il 7.69% dei maschi si è dedicato esclusivamente ad attività coerenti, tra le femmine la stessa percentuale (17.46%) ha svolto solo attività coerenti e solo attività non coerenti.

Si può quindi dedurre che i maschi che hanno seguito i laboratori di *PL* sono coloro con il minor numero di esperienze lavorative coerenti con il loro percorso di studi.

		Nessuno	Solo attività	Solo attività NON	Sia coerenti sia
			coerenti	coerenti	NON coerenti
MIP	M	4.16%	29.16%	8.33%	58.33%
IVIII	F	3.03%	24.24%	12.12%	60.61%
PL.	M	0.00%	7.69%	30.77%	61.54%
PL	F	3.17%	17.46%	17.46%	61.90%

Tabella 3.15: Riassunto attività lavorative e stage maschi/femmine

3.3.7 Studio all'estero

Durante gli anni dell'esperienza universitaria una percentuale maggiore di studenti di *PL* (40.45%) rispetto agli studenti di *MIP* (30.09%) ha trascorso un periodo di studio all'estero (non stage ma ad esempio: programma Erasmus, scambio o doppi diplomi).

	Fino a 1 mese Da 1 a 2 mesi		Da 2 a 6 mesi	Da 6 mesi a 1	Da 1 a 2 anni	Oltre 2 anni
				anno		
MIP	10.00%	0.00%	55.00%	20.00%	15.00%	0.00%
PL	13.88%	2.77%	47.22%	27.77%	0.00%	8.33%

Tabella 3.16: Durata studio all'estero

Come si nota dalla tabella 3.16 la metà di coloro che sono andati all'estero per studio è stato via per un periodo compreso tra i due e i sei mesi. Tra i due gruppi *MIP* e *PL* non si evidenziano particolari differenze nella durata del periodo di studio all'estero.

3.3.8 Utilizzo delle piattaforme sociali

L'indagine sull'utilizzo di piattaforme sociali (ad esempio: Skype, Facebook, Twitter, Google+) si suddivide in due domande. La prima chiede il tempo dedicato giornalmente ad attività personali e di svago (ad esempio: chat con amici, commenti post pubblicati da amici, giochi con multiplayers). La seconda, il tempo dedicato ad attività di studio e/o professionali (ad esempio: forum di condivisione di materiali e di informazioni/consigli/esperienze su aspetti amministrativi e aspetti legati agli insegnamenti).

Per queste domande i dati sono stati raccolti su entrambi i gruppi di *MIP* e su tutti i gruppi di *PL* escluso il primo "*PL* marzo 2013" in cui quando sono stati inviati i questionari non erano ancora previste queste domande.

	Mai	Meno di 30 min.	Da 31 a 60 min.	Da 1 a 2 ore	Da 2 a 3 ore	Più di 3 ore
MIP	1.75%	42.10%	19.30%	19.30%	14.03%	3.51%
PL	1.30%	35.06%	29.87%	24.67%	6.49%	2.60%

Tabella 3.17: Durata di utilizzo delle piattaforme sociali per attività personali

Nella tabella 3.17 non si rilevano particolari differenze tra gli aspiranti imprenditori (*MIP*) e coloro di *PL*. Per entrambi circa il 60% dedica meno di un'ora al giorno all'utilizzo di strumenti di interazione online per attività personali e di svago.

Il p-value del test chi-quadro (chi.quadro = 4.349, p.value = 0.5003) conferma che l'utilizzo dei social network per attività personali è indipendente dal laboratorio preso in considerazione (MIP o PL).

	Mai	Meno di 30 min.	Da 31 a 60 min.	Da 1 a 2 ore	Da 2 a 3 ore	Più di 3 ore
MIP	10.53%	36.84%	26.31%	8.77%	7.02%	10.53%
PL	7.79%	57.14%	22.08%	9.09%	1.30%	2.60%

Tabella 3.18: Durata di utilizzo delle piattaforme sociali per attività di studio

Dalla tabella 3.18 si nota che la maggior parte dei partecipanti di *PL* tende ad utilizzare per un tempo inferiore ai 30 minuti giornalieri i social network per attività di studio e/o professionali. Il 17.55% di coloro di *MIP* utilizza i social network per attività di studio e/o professionali per più di 2 ore al giorno.

Il p-value del test chi-quadro (chi.quadro = 9.626, p.value = 0.08655) è comunque maggiore della soglia di 0.05.

3.3.9 Ulteriori variabili

Nella nuova versione del questionario sono state inserite ulteriori domande considerate opportune per analizzare la loro influenza sullo sviluppo delle competenze.

Poiché solamente i gruppi "MIP dicembre 2013" (21 partecipanti) e "PL novembre 2013" (30 partecipanti) hanno compilato la nuova versione del questionario, il campione a disposizione è molto ridotto e i dati potrebbero non essere particolarmente significativi.

Tali domande saranno presenti nella raccolta di dati delle edizioni future di *MIP* e *PL* perciò diventeranno delle variabili importanti per l'analisi dello sviluppo delle competenze.

Lingue

Nel questionario viene chiesto in quante lingue gli studenti sanno parlare e scrivere.

Il 28.57% degli studenti di *MIP* parla una sola lingua, un ulteriore 28.57% due lingue e il 42.86% parla più di due lingue.

Tra coloro di *PL* il 23.33% parla una sola lingua, il 40.00% due lingue e il restante 36.66% parla più di due lingue.

Il 9.52% di coloro di MIP sa leggere un'unica lingua, il 33.33% due lingue e il 57.14% è in grado di leggere più di due lingue.

Per i partecipanti di *PL* le percentuali non si discostano di molto: il 20.00% sa leggere una sola lingua, il 36.66% due lingue e il restante 43.32% più di due lingue.

Amici

Considerando la nazionalità degli amici, coloro di *MIP* in media hanno amici provenienti da 5 nazioni diverse dalla propria e il 71.43% è in contatto con loro mensilmente. Coloro di *PL*, in media, hanno amici provenienti da 4 nazioni diverse dalla propria e il 53.33% rimane in contatto con loro con frequenza mensile.

Strumenti di interazione on- and off- line

La tabella 3.19 riassume la durata giornaliera della navigazione in internet attraverso il computer e/o altri mezzi (ad esempio: smartphone e tablet). Il 14.28% di coloro di *MIP* naviga in internet per meno di un'ora al giorno mentre per *PL* il 33.33%.

	Mai	Meno di 30 min.	Da 31 a 60 min.	Da 1 a 2 ore	Da 2 a 3 ore	Più di 3 ore
MIP	0.00%	4.76%	9.52%	33.33%	33.33%	19.05%
PL	0.00%	10.00%	23.33%	33.33%	16.66%	16.66%

Tabella 3.19: Durata di navigazione in internet giornaliera

Considerando il tempo complessivo di utilizzo giornaliero di strumenti di interazione on-line (piattaforme sociali, social network, forum e blog) entrambi i gruppi, *MIP* e *PL*, impiegano in media circa il 25% di questo tempo in attività funzionali allo studio (condivisione di appunti, svolgimento di lavori di gruppo...).

Il 95.24% dei partecipanti a *MIP* è iscritto a Facebook e ha in media 516 contatti. Tra coloro di *PL* il 90.00% è iscritto a Facebook e ha in media 443 contatti.

Il numero medio di messaggi inviati via cellulare al giorno è circa 6 per i *MIP* e 7 per i *PL*. Il numero delle persone chiamate al telefono o tramite supporti come Skype è in media 2.7 per *MIP* e 2.2 per *PL*.

In media durante la giornata entrambi i gruppi parlano con circa 9 persone.

Titolo di studio e professione dei genitori

Nella tabella 3.20 i genitori dei partecipanti ai due progetti sono suddivisi in base al loro titolo di studio più elevato.

Nella tabella 3.21 è indicata la professione attuale o passata (se attualmente in pensione o disoccupato) dei genitori.

