

# raccontarsi da studente. Un percorso formativo nella “Federico II” di Napoli

Rosaria Capobianco

Nell’anno accademico 2011/2012, l’Università degli Studi di Napoli “Federico II” ha offerto agli studenti del primo anno di alcune Facoltà la possibilità di partecipare ad un percorso di *bilancio di competenze in chiave narrativa*. Attraverso la *scrittura* delle esperienze maturate, delle capacità acquisite, degli interessi, delle attitudini, ma anche delle proprie aspirazioni, lo studente acquisisce una maggiore consapevolezza di sé. Questa modalità di *bilancio* enfatizza la *processualità* e la *circolarità* delle biografie individuali, in linea con un modello “narrativo” della persona e delle sue competenze.

*Parole chiave:* bilancio, competenze-chiave, riflessività, autoconsapevolezza.

In the academic year 2011/2012 the University of Naples “Federico II” offered first-year students attending some faculties the opportunity to participate in a process of balance of skills in a narrative key. Through the writing of experiences gained, skills acquired, interests and attitudes, but also of their aspirations, the student gains a greater understanding of the self. This type of balance emphasizes the processuality and circularity of individual biographies, in line with a “narrative” model of the person and of their skills.

*Key words:* balance, core competencies, reflexivity, self-awareness.

In questi decenni stiamo assistendo alla transizione dall’era delle conoscenze (collocabile tra gli anni Ottanta e i primi anni Novanta) all’era delle competenze (Zarifian, 2001). La competenza è oggi il cardine intor-

*Articolo ricevuto nel febbraio 2013; versione finale del maggio 2013.*

no al quale ripensare non solo i processi di apprendimento, ma anche le modalità di insegnamento e, di conseguenza, le pratiche di valutazione. Il sapere non può più essere pensato come una semplice esecuzione di un compito, ma deve essere letto nella sua relazione dialettica con i diversi contesti della realtà, in quanto capacità di utilizzare la conoscenza in rapporto ai vari compiti del mondo reale.

Un acceso dibattito ha interessato il variegato universo della *competenza*, concetto complesso e piuttosto articolato, sintetizzabile come la capacità di saper impiegare diversi livelli di conoscenza, sia a livello teorico che operativo, in determinati contesti (Cepollaro, 2001) o, ancora, può essere più chiaramente definibile come la capacità di utilizzare un sapere in un dato contesto, individuandone le specifiche caratteristiche e scegliendo tutti quei comportamenti funzionali al raggiungimento del risultato (Le Boterf, 2000).

Un soggetto *diventa competente in qualcosa*, in una specifica *situazione*, quando la sua competenza si manifesta *in una forma consapevole*. Ne consegue che la competenza è sì un sapere *personalizzato*, ma anche *multidimensionale*, giacché si manifesta in un dato contesto profilandosi come un *sapere in azione* (Cannac, 1985). Un *sapere contestualizzato*, perché legato all'ambiente in cui viene agito, ma al tempo stesso *contestualizzante*, perché è in grado di trasformare in modo attivo l'ambiente in cui si esprime. La competenza è, quindi, un sapere *dotato di senso* che crea una forte interdipendenza tra le dimensioni del *sentire*, del *pensare* e dell'*agire*, quindi è un sapere *condiviso* da una comunità, che diventa *personalizzato*, nel momento in cui il soggetto lo elabora e lo ricopre di significati, per esprimere poi in un'azione concreta. Ecco perché la competenza è al tempo stesso *azione e riflessione insieme*.

Allo sviluppo e all'acquisizione della competenza concorrono diversi contesti educativi, da quelli *formali* (scuola, l'Università) a quelli *non formali* (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative ecc.), fino a quelli *informali* (vita sociale nel suo complesso), proprio perché la competenza risulta essere l'insieme di varie dimensioni, da quella cognitiva a quella sociale e comportamentale, e ingloba al suo interno le abilità, le attitudini, le motivazioni, i valori e le emozioni.