Titolo di studio	Ma	Madre		dre
	MIP	PL	MIP	PL
Licenza elementare	0.00%	6.66%	0.00%	6.66%
Licenza media inferiore	23.81%	20.00%	23.81%	26.66%
Diploma di scuola superiore di 2-3 anni	4.76%	23.33%	0.00%	23.33%
Diploma di scuola superiore di 4-5 anni	38.09%	30.00%	38.09%	26.66%
Laurea vecchio ordinamento	28.57%	20.00%	19.05%	13.33%
Laurea specialistica	0.00%	0.00%	4.76%	0.00%
Dottorato di ricerca	4.76%	0.00%	9.52%	0.00%
Altro	0.00%	0.00%	4.76%	3.33%

Tabella 3.20: Titolo di studio dei genitori

Professione	Ma	dre	Padre		
	MIP	PL	MIP	PL	
Operaia/o	9.52%	13.33%	0.00%	16.66%	
Commessa/o	0.00%	3.33%	0.00%	3.33%	
Impiegata/o esecutiva/o	23.81%	13.33%	9.52%	10.00%	
Impiegata/o coordinamento	4.76%	3.33%	9.52%	3.33%	
Docente	23.81%	16.66%	14.28%	0.00%	
Quadro	4.76%	0.00%	0.00%	6.66%	
Dirigente	0.00%	3.33%	9.52%	10.00%	
Imprenditrice/Imprenditore	14.28%	0.00%	28.57%	20.00%	
Libera/o professionista	4.76%	0.00%	14.28%	10.00%	
Altro	14.28%	46.66%	14.28%	20%	

Tabella 3.21: Professione dei genitori

3.4 Auto-valutazione delle competenze

La valutazione delle competenze è stata effettuata tramite il questionario descritto nel par.3.2.1. Sono state valutate le competenze trasversali definite come un insieme di caratteristiche individuali correlate, secondo un rapporto di causa-effetto, con una prestazione efficace o superiore, già ampiamente delineate nella prima parte di questa tesi. Possedere queste caratteristiche, quindi, favorisce una maggiore efficacia nello svolgimento di una mansione. Sono "trasversali" in quanto fanno riferimento ad aspetti di natura realizzativa (raggiungere obiettivi, pianificare, controllare...), relazionare (capire gli altri, convincere, comunicare...) o cognitiva (riflettere sull'esperienza, trovare similitudini o regolarità nelle situazioni...). Le ricerche più recenti dimostrano che le competenze trasversali rappresentano, più delle conoscenze specialistiche, dell'expertise tecnica e dell'intelligenza individuale, le fonti primarie dell'efficacia lavorativa. Lo scopo della ricerca effettuata in questo paragrafo è di individuare il livello delle competenze possedute dagli studenti e quali competenze differenziano i due gruppi.

	Alfa di Cronbach	Media MIP	Media PL	Differenza MIP-PL	Mann- Whitney (p-value)	Kolmo Smirnov (p-value)	Levene (p-value)
A.1.Consapevolezza emotiva	0.81	6.961	7.211	-0.250	0.275	0.576	0.834
B.1.Orientamento al risultato	0.84	7.737	7.735	0.002	0.545	0.872	0.645
B.2.Adattabilità	0.78	7.800	7.382	0.418	0.044**	0.066*	0.232
B.3.Autocontrollo	0.87	6.277	6.481	-0.204	0.257	0.499	0.841
B.4.Ottimismo	0.85	6.888	6.578	0.310	0.261	0.305	0.555
B.5.Coscienziosità	0.68	8.064	8.401	-0.336	0.089*	0.149	0.617
C.1.Empatia	0.78	7.554	7.596	-0.041	0.413	0.736	0.323
C.2.Consapevolezza organizzativa	0.79	7.572	7.321	0.251	0.206	0.329	0.437
C.3.Orientamento al servizio	0.62	7.561	7.502	0.060	0.389	0.737	0.716
D.1.Gestione dei conflitti	0.68	7.056	6.834	0.222	0.239	0.475	0.361
D.2.Sviluppo degli altri	0.76	6.526	6.117	0.409	0.080*	0.036**	0.015**
D.3.Influenza	0.73	6.628	6.139	0.489	0.066*	0.150	0.169
D.4.Leadership Ispiratrice	0.83	6.818	6.036	0.782	0.009***	0.038**	0.846
D.5.Lavoro in team	0.9	7.898	7.366	0.532	0.220	0.161	0.007***
D.6.Agente di cambiamento	0.73	7.380	6.438	0.942	0.001***	0.005***	0.718
E.1.Pensiero sistemico	0.65	6.702	6.987	-0.285	0.166	0.323	0.411
E.2.Riconoscimento di schemi	0.72	6.832	6.818	0.014	0.457	0.788	0.632

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

 $\textbf{Tabella 3.22:} \ \textit{Autovalutazione delle competenze}$

Un'analisi preliminare effettuata sul questionario per valutare la coerenza interna della scala è stata il calcolo del coefficiente α di Cronbach nella prima colonna della tabella 3.22. Si nota che per le competenze coscienziosità, orientamento al servizio e agente di cambiamento, aggiunte in questo modello proposto dal CFCC ma non presenti nella versione originale dell'ESCI-U, il coefficiente presenta valori particolarmente bassi. La decisione di inserirle comunque, già spiegata a pag.110, deriva dalla fondamentale importanza di queste competenze trasversali tra quelle richieste dalle imprese.

Boyatzis motiva la decisione di eliminare nella versione più recente del questionario da lui proposto l'orientamento al servizio sostenendo che sembra essere un'applicazione dell'empatia ed è già compreso nelle altre due competenze presenti nella consapevolezza sociale. Mentre l'agente di cambiamento è stato eliminato da Boyatzis perché è fortemente correlato con l'orientamento al servizio [Boyatzis 2007].

Oltre a quelle già citate, anche la *gestione dei conflitti* e il *pensiero sistemico* risultano avere un coefficiente α *di Cronbach* inferiore a 0.7 e quindi possono essere considerate critiche.

I partecipanti di *MIP* si sono auto-attribuiti dei punteggi maggiori in media rispetto ai colleghi di *PL* in 12 competenze sulle 17 analizzate; per questa ragione i test *Mann-Whitney* e *Kolmogorov-Smirnov*, utilizzati per confrontare i punteggi dei due gruppi per ogni competenza, sono stati applicati con ipotesi unilaterali. Nelle competenze in cui il campione proveniente da *MIP* possiede un livello maggiore rispetto ai *PL*, il test avrà una direzione, viceversa nelle competenze in cui il campione di *PL* possiede un livello maggiore di una determinata competenza, il test avrà direzione opposta.

Le differenze rilevanti emerse nel possesso delle competenze tra i due gruppi riguardano la *leadership ispiratrice*, l'agente di cambiamento e l'adattabilità, a cui coloro di MIP hanno attribuito punteggi significativamente maggiori come si può

notare nella quinta colonna della tabella 3.22.

La *leadership ispiratrice* è una competenza che distingue i futuri imprenditori: sono in grado di assumere la guida di un gruppo ed esprimono entusiasmo per un obiettivo comune. Esercitano la leadership dando l'esempio e stimolano gli altri.

L'agente di cambiamento è un'altra competenza che caratterizza i leader. Essi riconoscono la necessità di cambiare, difendono il cambiamento e arruolano altri che lo perseguano. Essi portano al disallineamento dalle attività correnti per ricercare corsi alternativi di azione, sviluppare nuove idee e creare i cambiamenti.

L'adattabilità permette di districarsi fra le molteplici richieste. Coloro che possiedono questa competenza sanno gestire le inevitabili ambiguità della vita organizzativa. È una competenza che contraddistingue gli imprenditori che sono aperti ad idee e approcci nuovi, che amano rischiare e sanno controllare la paura del nuovo.

La competenza in cui è presente una maggiore differenza a favore di coloro di *PL*, anche se non significativa, tra le medie dei punteggi è la *coscienziosità*. Questa competenza caratterizza i lavoratori subordinati che rispettano gli impegni, si ritengono responsabili del raggiungimento dei propri obiettivi, sono meticolosi, organizzati e attenti nel proprio lavoro. Competenza fondamentale per chi desidera entrare nel mondo del lavoro.

I risultati ottenuti confermano le ipotesi di ricerca formulate nel par.3.1. Gli aspiranti imprenditori possiedono già al termine dell'università le competenze di *entrepreneurship* in particolare la capacità di prendersi dei rischi per innovare e sviluppare nuove idee, mentre i futuri manager si caratterizzano per la loro determinazione e persistenza.

Dopo aver raggruppato le competenze nei rispettivi 5 cluster, risulta evidente dalla tabella 3.23 che nella *gestione delle relazioni* è presente una differenza significativa tra i due gruppi. Gli aspiranti imprenditori possiedono un livello più alto

	Alfa di Cronbach	Media MIP	Media PL	Differenza	Mann- Whitney (p-value)	Kolmo Smirnov (p-value)	Levene (p-value)
A.Consapevolezza							
di sé	0.81	6.961	7.211	-0.250	0.275	0.576	0.834
B.Gestione							
di sé	0.91	7.291	7.221	0.071	0.421	0.233	0.155
C.Consapevolezza							
sociale	0.84	7.563	7.468	0.094	0.337	0.758	0.976
D.Gestione							
delle relazioni	0.91	7.028	6.492	0.536	0.012**	0.015**	0.033**
E.Ragionamento							
analitico	0.80	6.767	6.902	-0.136	0.298	0.597	0.858

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Tabella 3.23: Auto-valutazione delle competenze raggruppate in cluster

di competenze appartenenti a questo cluster, che permette loro di comprendere e guidare efficacemente le emozioni altrui. Questo cluster contraddistingue i due gruppi e mette in risalto le differenti aspirazioni manifestate dai partecipanti.

Il coefficiente α di Cronbach calcolato all'interno dei cluster, nella prima colonna della tabella 3.23, riporta valori alti, di conseguenza si può affermare che il grado complessivo di coerenza interna è accettabile.

3.4.1 Analisi discriminante

È stata eseguita un'analisi discriminante lineare per verificare se le 17 competenze valutate consentano di diversificare gli individui e di assegnarli correttamente ad uno dei due gruppi MIP e PL. Per analisi discriminante si intende un insieme di metodologie volte a stabilire l'appartenenza di una nuova unità statistica ad uno dei g gruppi (popolazioni identificate, che in questo caso sono Mettersi in Proprio e $Pianeta\ Lavoro$) in base al valore che essa assume su p variabili quantitative (per l'analisi sono state considerate le 17 competenze). Tali gruppi vengono identificati a priori sulla base delle osservazioni delle p variabili su un campione di p unità provenienti da diverse popolazioni.

La funzione di classificazione è una combinazione lineare dei valori delle competenze che si sono auto-attribuiti gli studenti. I coefficienti sono riportati nella tabella 3.24. Il criterio che viene utilizzato per definire la trasformazione consiste pertanto nel pretendere che sia massima la separazione tra i due gruppi.

	Coefficienti
A.1.Consapevolezza emotiva	0.24757436
B.1.Orientamento al risultato	0.11749366
B.2.Adattabilità	-0.38515154
B.3.Autocontrollo	0.21458516
B.4.Ottimismo	0.02651714
B.5.Coscienziosità	0.27725168
C.1.Empatia	0.10867688
C.2.Consapevolezza organizzativa	-0.18244703
C.3.Orientamento al servizio	0.17882724
D.1.Gestione dei conflitti	-0.10468461
D.2.Sviluppo degli altri	-0.04133500
D.3.Influenza	0.02037825
D.4.Leadership ispiratrice	-0.16639129
D.5.Lavoro in team	-0.12256108
D.6.Agente di cambiamento	-0.38688365
E.1.Pensiero sistemico	0.38761937
E.2.Riconoscimento di schemi	-0.04372566

Tabella 3.24: Coefficienti di discriminazione lineare

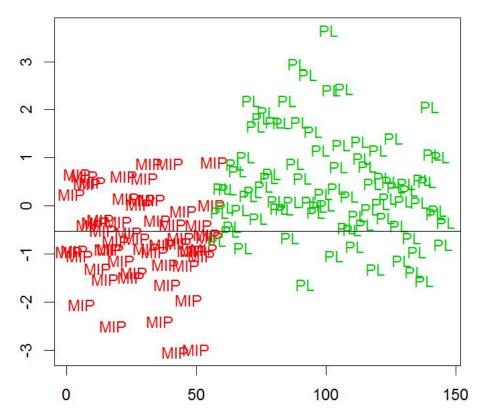


Figura 3.3: Analisi di discriminante

I risultati sono rappresentati nella fig.3.3. Il modello utilizzato ha classificato 24 studenti *MIP* tra i *PL* e 13 studenti *PL* tra i *MIP*, compiendo un errore del 25.34%. Evidentemente non tutte le competenze utilizzate sono significative per

discriminare gli studenti, nella valutazione del possesso di alcune competenze i due gruppi sono molto simili. In futuro con la raccolta di ulteriori osservazioni si potrà giungere ad un modello più preciso.

3.5 Analisi descrittiva del questionario proposto ai valutatori esterni

Alla fine del questionario, il partecipante deve indicare almeno quattro persone che lo conoscono bene e che siano in grado di esprimere un giudizio in merito alla frequenza con la quale ha dimostrato i comportamenti già auto-valutati nel questionario personale. I valutatori esterni indicati dal soggetto saranno chiamati *peers* e permettono di concretizzare un feedback a 360 gradi che aiuta gli studenti a valutare e sviluppare le loro competenze trasversali.

Nella prima versione del questionario era possibile indicare i genitori come valutatori. Questa possibilità è stata rimossa nella nuova versione del questionario in quanto, nei risultati ottenuti in precedenti analisi effettuate, è stata riscontrata una forte tendenza da parte dei genitori ad assegnare punteggi medi superiori rispetto a tutti gli altri *peers*. L'analisi che segue è stata effettuata escludendo i genitori anche per le valutazioni raccolte con la prima versione del questionario.

Una valutazione da parte dei *peers* diventa fondamentale per capire come gli altri vedono il soggetto in diversi ambienti sia personali sia professionali e permette allo studente di comparare la propria auto-valutazione del livello di possesso delle competenze trasversali con la prospettiva di soggetti esterni.

In questo paragrafo viene riportata un'analisi descrittiva delle variabili presenti nel questionario rivolto ai valutatori esterni.

3.5.1 Tipo di relazione

Le tipologie di legami esistenti tra valutatori esterni e soggetto sono state divise in due categorie: *contatto personale* e *contatto professionale*. L'ambito in cui il

	MIP	PL
Fratello/sorella	10.23%	9.57%
Altri rapporti di parentela	3.41%	4.55%
Partner	12.12%	10.05%
Amici	46.59%	54.07%
Altro contatto personale	0.76%	1.91%
CONTATTO PERSONALE	73.11%	80.15%
Callaga di studio all'università	12.50%	6.94%
Collega di lavore	7.58%	3.59%
Collega di lavoro Capo/Datore di lavoro	3.79%	2.39%
Tutor aziendale	0.38%	0.72%
Insegnante/docente	0.00%	1.44%
Collaboratore/subordinato	0.76%	0.24%
Allenatore/coach/istruttore/mister	0.72%	0.72%
Animatore/capo gruppo/scout	1.14%	0.48%
Altro contatto professionale	0.76%	3.35%
CONTATTO PROFESSIONALE	26.89%	19.86%

Tabella 3.25: Relazione valutatori esterni

soggetto è valutato influisce sulla percezione delle competenze da parte dei *peers*. L'individuo può dimostrare comportamenti differenti in ambienti diversi, di conseguenza è importante la valutazione di *peers* appartenenti ad aree sia personali che professionali.

MIP e PL sono stati valutati da tipologie di *peers* che risultano essere differenti. I MIP presentano una percentuale minore di contatti personali (73.11%) rispetto ai PL (80.15%), in particolare la differenza si nota sul minor numero di amici. Viceversa i MIP sono stati valutati da una percentuale maggiore di contatti professionali (26.89%) rispetto ai PL (19.86%) ottenendo un numero maggiore di valutazioni da parte dei colleghi di studio all'università e dai colleghi di lavoro.

3.5.2 Frequenza dei contatti con la persona valutata

Nella parte iniziale del questionario rivolto ai *peers*, viene misurata la frequenza con cui essi hanno contatti significativi con la persona valutata.

I valutatori esterni sono stati raggruppati in 5 categorie:

- 1. Parenti: fratello/sorella, partner, altri rapporti di parentela.
- 2. Amici

- 3. Colleghi di studio: colleghi di studio all'università.
- 4. Ambito lavorativo: collega di lavoro, capo/datore di lavoro, tutor aziendale, collaboratore/subordinato, altro contatto professionale.
- 5. Altro: insegnante/docente, allenatore/coach/istruttore/mister, animato-re/capo gruppo/scout, altro contatto personale.

	Meno di una volta alla settimana	Una volta alla settimana	Più volte alla settimana	Una volta al giorno	Più volte al giorno	MEDIA CONTATTI*
Parenti	6.51%	8.88%	32.54%	11.24%	40.83%	3.71
Amici	22.92%	26.65%	38.40%	5.16%	6.88%	2.46
Altro	25.00%	25.00%	37.50%	4.17%	8.33%	2.46
Ambito lavorativo	29.49%	12.82%	47.44%	3.85%	6.41%	2.45
Colleghi di studio	25.81%	30.65%	38.71%	4.84%	0.00%	2.23

^{*}Calcolata attribuendo dei valori numerici alle modalità di risposta (1=Meno di una volta alla sett., 5=Più volte al giorno)

Tabella 3.26: Frequenza contatti con la persona valutata

Nella tabella 3.26 le categorie di valutatori esterni sono stati suddivisi in base alla frequenza dei contatti.

I parenti rappresentano coloro che hanno contatti più frequenti con la persona valutata, la maggior parte addirittura giornalmente. In medie le altre categorie di *peers* hanno contatti settimanali con il soggetto valutato.

Maggiore è la frequenza con cui i *peers* hanno contatti significativi con la persona valutata, maggiore è la probabilità che il valutatore sia in grado di indicare quanto frequentemente il soggetto mette in atto determinati comportamenti.

3.5.3 Misura della conoscenza della persona valutata

Un'ulteriore domanda iniziale presente nel questionario riguarda la misura della conoscenza della persona valutata. I dati sono riassunti nella tabella 3.27.