Questo contributo si focalizza sul contesto formale delle Università. In tale ambito, accanto alle *competenze di base* (quelle competenze di tipo generale, trasferibili a differenti compiti, rilevanti per la formazione e la preparazione professionale e generale) e alle *com-*

*petenze tecnico-professionali* (quelle competenze altamente specifiche e specialistiche), è opportuno che le Università rinforzino o, meglio, potenzino tutte quelle *competenze trasversali* o *generic skill*<sup>1</sup> che consentono il collegamento dei saperi e delle capacità in relazione al contesto.

Ora, per comprendere *quali* competenze un soggetto possiede è utile compiere una ricognizione o una mappatura attraverso il *Bilancio di competenze*<sup>2</sup>, uno strumento metodologico grazie al quale il soggetto in formazione ha l'opportunità di sviluppare una migliore conoscenza di sé e una maggiore conoscenza dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito (Ruffini, Sarchielli, 2003), avendo al tempo stesso la possibilità di negoziare con il proprio sé un progetto di *sviluppo realistico* di crescita, che non deve riguardare solo l'ambito professionale (Alberici, Serreri, 2009).

Pertanto le Università dovrebbero promuovere dei percorsi di BDC al fine di rilevare negli studenti la presenza di quelle competenze trasversali (*life skills, core competences* ecc.) considerate delle risorse indispensabili per sostenere la costruzione di un *proprio progetto formativo* (Loiodice, 2004).

A tal proposito, nell'anno accademico 2011/2012 è stato offerto agli studenti del *primo anno* di alcune Facoltà dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" un percorso psico-pedagogico di BDC<sup>3</sup>. Offerto agli

<sup>1</sup> *Ragioni, criteri e modalità di realizzazione di un test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani*, a cura di F. Kostoris Padoa Schioppa, Consiglio direttivo ANVUR, 10 agosto 2012.

<sup>2</sup> La metodologia del *Bilancio di competenze* (o semplicemente BDC) nasce dopo la Seconda guerra mondiale, in Québec e negli Stati Uniti, quando si palesò il bisogno di riconoscere le varie competenze personali al fine di favorire l'inserimento nel mercato del lavoro. Dal Canada si sviluppa e si diffonde principalmente in Francia, uno dei paesi europei che maggiormente ha sperimentato e perfezionato il processo di bilancio. Dalla Francia il BDC si diffonde in tutta l'Europa, anche sotto la spinta delle Raccomandazioni europee (cfr. Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo 2002).

<sup>3</sup> Il progetto denominato "Bilancio di competenze in ingresso per i nuovi iscritti" nasce e si sviluppa nell'ambito delle attività del Gruppo Operativo dei Servizi Psicopedagogici (GOSP) del Centro di Ateneo SINAPSI (Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti) dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II", che è da tempo impegnato nell'offrire agli studenti disabili servizi per l'inclusione attiva e partecipata, ma offre il proprio contributo e i propri servizi a tutti gli studenti dell'Ateneo che, per diversi motivi, possono incontrare disagi e ostacoli durante il proprio percorso universitario. In questo primo anno di sperimentazione, sono stati contattati più di 250 studenti del primo anno appartenenti a diverse Facoltà. Di questi, ben 171 studenti hanno deciso di aderire al

studenti, esso non deve essere considerato un'attività di *eterovalutazione*, bensì un percorso volto a promuovere l'*autovalutazione*, attraverso il quale lo studente, che “sceglie” di prendervi parte, è accompagnato e sorretto nell’attiva identificazione delle proprie competenze<sup>4</sup>. Essendo egli il protagonista attivo all’interno di un processo di autoconsapevolezza è pertanto responsabile del risultato del percorso, che dipende, in gran parte, dal suo coinvolgimento. Lo strumento, volutamente *centrato sul soggetto* che, in qualità di testimone della sua storia, è anche il principale artefice del proprio adattamento all’ambiente di vita (Aubret, Aubret, Damiani, 1993), assume una forte valenza formativa. Il BDC, infatti, non corrisponde né a una diagnosi di personalità, né a una psicoterapia, né a una prova di selezione, né a un colloquio di valutazione e nemmeno a un semplice riconoscimento delle risorse acquisite (Yatchinovsky, Michard, 1991): rappresenta, piuttosto, uno strumento di conoscenza di sé che ha lo scopo di rilevare capacità acquisite, esperienze maturate, interessi, attitudini e aspirazioni spesso inespresse (Bresciani, 2004).