Ovviamente i parenti rappresentano la categoria che esprime la misura di conoscenza maggiore. Anche gli amici in media conoscono molto bene la persona valutata. In generale tutti i *peers* conoscono sufficientemente bene il soggetto e sono in grado di valutarlo.

	Per niente bene	Non troppo bene	Abbastanza bene	Molto bene	Estremamente bene	MEDIA CONO- SCENZA*
Parenti	0.00%	1.18%	11.24%	48.52%	39.05%	4.25
Amici	0.00%	2.29%	34.38%	46.99%	16.33%	3.77
Colleghi di studio	0.00%	8.06%	64.52%	25.81%	1.61%	3.21
Ambito lavorativo	0.00%	15.38%	55.13%	23.08%	6.41%	3.21
Altro	0.00%	12.50%	66.67%	16.67%	4.17%	3.12

^{*}Calcolata attribuendo dei valori numerici alle modalità di risposta (1=Per niente bene, 5=Estremamente bene)

Tabella 3.27: Conoscenza della persona valutata

3.6 Etero-valutazione delle competenze

Nel questionario i valutatori esterni (*peers*) determinano quanto frequentemente lo studente che stanno valutando attiva una serie di 79 comportamenti, indicatori delle 17 competenze che sono state approfondite nel par.3.2.1.

I peers, dopo aver pensato ai comportamenti negli ultimi 3 - 6 mesi della persona che stanno valutando, devono indicare il grado di frequenza con cui il soggetto mette in atto i comportamenti in base ad una scala di frequenza che va da 0 (mai) a 10 (sempre). Inoltre, per il questionario proposto ai peers è stata inserita anche l'opzione "Non so" nel caso in cui non sapessero attribuire un punteggio ad un determinato comportamento.

Dai questionari raccolti nelle due edizioni di *MIP* e nelle cinque edizioni di *PL* sono stati eliminati coloro che sono stati valutati da meno di tre *peers*, ritenendo che per avere una valutazione esterna soddisfacente del soggetto siano necessari almeno tre *peers*.

Inoltre si è ritenuto opportuno non considerare i questionari compilati dai genitori poiché in precedenti sperimentazioni è stato dimostrato che tendono a sopravalutare i loro figli.

Il campione rimasto dopo aver effettuato le eliminazioni dei genitori e di coloro che hanno meno di tre *peers* è composto da 47 partecipanti di *MIP* e 80 partecipanti di *PL*.

Per garantire l'affidabilità della conoscenza da parte dei valutatori delle com-

petenze dimostrate dall'interessato, per ogni valutatore è stata calcolata la media degli indicatori per ogni competenza solo nei casi in cui egli abbia risposto ad almeno due dei tre indicatori per le competenze che sono descritte solo da tre indicatori (coscienziosità, orientamento al servizio e agente di cambiamento), e almeno tre indicatori su cinque per tutte le altre competenze che sono descritte da 5 indicatori.

La tabella 3.28 riassume i dati raccolti.

Per ogni singolo partecipante a uno dei due progetti, è stata calcolata per ogni competenza la media dei punteggi dei *peers* che l'hanno valutato apportando le eliminazioni descritte sopra. Successivamente è stata calcolata la media per ogni competenza (n=47 per i *MIP* e n=80 per i *PL*) ottenendo i risultati riportati nella tabella 3.28 (prima colonna per i *MIP* e quinta per i *PL*).

Per ogni competenza, nella seconda e nella sesta colonna rispettivamente per coloro di *MIP* e per coloro di *PL*, sono indicate le differenze tra etero e autovalutazione. Come si può notare tutte le differenze sono positive, praticamente per ogni competenza i valutatori esterni in media hanno attribuito un punteggio maggiore rispetto al punteggio che si è auto-attribuito il soggetto. I test di *Mann-Whitney* segnalano delle differenze significative tra etero e auto-valutazione in tutte le competenze ad esclusione di *consapevolezza emotiva, adattabilità, empatia* e *orientamento al servizio* per coloro di *MIP* ed *empatia, orientamento al servizio* per coloro di *PL*.

I valutatori esterni confermano il livello più alto di possesso della maggior parte delle competenze da parte dei MIP rispetto ai partecipanti di PL. Il test di Mann-Whitney, nell'ultima colonna della tabella 3.28, ribadisce che le differenze rilevanti tra MIP e PL riguardano le competenze leadership ispiratrice e agente di cambiamento, le stesse già individuate nella tabella 3.22 riguardante l'autovalutazione.

Consapevolezza emotiva, coscienziosità ed empatia sono le tre competenze per cui

	Media peers MIP	Diff. etero/ auto- valutaz. MIP	M-W (p- value) MIP e peers MIP	"Non so"(%) peers MIP	Media peers PL	Diff. etero/ auto- valutaz. PL	M-W (p- value) PL e peers PL	"Non so"(%) peers PL	M-W (p- value) peers MIP e peers PL
Consapevolezza emotiva	7.522	0.561	0.170	5.81%	7.744	0.533	0.013**	4.55%	0.026**
Orientamento al risultato	8.594	0.857	0.001***	3.14%	8.431	1.049	0.001***	2.57%	0.197
Adattabilità	8.056	0.256	0.116	6.37%	7.890	0.508	0.006***	4.95%	0.134
Autocontrollo	7.522	1.245	0.000***	4.03%	7.423	0.942	0.000***	3.42%	0.202
Ottimismo	7.910	1.022	0.001***	4.76%	7.731	1.154	0.000***	4.50%	0.068*
Coscienziosità	8.821	0.756	0.004***	4.03%	8.827	0.427	0.019**	3.59%	0.214
Empatia	7.851	0.296	0.218	3.55%	7.897	0.301	0.128	3.22%	0.531
Consapevolezza organizzativa	8.024	0.452	0.013**	9.35%	8.052	0.730	0.000***	8.96%	0.354
Orientamento al servizio	8.006	0.444	0.077*	5.91%	7.923	0.421	0.051*	4.29%	0.128
Gestione dei conflitti	7.666	0.609	0.015**	5.89%	7.618	0.785	0.000***	6.53%	0.427
Sviluppo degli altri	7.577	1.051	0.000***	9.27%	7.435	1.318	0.000***	8.42%	0.205
Influenza	7.379	0.751	0.002***	11.21%	7.196	1.057	0.000***	9.90%	0.174
Leadership Ispiratrice	7.657	0.840	0.009***	5.32%	7.401	1.365	0.000***	5.79%	0.089*
Lavoro in team	8.482	0.584	0.003***	4.19%	8.414	1.047	0.001***	5.23%	0.240
Agente di cambiamento	8.063	0.683	0.004***	9.14%	7.605	1.167	0.000***	8.91%	0.001***
Pensiero sistemico	7.588	0.886	0.001***	16.69%	7.420	0.433	0.024**	17.97%	0.157
Riconoscimento di schemi	7.608	0.777	0.009***	20.16%	7.415	0.597	0.016**	17.23%	0.125

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Tabella 3.28: *Etero-valutazione delle competenze*

l'etero-valutazione conferma l'auto-valutazione di un livello maggiore di possesso da parte dei *PL*.

Nella tabella 3.28 sono state inserite due colonne in cui sono indicate per ognuno dei due gruppi le percentuali di item a cui i *peers* non hanno saputo dare una valutazione. Per alcune competenze la percentuale è vicina al 10%, e in alcuni casi addirittura maggiore. Si è ritenuto opportuno analizzare questo dato più approfonditamente nel paragrafo successivo.

	Media peers MIP	Diff. etero/ auto- valutaz. MIP	M-W (p- value) MIP e peers MIP	"Non so"(%) peers MIP	Media peers PL	Diff. etero/ auto- valutaz. PL	M-W (p- value) PL e peers PL	"Non so"(%) peers PL	M-W (p- value) peers MIP e peers PL
A.Consapevolezza									
di sé	7.522	0.561	0.170	5.81%	7.744	0.533	0.013**	4.55%	0.026*
B.Gestione di sé C.Consapevolezza	8.125	0.833	0.000***	4.51%	7.994	0.773	0.000***	3.82%	0.113
sociale D.Gestione	7.953	0.390	0.017**	6.3%	7.962	0.494	0.000***	5.67%	0.633
delle relazioni E.Ragionamento	7.786	0.758	0.000***	7.39%	7.612	1.120	0.000***	7.36%	0.119
analitico	7.598	0.832	0.001***	18.43%	7.417	0.515	0.011**	17.60%	0.161

^{*}p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Tabella 3.29: Etero-valutazione delle competenze raggruppate in cluster

Dopo aver raggruppato le competenze nei rispettivi 5 cluster, nella tabella 3.29 risulta evidente che l'etero-valutazione è significativamente superiore rispetto all'auto-valutazione, in particolare nel cluster *gestione delle relazioni*. Le abilità sociali che consistono nel guidare efficacemente le emozioni altrui, sono valutate con punteggi medi più alti dai valutatori esterni.

La percentuale di risposte mancanti nell'ultimo cluster è molto elevata a causa della difficoltà dei peers di rispondere alle domande riguardanti le abilità cognitive dello studente.

Nella tabella 3.30 è stata valutata la correlazione della differenza presente tra etero ed auto-valutazione con la frequenza dei contatti e la misura della conoscenza tra il valutatore esterno e il soggetto.

	Correlazione con i contatti	p-value contatti	Correlazione con la conoscenza	p-value conoscenza
A.1.Consapevolezza emotiva	-0.055	0.077*	0.022	0.567
B.1.Orientamento al risultato	0.022	0.714	0.054	0.160
B.2.Adattabilità	-0.032	0.205	0.032	0.407
B.3.Autocontrollo	-0.038	0.167	-0.018	0.634
B.4.Ottimismo	-0.114	0.002***	0.019	0.621
B.5.Coscienziosità	-0.075	0.027*	0.040	0.307
C.1.Empatia	-0.027	0.240	0.052	0.181
C.2.Consapevolezza organizzativa	-0.059	0.063*	0.023	0.545
C.3.Orientamento al servizio	0.052	0.912	0.048	0.213
D.1.Gestione dei conflitti	0.056	0.925	0.017	0.671
D.2.Sviluppo degli altri	0.035	0.816	0.044	0.259
D.3.Influenza	0.013	0.631	0.025	0.522
D.4.Leadership ispiratrice	-0.011	0.392	0.059	0.129
D.5.Lavoro in team	0.029	0.774	0.110	0.005***
D.6.Agente di cambiamento	0.012	0.624	0.018	0.644
E.1.Pensiero sistemico	-0.007	0.431	0.024	0.537
E.2.Riconoscimento di schemi	0.031	0.782	0.044	0.265

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Tabella 3.30: Correlazione tra la differenza presente tra etero e auto-valutazione e le misure dei contatti e della conoscenza

L'ipotesi verificata è che per la maggior parte delle competenze una minore frequenza dei contatti tra valutatore e persona valutata comporta una differenza maggiore tra il punteggio che è stato attribuito allo studente dal suo valutatore e quello che si è auto-attribuito. Minore è la frequenza dei contatti, minori sono le possibilità che il valutatore possa verificare che lo studente metta in atto determinati comportamenti, e quindi maggiore è lo scostamento tra etero ed auto-valutazione.

Come si può notare nella prima colonna della tabella 3.30, nella maggior parte delle competenze è presente una correlazione negativa: minore è la frequenza dei contatti, maggiore è la differenza tra etero e auto-valutazione. Per le competen-

ze consapevolezza emotiva, ottimismo, coscienziosità e consapevolezza organizzativa le correlazioni sono particolarmente significative.

La differenza tra etero e auto-valutazione non risulta essere significativamente correlata con la misura della conoscenza. Come già analizzato nella tabella 3.27, tutti i valutatori ritengono di conoscere almeno discretamente lo studente, di conseguenza tale variabile non può essere considerata per spiegare la differenza esistente tra etero e auto-valutazione.

Confronto tra valutatori personali e professionali

I valutatori esterni sono stati suddivisi in due categorie: *contatti personali* (genitori esclusi) e *contatti professionali*.

Come già evidenziato nella tabella 3.25 i contatti personali rappresentano rispettivamente il 73.11% e l'80.15% dei partecipanti di *MIP* e di *PL*. Le due categorie di *peers* entrano in contatto con gli studenti in contesti differenti e questo potrebbe determinare una diversa valutazione delle competenze.

Nella tabella 3.31 sono state riportate le medie dei punteggi attribuiti alle competenze dai valutatori personali e da quelli professionali, inoltre è stato calcolato il p.value del test di *Mann-Whitney* applicato alle valutazioni fornite dalle due categorie.

Nei grafici radar 3.4 per *Mettersi in Proprio* e 3.5 per *Pianeta Lavoro* i quadrati blu indicano l'auto-valutazione di ciascuna competenza. La frequenza di manifestazione della competenza va letta osservando il posizionamento di tale quadrato. Quanto più esso è vicino all'origine degli assi tanto più ciò significa che la competenza non è manifestata in modo frequente nei comportamenti dello studente. Diversamente, se il quadrato si posiziona nell'area esterna rispetto all'origine degli assi, significa che la competenza presenta una frequenza di manifestazione tanto più elevata quanto più il quadrato risulta posizionato in prossimità del valore 10. Per ogni singola competenza nei grafici sono presenti anche le

	Media peers personali MIP	Media peers professionali MIP	M-W (p-value) pers. MIP e prof. MIP	Media peers personali PL	Media peers professionali PL	M-W (p-value) pers. PL e prof. PL
Consapevolezza emotiva	7.561	7.428	0.986	7.711	7.795	0.156
Orientamento al risultato	8.643	8.580	0.414	8.436	8.516	0.657
Adattabilità	8.135	8.107	0.474	7.854	8.118	0.028**
Autocontrollo	7.482	7.715	0.056*	7.316	8.008	0.000***
Ottimismo	7.978	7.906	0.607	7.671	8.051	0.054*
Coscienziosità	8.897	8.843	0.923	8.839	8.893	0.349
Empatia	7.881	8.068	0.175	7.858	7.998	0.059*
Consapevolezza organizzativa	8.059	8.075	0.517	8.012	8.300	0.003***
Orientamento al servizio	8.048	8.118	0.255	7.823	8.318	0.007***
Gestione dei conflitti	7.664	7.782	0.271	7.608	7.765	0.115
Sviluppo degli altri	7.655	7.613	0.300	7.378	7.731	0.007***
Influenza	7.342	7.539	0.323	7.158	7.433	0.017**
Leadership Ispiratrice	7.720	7.546	0.954	7.362	7.621	0.098*
Lavoro in team	8.551	8.521	0.400	8.376	8.503	0.122
Agente di cambiamento	8.171	8.046	0.705	7.558	7.840	0.189
Pensiero sistemico	7.571	7.834	0.062*	7.380	7.740	0.093*
Riconoscimento di schemi	7.621	7.913	0.273	7.343	7.594	0.040**

^{*}p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

 $\textbf{Tabella 3.31:} \ Confronto\ valutatori\ personali-professionali$

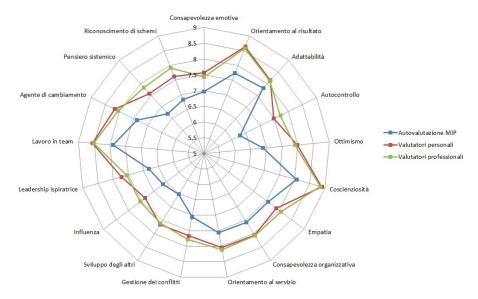


Figura 3.4: *Confronto tra auto ed etero-valutazione* (MIP)

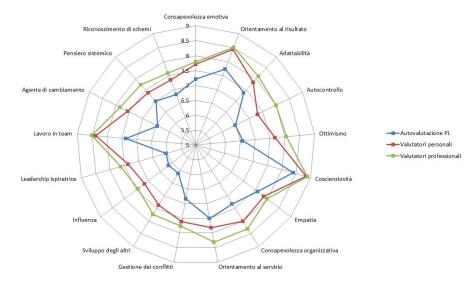


Figura 3.5: Confronto tra auto ed etero-valutazione (PL)

etero-valutazioni fornite dai valutatori personali (quadrati rossi) e dai valutatori professionali (quadrati verdi) e come si può notare i comportamenti osservati sono sempre maggiori rispetto all'auto-valutazione.

Tra gli studenti di *MIP* non si riscontrano differenze significative tra i valutatori personali e quelli professionali. Differenze significative sono presenti tra le due categorie di *peers* degli studenti di *PL*: i valutatori professionali hanno attribuito in media un punteggio maggiore per le competenze *adattabilità*, *autocontrollo*, *consapevolezza organizzativa*, *orientamento al servizio*, *sviluppo degli altri*,

influenza e riconoscimento di schemi. Risultato interessante in quanto i partecipanti a *PL*, pronti ad entrare nel mondo lavorativo, dimostrano in ambito professionale un livello maggiore di competenze rispetto ai comportamenti che mettono in atto nella sfera personale.

3.6.1 Analisi delle risposte mancanti

I valutatori esterni nel questionario a loro dedicato hanno la possibilità di non dare la risposta nel caso in cui non si considerino in grado di attribuire un punteggio a quel determinato comportamento. Considerato l'elevato numero di risposte mancanti riscontrato nei questionari, si è ritenuto opportuno analizzare il problema suddividendo i *peers* nelle cinque categorie elencate a pag.137: parenti, amici, colleghi di studio all'università, ambito lavorativo e altro. I risultati sono riassunti nella tabella 3.32.