Il percorso del “bilancio”, proposto agli studenti dell’Ateneo federiciano, è stato strutturato in tre fasi, ciascuna delle quali si è connotata per l’utilizzo di strumenti diversificati. Nel corso della prima fase, definita *fase di presentazione e di accoglienza*, sono stati esposti agli studenti, riuniti in seduta plenaria, gli obiettivi, le tappe e lo svolgimento dell’intero “bilancio”. In questa fase gli studenti hanno compilato una *scheda di presentazione*, ossia un documento di raccolta di dati anamnestici finalizzato a una valutazione globale dell’intervento<sup>5</sup>. Oltre ai dati anamnestici, la scheda di presentazione conteneva una sezione di *scrittura autobiografica* intitolata

percorso di bilancio. Essi sono iscritti ai seguenti Corsi di laurea: Scienze e tecniche psicologiche (Facoltà di Lettere e Filosofia), Scienze e tecnologie farmaceutiche (Facoltà di Medicina veterinaria), Sociologia (Facoltà di Sociologia), Medicina veterinaria e Tecnologie delle produzioni animali (Facoltà di Medicina veterinaria) e Scienze politiche (Facoltà di Scienze politiche).

<sup>4</sup> Nell’individuare le competenze da indagare il *bilancio* ha fatto riferimento a diversi quadri concettuali accreditati a livello europeo, operando un’integrazione sulla base di precise scelte progettuali. Il modello di bilancio adottato ha preso in considerazione le competenze delineate dall’*European Qualification Framework* (EQF), le *life skills* delineate dall’OMS, le competenze chiave del Progetto DESECO e il modello ISFOL.

<sup>5</sup> Nella seconda fase del percorso di bilancio, quella *indagativa*, agli studenti è stato somministrato il *questionario di auto-valutazione delle proprie competenze* (quaranta item); a questa fase è seguita poi quella *conclusiva*, durante la quale avveniva la restituzione in una versione cartacea del profilo di competenze. In quest’ultima fase, svoltasi in piccoli gruppi, si è utilizzata una metodologia narrativa-autobiografica. È stato di grande effetto per lo studente poter sperimentare lo spazio del piccolo gruppo come un luogo in cui essere ascoltato senza essere giudicato.

*La mia storia*, composta da alcune domande aperte, che miravano a stimolare la riflessione sulle seguenti aree di analisi:

1. gli eventi e i passaggi più importanti della vita di ciascuno studente dal punto di vita formativo: percorsi formali e percorsi informali; esperienze professionali ed esperienze non professionali; attività legate al tempo libero, allo sport, al volontariato, alla militanza politica o a qualunque altro campo d'intervento che richieda una forma di impegno continuativo;
2. la condizione attuale e le prospettive future: in merito alle riflessioni sul presente, allo studente veniva richiesto di confrontarsi con eventuali soddisfazioni, disagi, aspettative o speranze legate alla sua attuale vita universitaria; veniva altresì richiesto di indicare quegli *avvenimenti* che in qualche modo avessero modificato il “senso” della loro vita.

Questa sezione della scheda di presentazione risulta particolarmente significativa poiché restituisce l'universo mitico e intimo dei ricordi; lo studente, che la compila in piena autonomia, non essendo tenuto a rispettare nessun ordine cronologico nella descrizione, si lascia trasportare dal fascino evocativo della memoria. Questo momento di scrittura autobiografica, inserito nella scheda di presentazione, si ispira al *Bilancio di competenze in chiave narrativa*, una modalità di bilancio che enfatizza la *processualità* e la *circularità* delle biografie individuali, in linea con un modello “narrativo” della persona e delle sue competenze (Ruffini, Sarchielli, 2003).