I parenti e gli amici sono le categorie di *peers* che hanno fornito la percentuale minore di risposte mancanti, rispettivamente 5.01% e 6.58%. I colleghi di studio all'università e i valutatori appartenenti all'ambito lavorativo non hanno saputo dare una valutazione a più del 10% dei comportamenti.

Le competenze in cui tutte le categorie di *peers* hanno riscontrato maggiori difficoltà a rispondere sono *consapevolezza organizzativa*, sviluppo degli altri, influenza, agente di cambiamento, pensiero sistemico e riconoscimento di schemi.

Le ultime due competenze appartenenti al cluster *ragionamento analitico* hanno ottenuto una percentuale molto elevata di risposte mancanti. Le ipotesi di questo elevato numero di risposte mancanti potrebbero riguardare la difficoltà di comprendere gli item da parte dei valutatori oppure l'impossibilità di valutare delle competenze cognitive che lo studente mette in pratica solamente nel contesto universitario o durante lo studio personale.

Quasi la totalità dei parenti ha saputo dare una valutazione alle competenze incluse nel cluster *gestione di sé*. La competenza a cui i colleghi di studio al-

l'università hanno dato la percentuale minore di risposte mancanti è il *lavoro in team* (1.61%), valutando lo studente nei lavori di gruppo svolti durante i corsi universitari.

	Parenti (%)	Amici (%)	Colleghi di studio (%)	Ambito lavorativo (%)	Altro (%)	TUTTI I PEERS (%)
A.1.Consapevolezza emotiva	2.37	2.75	12.90	13.55	9.00	4.93
B.1.Orientamento al risultato	1.07	2.75	4.52	4.84	2.50	2.67
B.2.Adattabilità	2.96	6.02	6.77	5.16	7.00	5.31
B.3.Autocontrollo	1.18	1.95	7.10	12.26	9.00	3.58
B.4.Ottimismo	2.96	3.50	7.42	8.71	9.50	4.55
B.5.Coscienziosità	1.78	4.68	4.84	2.15	1.67	3.57
C.1.Empatia	2.25	1.95	9.35	6.13	5.00	3.26
C.2.Consapevolezza organizzativa	8.88	8.37	15.16	7.10	7.00	8.91
C.3.Orientamento al servizio	2.37	4.30	6.99	8.60	8.33	4.69
D.1.Gestione dei conflitti	2.37	5.33	10.65	13.87	12.00	6.25
D.2.Sviluppo degli altri	8.28	7.34	10.32	12.26	12.50	8.59
D.3.Influenza	7.69	9.23	13.87	15.81	15.00	10.21
D.4.Leadership Ispiratrice	4.73	4.47	6.45	10.65	10.50	5.63
D.5.Lavoro in team	3.55	5.79	1.61	4.52	5.50	4.72
D.6.Agente di cambiamento	4.93	7.83	20.43	12.37	10.83	8.85
E.1.Pensiero sistemico	12.43	16.33	25.48	24.52	18.50	17.07
E.2.Riconoscimento di schemi	13.02	18.05	26.77	22.90	18.00	18.04
TOTALE	5.01	6.58	11.25	11.15	9.72	

Tabella 3.32: Risposte non date dai valutatori esterni

Il numero delle risposte non date dai valutatori esterni è significativamente correlato sia con la frequenza con cui il valutatore ha contatti con il soggetto (rho = -0.2234791, p.value = 0.003754) sia con la misura della conoscenza del soggetto (rho = -0.3910616, p.value = 7.476e - 07). In entrambi i casi la correlazione risulta essere negativa poiché minori sono la frequenza dei contatti e la conoscenza, maggiore è il numero di risposte non date da parte dei valutatori.

3.7 Conclusioni

L'analisi empirica svolta in questo capitolo è stata effettuata con lo scopo di indagare le differenze esistenti tra i due gruppi che esprimono obiettivi futuri diversi e per verificare se determinate variabili influiscano sullo sviluppo delle competenze.

In letteratura sono presenti numerosi studi che dimostrano le differenze esistenti tra imprenditori e manager. Gli imprenditori possiedono una maggiore propensione al rischio che gli permette di sviluppare nuove idee e progetti mentre i manager sono più focalizzati nel ragionamento logico e razionale.

Il Ca'Foscari Competency Centre per raccogliere i dati adotta un questionario basato sull'Emotional Social Competency Inventory, University Edition (ESCI-U) perfezionato da Boyatzis e Goleman nel 2007. L'ESCI-U si concretizza in un feedback a 360 gradi che aiuta gli studenti a valutare e sviluppare le loro competenze trasversali e inoltre permette di attenuare le distorsioni dovute al fenomeno della social desirability.

L'analisi descrittiva delle prime sezioni del questionario fornisce dei risultati interessanti nella variabile che riassume gli stage e le attività lavorative. Dalle risposte analizzate sembra che i futuri imprenditori si siano dedicati ad attività lavorative e/o di stage coerenti con il loro percorso di studi in misura maggiore rispetto ai partecipanti di *PL*. Gli studenti di *MIP* che esprimono una particolare aspirazione per il loro futuro professionale hanno le idee più chiare e già dal periodo universitario mettono in pratica ciò che hanno studiato.

La variabile che riassume i dati riguardanti l'alloggio evidenzia una maggiore autonomia da parte dei partecipanti di *MIP* in quanto il 29.82% di loro non vive più con la famiglia di origine mentre tra coloro di *PL* solo il 19.1%.

Nelle altre variabili analizzate non si riscontrano particolari differenze tra i due gruppi ma i dati saranno sicuramente più significativi con un campione più ampio di studenti. La raccolta delle informazioni, infatti, proseguirà con i partecipanti alle edizioni future di MIP e PL.

L'autovalutazione delle competenze conferma le ipotesi di ricerca formulate all'inizio del capitolo: gli aspiranti imprenditori si sono attribuiti punteggi significativamente maggiori nelle competenze leadership ispiratrice, agente di cambiamento e adattabilità. Già durante o al termine dell'università questo gruppo di studenti possiede le competenze di entrepreneurship: sono in grado di assumersi i rischi per innovare e sviluppare nuove idee. I futuri manager, invece, dimostrano una maggiore coscienziosità caratterizzandosi per la loro determinazione e persistenza.

Questi risultati ottenuti sono confermati dall'etero-valutazione fornita dai valutatori esterni (peers) segnalati dagli studenti al termine del loro questionario. I comportamenti osservati dai peers sono sempre maggiori rispetto all'autovalutazione. Per coloro di Pianeta Lavoro i valutatori professionali hanno attribuito in media un punteggio maggiore per le competenze adattabilità, autocontrollo, consapevolezza organizzativa, orientamento al servizio, sviluppo degli altri, influenza e riconoscimento di schemi. Risultato importante considerando che questo gruppo di studenti è pronto ad entrare nel mondo lavorativo e dimostra in ambito professionale un livello di competenze maggiore rispetto a quelle dimostrate nella sfera personale.

L'analisi delle risposte mancanti nel questionario rivolto ai *peers* indica che i colleghi di studio all'università e i valutatori dell'ambito lavorativo non hanno saputo rispondere a più del 10% delle domande. Il numero delle risposte non date è significativamente correlato sia con la misura della conoscenza del soggetto sia con la frequenza con cui il valutatore ha contatti con lo studente.

CONCLUSIONE

In un mondo del lavoro governato da regole e meccanismi in sempre più rapida evoluzione, non siamo più giudicati unicamente in base alle nostre competenze tecniche e alle nostre conoscenze, bensì anche nel modo in cui gestiamo noi stessi e gli altri; dobbiamo possedere le *competenze trasversali* a cui possiamo fare riferimento con il termine *intelligenza emotiva*.

La parte teorica dei primi due capitoli di questa tesi è stata fondamentale per comprendere le tematiche delle *competenze trasversali* e dell'*intelligenza emotiva*. Io stesso, approfondendo l'argomento, ho appreso il percorso da seguire per innescare, promuovere e guidare il cambiamento intenzionale attraverso un processo ciclico da mettere in pratica in qualsiasi momento della vita con l'obiettivo di incrementare il proprio livello di *intelligenza emotiva*. Sono processi di cambiamento a volte assai lenti ma, attraverso elasticità mentale, iniziativa, ottimismo e adattabilità, ogni persona può appendere e sviluppare le *competenze trasversali* richieste nel dinamico mondo del lavoro in cui viviamo.

Il contributo empirico di questo elaborato consiste in un'analisi delle competenze trasversali possedute da due gruppi di studenti con aspirazioni professionali differenti: imprenditoriali e manageriali. Per l'analisi sono stati utilizzati i dati raccolti dal *Ca'Foscari Competency Centre*, Centro di Ateneo che svolge attività di ricerca e di erogazione di servizi nell'ambito della valutazione e dello sviluppo delle competenze trasversali, in due progetti: "*Mettersi in Proprio*" e "*Pianeta Lavoro*".