La *ricostruzione autobiografica* attivata dal “bilancio” non è una semplice descrizione di un passato che, essendo ancorato ad una dimensione temporale, può essere considerato libero dalla *progettabilità* di sé, bensì tale ricostruzione è da intendersi, meglio, come un “viaggio” attraverso il quale il soggetto scopre e rielabora l’esperienza, cogliendone non solo il senso e la direzione, ma attivando anche la capacità di *re-inventare* se stesso e riconoscendo una serie di elementi su cui gettare le fondamenta della propria strategia di crescita futura. Ed è proprio alla luce della ricostruzione biografica, di quella scrittura *su di sé e di sé*, prodotta dal soggetto con la mediazione dell’operatore del “bilancio”, che si va delineando un’idea di competenza ben precisa:

intesa non semplicemente come descrizione statica e puntuale di una sommatoria di “oggetti” (conoscenze, capacità-abilità, risorse di vario genere) “rispecchiati” dalle attività svolte, ma piuttosto come ricostruzione dinamica e ricorsiva, riflessiva, di una qualità che non è tanto “data” quanto “emergente”, che viene “scoperta”, che viene pensata come trasversale e per questa via resa potenzialmente trasferibile (Bresciani, 2004, p. 123).

La preziosa efficacia formativa della *scrittura di sé* è facilmente rintracciabile leggendo alcuni frammenti delle schede di presentazione compilate dagli studenti del primo anno di Sociologia<sup>6</sup>. Nella sezione *La mia storia* erano previste sei domande volte a indagare i seguenti ambiti: i *Percorsi formali e informali*; le *Esperienze professionali e non*; gli *Eventi personali*; la *Rappresentazione della condizione attuale di studente/essa*; la definizione delle *Aspettative e Risorse*.

In particolare, nell'ambito *Percorsi formali e informali*, ciascuno studente attraverso la ricostruzione del proprio vissuto ha potuto prendere consapevolezza dei propri percorsi di formazione. Del resto, come auspicato da Claude Lévy Leboyer (1999), il BDC dovrebbe aiutare il soggetto a prendere coscienza dell'insieme delle sue acquisizioni derivanti dalla *formazione iniziale*, dalla *formazione continua* e dalla *vita professionale*, al fine di compiere una solida autovalutazione dei propri progetti di carriera.

Ugualmente importante è stato focalizzare l'attenzione sulle *Esperienze professionali*, riflettendo su tutte quelle abilità pratiche e operative che si svolgono nelle attività lavorative. Tale analisi ha permesso agli studenti di comprendere come anche i semplici lavori svolti occasionalmente (baby-sitter, volantinaggio, lezioni private, rappresentante ecc.) rappresentino non solo delle opportunità di guadagno, ma siano, al tempo stesso, momenti fondamentali per la maturazione della propria identità personale e sociale, delle proprie attese, e soprattutto come siano ancorati alla costruzione/decostruzione dell'autoconsapevolezza e del senso di sé.

Scrive una studentessa iscritta al Corso di studio in Sociologia:

I diversi tipi di lavoro svolti mi hanno insegnato che nel lavoro, ma come nello studio, ci vuole passione, dedizione, entusiasmo, voglia di imparare [S9f]<sup>7</sup>.

Oltre alle *Esperienze professionali* lo studente doveva raccontare le *Esperienze non professionali*: alta è stata l'incidenza delle *attività sportive*, seguite dalle *attività culturali*, dalle *attività educative* e dal *volontariato*. Molti studenti hanno scritto di fare volontariato sia attraverso le associazioni religiose che laiche, sottolineando come questo tipo di attività

<sup>6</sup> Il campione è costituito da 71 studenti universitari: 83% femmine, 17% maschi, di età compresa tra i 19 e i 35 anni.

<sup>7</sup> La sigla S sta per studente della Facoltà di Sociologia, seguita dall'identificativo di ciascuno studente e dalla sigla del sesso: m (maschio), f (femmina).

abbia favorito l'assunzione di un atteggiamento proattivo e propositivo verso la realtà.

Annota una studentessa:

Ho una fitta attività nella mia parrocchia, sono responsabile di Azione Cattolica, nonché educatrice, ogni settimana partecipo al volontariato nelle mense e mensilmente mi occupo di clown terapia infantile presso gli ospedali. Amo gli sport, frequento corsi di teatro e lettura. Amo scrivere romanzi e mi piace la fotografia [S1if].

Di grande incisività sono state le scritture relative all'ambito *Eventi personali*, teso a far emergere tutti quegli avvenimenti che hanno avuto una valenza nella storia personale degli studenti. Gli *eventi* sono stati riportati come momenti di cambiamento, di significazione e di trasformazione nella vita degli stessi studenti. Tale ambito è stato particolarmente denso di sfumature emozionali e ha dato la possibilità agli studenti di raccontare una parte della propria vita. Gli eventi scritti e de-scritti sono stati disparati e numerosi, come se le righe riportate non bastassero a scrivere tutto ciò che avevano intenzione di raccontare. Nell'intento di creare delle *categorie* per la sezione *Eventi personali*, sono state annotate una serie di *marker events*, ossia quegli eventi marcatori che, secondo Levinson (1978), cambiano la vita di un individuo. Così, dalla categoria *Lutto*, quella più accuratamente dettagliata delle altre, si arriva alla categoria *Fine di una relazione affettiva*, seguita poi dalle categorie *Inizio di una relazione affettiva* e *Nascite*, che si attestano sullo stesso livello. Un'altra serie di eventi personali è stata categorizzata con il nome di *Problemi di salute propria e altrui*. In ultimo, nella categoria *Altro* sono state incluse tutte quelle micro-categorie che raggruppano casi singoli, ma egualmente ritenuti importanti nelle narrazioni (ad esempio, episodi di *outing*, racconti di adozioni ecc.).

Per la categoria *Lutto* scrive una studentessa:

Nel 2008 ho subito la sofferente perdita di mio padre e dopo un mese di mio nonno. Eventi che hanno cambiato la mia vita, soprattutto nel primo caso, poiché avevo un ottimo rapporto, data anche la sua giovane età [S9f].

Per la categoria *Altro*, un'altra studentessa:

L'avvenimento che ha segnato sicuramente la mia infanzia è stata l'adozione avvenuta all'età di sei anni che fino ad oggi pensavo non avesse tanta importanza e soprattutto non mi provocasse sofferenza, invece da qualche mese non riuscivo più a vivere, avevo continui attacchi di panico e tanta paura,

così ho deciso di iniziare una terapia che ad oggi mi sta aiutando a capire e a ricostruire le fasi della mia vita [S8f].

Agli *Eventi personali* segue la *Rappresentazione della condizione attuale di studenti*, che si può dividere in due categorie: la rappresentazione che lo studente ha dell'Università, in quanto istituzione, e la rappresentazione della propria condizione di studente.

Per quanto riguarda la prima rappresentazione, la maggior parte degli studenti ha descritto l'Università come *la possibilità di accedere al mondo del lavoro*.

L'Università rappresenta per me "l'unica" via di uscita in un prossimo futuro, un lavoro che mi permetta di realizzarmi e di rendermi indipendente economicamente [S9f].

Aspettative, speranze, ansia [S2of].

L'Università rappresenta per me un mezzo per imparare ciò che mi interessa e che mi consente di avere qualche possibilità in più a livello lavorativo [S28f].

Ma l'Università per gli studenti rappresenta anche il *luogo* in cui è possibile ampliare la propria crescita personale e accrescere la propria cultura.

Rappresenta un modo per formarmi ulteriormente, ma anche un modo per socializzare e conoscere nuove persone [S32f].

Per me l'Università è molto importante per avere cultura, a parte il lavoro che è importante ma lo è di più avere una formazione culturale, imparare bene le cose che ci vengono trasmesse durante le lezioni [S36f].

Cerco di dare sempre il meglio di me, soddisfare me stessa e la mia famiglia. Ho diverse ambizioni e l'Università è una di queste sicuramente, in quanto mi permette di crescere culturalmente e crescere in relazione con gli altri [S14f].