La valutazione conferma le ipotesi di ricerca: gli aspiranti imprenditori dimo-

strano in generale un livello più elevato di competenze trasversali rispetto agli aspiranti manager, in particolare spiccano nelle competenze leadership ispiratrice, agente di cambiamento, e adattabilità, dimostrando già durante o al termine del periodo universitario di possedere le competenze di entrepreneurship necessarie per assumersi i rischi di innovazione e sviluppo di nuove idee. I futuri manager, invece possiedono un livello maggiore di coscienziosità che permetterà loro di dimostrare la loro organizzazione e attenzione nel loro lavoro fin dalle prime esperienze lavorative.

L'analisi descrittiva del questionario evidenzia che gli aspiranti imprenditori si sono dedicati in misura maggiore ad attività di stage e/o lavorative coerenti con il loro percorso di studi rispetto a coloro di *Pianeta Lavoro*, dimostrando di avere idee più chiare e di voler mettere in pratica ciò che hanno studiato già nel periodo universitario.

Le analisi effettuate possono fornire uno spunto per ulteriori ricerche e l'incremento del campione a disposizione fornirà dei risultati statistici più consistenti e una maggiore generalizzabilità e attendibilità dei risultati. Considerando il successo di "Mettersi in Proprio" e "Pianeta Lavoro" e l'organizzazione da parte di Ca'Foscari di nuove edizioni di entrambi i progetti, in futuro si potrà lavorare su un campione maggiore di studenti e giungere a delle conclusioni ancora più precise.

Ritengo che il percorso intrapreso dal *Ca'Foscari Competency Centre*, riconosciuto a livello internazionale, sia un sistema innovativo e un modello di *training* e di sviluppo fondamentale per aiutare gli studenti a potenziare la propria *intelligenza emotiva* e potrà essere un esempio anche per le altre università italiane ed europee.

ARMSTRONG E., PARSA-PARSI R., 2005, How Can Physicians? Learning Styles Drive Educational Planning?, *Academic Medicine*, 80, p. 680 – 684

ASHKANASY N.M., DAUS C.S., 2005, Rumors of the Death of Emotional Intelligence in Organizational Behavior are Vastly Exaggerated, *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), p. 441 – 452

BANDURA A., 1994, Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN V.S. *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, New York: Academic Press, p. 71 – 81

BANDURA A., 2006, Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In: PAJARES F., URDAN T. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Scottsdale, AZ: Information Age Publishing, p. 307 – 337

BAR-ON R., 2006, The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), *Psicothema*, 18, p. 13 – 25

BAR-ON R., 2007 A broad definition of emotional-social intelligence according to the Bar-On model — http://reuvenbaron.org/wp/?page_id=37

BONESSO S., GERLI F., BARZOTTO M., COMACCHIO A., PIZZI C., 2013, Emotional and Social Intelligence and Leadership Development in the Higher Education: Methodological Insights from the Ca' Foscari Competency Centre Experience

BOYATZIS R.E., 1982, The competent manager: a model for effective performance, John Wiley & Sons

BOYATZIS R.E., 2002, Unleashing the power of self-directed learning. In: SIMS, R. (eds.), *Changing the Way We Manage Change: The Consultants Speak*, New York, NY: Quorum Books

BOYATZIS R.E., 2006, An overview of intentional change from a complexity perspective, *The journal of management development*, 25(7), p. 607 – 623

BOYATZIS R.E., 2007 The creation of the emotional and social competency inventory (ESCI), Hay Group

BOYATZIS R.E., 2008, Competencies in the 21st century, *Journal of Management Development*, 27(1), p. 5 – 12

BOYATZIS R.E., 2009, Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence, *The journal of management development*, 2009, 28(9), p. 749 – 770

BOYATZIS R., AKRIVOU K., 2006, The ideal self as the driver of intentional change *Journal of Management Development*, 25(7), p. 624 – 642

BOYATZIS R.E., GOLEMAN D., RHEE K., 2000, Clustering Competence in Emotional Intelligence: insights from the Emotional Competence Intentory (ECI), In: BAR-ON R., PARKER J.D.A. *The handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 342 – 362

BOYATZIS R., KOLB D.A., 1995, From Learning Styles to Learning Skills: the executive skill profile, *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), p. 3 – 17

BOYATZIS R.E., MCKEEN A., 2006, Intentional change, *Journal of organizational excellence*, 25(3), p. 49 – 60

BOYATZIS R., MURPHY A.J., WHEELER J.V., 2000, Philosophy As A Missing Link Between Values And Behavior *Psychological Reports*, 86, p. 47 – 64

BOYATZIS R.E., SALA F., 2004, The Emotional Competence Inventory (ECI). In: Glen Geher (Eds.), *Measuring Emotional Intelligence*, Hauppauge, New York: Nova Science Publishers Inc

BOYATZIS R.E., SMITH M.L., BLAIZE N., 2006, Developing sustainable leaders through coaching and compassion, *Accademy of management learning & education*, 5(1), p. 8 – 24

BOYATZIS R.E., STUBBS E.C., TAYLOR S.N., 2002, Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education, *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), p. 150 – 162

Brereton P., 1986, The qualifications for entrepreneurship, *Journal of Small Business Management*, 12(4), p. 1-3

BRETT J.F., ATWATER L.E., 2001, 360 feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness, *Journal of Applied Psychology*, 86, p. 930 – 942

BROWN M.B., FORSYTHE A.B., 1974, Robust test for the equality of variances, *Journal of the American Statistical Association*, 69, p. 364 – 367

BUSENITZ L.W., BARNEY J.B., 1997, Differences between entrepreneurs and managers in large organizations: Biases and heuristics in strategic decision-making, *Journal of Business Venturing*, 12(1), p. 9-30,

CALDWELL D.F., O'REILLY C.A., 1990, Measuring person-job fit with a profile-comparison process, *Journal of Applied Psychology*, 75, p. 648 – 657

CAMPBELL J.P., DUNNETTE M.D., LAWLER E.E., WEICK K.E., 1970, Managerial behavior, performance, and effectiveness, New York, McGraw-Hill

CAMUFFO A., GERLI F., 2004, An Integrated Competency-based Approach to Management Education: an Italian MBA Case Study, *International Journal of Training and Development*, 8(4), p. 240 – 257

CHERNISS C., EXTEIN M., GOLEMAN D., WEISSBERG R.P., 2006, Emotional Intelligence: what does the research really indicate?, *Educational Psychologist*, 41(4), p. 239 – 245

CHERNISS C., GOLEMAN D., 1998, Bringing emotional intelligent to the work-place. A technical report of the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization — http://www.eiconsortium.org/pdf/technical_report.pdf

CHERNISS C., GOLEMAN D., 2001, The Emotionally Intelligent Workplace, San Francisco, Jossey-Bass

CHURCH, A. H., 2000, Do higher performing managers actually receive better ratings? A validation of multi-rater assessment methodology, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54, p. 166 – 172

CORBETT A.C., 2005, Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), p. 473 – 491

CORTELLAZZO L., 2013 Il Processo di Cambiamento Intenzionale: approcci teorici e applicazioni in ambito accademico, Tesi di laurea magistrale in economia e gestione delle aziende

DILTS J., PROUGH G., 1987, Entrepreneurial Strategies for Managing the Changing Competitive Environment, *Business Forum*, 12(4), p. 30 – 33

DOH J.P., 2003, Can Leadership Be Taught? Perspectives From Management Educators *Academy al Management Learning and Education*, 2(1), p. 54 – 67

DRAPER N.R., HUNTER W.G., 1969, Transformations:Some Examples Revisited, *Technometrics*, 11(1), p. 23 – 40

ELMUTI D., 2004, Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached?, *Management Decision*, 42(3/4), p. 439 – 453

FLETCHER C., 1997, Self-awareness: A neglected attribute in selection and assessment?, *International Journal of Selection and Assessment*, 5, p. 183 – 187

FREDRICKSON B.L., 1998, What good are positive emotions?, *Review of General Psychology*, 2, p. 300 – 319

GARBARI L., 2012, Behavioural competencies nella formazione accademica: analisi della letteratura e sperimentazioni condotte, Tesi di laurea magistrale in economia e direzione aziendale

GARDNER H., 1983, Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano

GERLI F., BONESSO S., PIZZI C., BARZOTTO M., 2013, Graduates' emotional competency: aligning academic programs, firms' requirements and students' profiles, Working Paper n. 13/2013, Università Ca' Foscari Venezia

GOLEMAN D., 1996, Intelligenza emotiva, Milano, Rizzoli

GOLEMAN D., 1998, Lavorare con intelligenza emotiva, Rizzoli

GOLEMAN D., BOYATZIS R.E., MCKEE A., 2004, Essere leader, Rizzoli

GREEN J., SEDIKIDES C., PINTER B., VAN TONGEREN D., 2009, Two sides to self-protection: Self-improvement strivings and feedback from close relationships eliminate mnemic neglect, *Self and Identity*, 8, p. 233 – 250

JAEGER A.J., 2003, Job Competencies And The Curriculum: An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education, *Research in Higher Education*, 44(6), p. 615 – 639

KHALILI A., 2012, The Role of Emotional Intelligence in the Workplace: A Literature Review, *International Journal of Management*, 29(3), p. 355 – 370

KOLB D.A., BOYATZIS R.E., 1970, Goal-setting and self-directed behavior change, *Human Relations*, 23(5), p. 439 – 457

KOLB D.A., BOYATZIS R., 2000, Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In: STERNBERG R.J., ZHANG L.F. (EDS.) *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*, NJ: Lawrence Erlbaum

KOLB A.Y., KOLB D.A., 2005, Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education, *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), p. 193 – 212

KOLB D.A., WINTER S.K., BERLEW D.E., 1968, Self-Direct Change: Two Studies. In: *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(3), p. 453 – 471

LEVENE H., 1960, Robust Tests for Equality of Variances, *Contributions to Probability and Statistics*, Olkin ed., Palo Alto, CA: Stanford University Press, p. 278 – 292

LIKERT R., 1932, A technique for the measurement of attitudes, *Archives of Psychology*, 22(140), p. 5 – 55

LUZZATTO G., MOSCATI R., MANGANO S., PIERI M.T., 2013, Le competenze trasversali nell'impianto didattico dei corsi di studio, *Centro di ateneo per la ricerca educativa e la didattica (CARED)*

MALACH-PINES A., SADEH A., DVIR D., YAFE-YANAI O., 2002, Entrepreneurs and Managers: Similar yet Different, *International Journal of Organizational Analysis*, 10(2), p. 172 – 190

MANCINI G., 2011, L'intelligenza emotiva in età evolutiva, Tesi di dottorato di ricerca in psicologia generale e clinica

MANN H.B., WHITNEY D.R., 1947, On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other, *Annals of Mathematical Statistics*, 18, p. 50 – 60

MARTINEZ D.L., BRUSONI S., CANESSA N., ZOLLO M., 2013, Understanding the exploration-exploitation dilemma: An fMRI study of attention control and decision-making performance, *Strategic Management Journal*

MATTHEWS G., ZEIDNER M., ROBERTS R.D., 2002, Emotional Intelligence: science and myth, Cambridge, London, The MIT Press

MAYER J.D., SALOVEY P., 1997, Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for educators., New York, Basic books

MAYER J.D., SALOVEY P., CARUSO D.R., 1999, Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27(4), p. 267 – 298

MAYER J.D., SALOVEY P., CARUSO D.R., 2000, Competing models of emotional intelligence, *Handbook of human intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 396 – 422

MAYER J.D., SALOVEY P., CARUSO D.R., 2004, Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications, *Psychological Inquiry*, 15(3), p. 197 – 215

MAYUR S.J., JAMES P.S., SWAMYNATHAN R., 2013, Emotional intelligence - A Pathway to Performance: A descriptive study among Business Administration Graduates in Kerala, *Life Science Journal*, 10(2), p. 1801 – 1806

MCCASKEY M.B., 1974, A Contingency Approach to Planning: Planning with Goals and Planning Without Goals, *Academy of Management Journal*, 17(2), p. 281 – 291

MCCLELLAND D.C., 1965, Toward a theory of motive acquisition, *American Psychologist*, 20, p. 321 – 333

MCCLELLAND D.C., 1973, Testing for competence rather than for "intelligence", *American Psychologist*, 28, p. 1 – 14

MCCLELLAND D.C., 1985, Human Motivation, Scott, Foresman & Co, Glenview

MCCLELLAND D.C., 1998, Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews, *Psychological Science*, 9(5), pp. 331 – 339

McClelland D.C., Baldwin A.L., Bronfenbrenner U., Strodtbeck F.L., 1958, Talent and Society: New Perspectives in the Identification of Talent, Princeton, D. Van Nostrand Company

MCKEE A., 1991, Individual differences in planning for the future, Case Western Reserve University

MCKEE A., BOYATZIS R., JOHNSTON F., 2008, Becoming a resonant leader, Boston, Massachusetts: Harvard Business Press

MCKEE A., JOHNSTON F., MASSIMILIAN R., 2006, Mindfulness, Hope And Compassion: A Leaders Road Map To Renewal, *Ivey Business Journal*

MCKEE A., MASSIMILIAN R., 2006, Resonant leadership: a new kind of leadership for the digital age, *Journal of business strategy*, 27(5), p. 45 – 49

MEYER H.H., KAY E., FRENCH J.R.P., 1965, Split roles in performance appraisal *Harvard Business Review*, 43, p. 123 – 129

MURPHY S.E., JOHNSON S.K., 2011, The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership, *The Leadership Quarterly*, 22, p. 459 – 470

NEDERHOF A.J., 1985, Methods of coping with social desirability bias: a review, *European Journal of Social Psychology*, 15, p. 263 – 280

NELSON D.W., 2009, Feeling good and open-minded, *Journal of Positive Psychology*, 4, p. 53 – 63

QUINN R.E., 2004, Building the bridge as you walk on it: A guide for leading change, San Francisco, CA:Jossey-Bass, p. 22 – 23

RIGGS W., 2010, Open-mindedness, Metaphilosophy, 41(1-2), p. 172-188

ROKEACH M., 1973, The Nature of Human Values, New York, Free Press

ROOKE D., TORBERT W. R., 1998, Organizational transformation as a function of CEO's developmental stage, *Organization Development Journal*, 16, p. 11 – 28

SALA F., 2003, Discrepancies Between Self- and Other-Ratings, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(4), p. 222 – 229

SALA F., DWIGHT S.A., 2002, Predicting executive performance with multirater surveys: Whom you ask makes a difference, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54, p. 166 – 172

SALOVEY P., MAYER J.D., 1990, Emotional intelligence, *Imagination*, *Cognition* and *Personality*, 9, p. 185 – 211

SALVATERRA C. (versione italiana a cura di), 2006, Un'introduzione a Tuning Educational Structures in Europe. Il contributo delle Università al Processo di Bologna

SEAL C.R., BEAUCHAMP K.L., MIGUEL K., SCOTT A. N., NAUMANN S.E., DONG Q., GALAL S., 2011, Development of a self-report instrument to assess social and emotional development, *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2(2), p. 82 – 95

SOLOMON G., FERNALD L.W., DENNIS W., 2003, Self-Identified Management Deficiencies of Entrepreneurs, *Journal of Private Equity*, 7(1), p. 26 – 35

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

STEWARD W.H., ROTH P.L., 2001, Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: a meta-analytic rewied, *Journal of Applied Psychology*, 86(1), p. 145 – 153

TAYLOR S.N., 2006, Why the real self is fundamental to intentional change, *The journal of management development*, 25(7), p. 643 – 656

TAYLOR S.N., BRIGHT D.S., 2011, Open-Mindedness and Defensiveness in Multisource Feedback Processes: A Conceptual Framework, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), p. 432 – 460

THORNDIKE E.L., 1920 Intelligence and its uses, *Harper's Magazine*, p. 227 – 235

TOMER J.F., 2003, Personal Capital and Emotional Intelligence: an increasingly important intangible source of economic growth, *Eastern Economic Journal*, 29(3), p. 453 – 470

VILLA SANCHEZ A., POBLETE RUIZ M. (a cura di), 2008, Competence-based learning, a proposal for the assessment of generic competences, University of Deusto, Bilbao

WATERHOUSE L., 2006, Multiple Intelligences, the Mozart effect and Emotional Intelligence: a critical review, *Educational Psychologist*, 41, p. 207 – 225

WILLIAMS W. M., STERNBERG R. J., 1988, Group Intelligence: Why some groups are better than others *Intelligence*, 12, p. 351 – 377

WOLFF S.B., 2005, Emotional Competence Inventory (ECI) Technical Manual, Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation

YBARRA O., KROSS E., SANCHEZ-BURKS J., 2014, The "Big Idea" that is yet to be: toward a more motivated, contextual, and dynamic model of emotional intelligence, *The Academy of Management Perspectives*, 28(2), p. 93 – 107

SITOGRAFIA

```
Boston University, New York: https://www.bu.edu/
Ca' Foscari Competency Center: http://www.unive.it/nqcontent.cfm?
a_id=141907
Case Western University: http://www.case.edu/
Columbia University, New York: http://www.columbia.edu/
Harvard University: http://www.harvard.edu/
Universidad de Deusto, Bilbao: http://www.deusto.es/
University of California Berkeley: http://www.berkeley.edu
University of Pennsylvania, Wharton: http://www.wharton.upenn.edu/
Universitat Ramon Llull, ESADE: http://www.esade.edu/web/eng/
Yale University: http://som.yale.edu/
University of the Pacific, California: http://www.pacific.edu/
```