L'Università per me oggigiorno rappresenta un modo che sicuramente mi arricchisce come persona [S24f].

Molti studenti vedono l'Università come un *riscatto*, soprattutto per chi ha sempre vissuto in quartieri problematici della città partenopea. Il frammento seguente permette di comprendere meglio come l'Università rappresenti una grande opportunità per cambiare lo *status quo*:

Vivo una vita soddisfacente da universitario e per me l'Università rappresenta un riscatto, un modo per prendere le distanze dall'ambiente in cui vivo, essendo nato e cresciuto a Scampia [quartiere di Napoli] [S22m].

Per quanto riguarda la rappresentazione della propria condizione di studente, la maggior parte avverte un *disorientamento* dovuto al nuovo percorso di studi che di certo richiede un nuovo *ruolo* come studente; vengono poi ad evidenziarsi tutti quei problemi legati all'immatricolazione e ai disagi organizzativi dovuti al *mal* funzionamento dell'Università, a cui si vanno ad aggiungere i disagi legati ai trasporti, che rendono problematico il raggiungimento della sede universitaria.

È bello mi piace, ma è anche impegnativo e stressante andare e venire da Napoli [S5f].

Esperienza formativa indimenticabile, ma a livello organizzativo pessimo [S15m].

Disagi legati alla mia condizione di fuori sede e alla pochissima chiarezza di informazione della Facoltà [S28f].

La condizione in cui vivo è molto precaria a causa dell'organizzazione universitaria. L'Università per me rappresenta un ponte verso il futuro non in ottime condizioni [S31f].

Dalle righe si avverte anche un certo *pessimismo* legato alla situazione di *crisi* che vive il nostro paese, basta leggere questo frammento per comprendere un indubbio scoraggiamento:

Le aspettative non sono tante viste le condizioni in cui l'Italia si trova che purtroppo a noi giovani non offrono tanto nonostante uno abbia una laurea [S8f].

Infine, un ulteriore aspetto preso in considerazione è la *soddisfazione* per gli iniziali successi universitari riportati nel primo semestre (in realtà il BDC si è voluto svolgere proprio nel secondo semestre per fare un primo monitoraggio di questa nuova esperienza formativa).

Non credevo di prenderla positivamente, mentre, dopo i risultati del primo semestre, ho iniziato anche a credere di più in me stessa [S1f].

L'ultima sezione della scheda di presentazione riguardava le *Aspettative* e le *Risorse/talenti personali*. In essa lo studente doveva descrivere e, al

tempo stesso, riconoscere in se stesso le proprie risorse, ossia tutte quelle caratteristiche personali, intese in termini di *skills*, rappresentazioni, credenze, valori, interessi, che orientano le sue strategie di risposta alle richieste dell'ambiente. La maggior parte del campione ha inteso le proprie risorse personali in termini di caratteristiche di personalità. Le espressioni più utilizzate per descriversi sono state: *l'essere altruista e determinato, il saper ascoltare, l'essere comunicativo e il possedere la capacità di adattamento.*

Alcuni frammenti risultano chiarificatori in tal senso:

Penso di essere una persona molto comunicativa; più che talento, penso che il mio pregio sia quello di riuscire a rapportarmi con gli altri senza sforzi [S2f].

Costante, responsabile, attitudine allo studio e in generale all'impegno, capacità di ascoltare e dare consigli, professionalità e serietà [S2f].

Credo di essere una persona tranquilla, pacifica, tendo ad aiutare più gli altri che me stessa e anche se spesso ne rimango delusa non smetto di fare del bene perché sono una persona determinata che va sempre avanti perché credo in me stessa e nelle mie capacità e nel mio futuro [S15f].

Sono una persona molto comunicativa, sensibile e forse un po' troppo buona con gli altri, mi piace molto cantare e ritengo che ero un po' un animo artistico [S36f].

Questi frammenti rispecchiano l'analisi interpretativa di Yatchinovsky e di Michard (1991), secondo i quali il "bilancio", analizzando l'esperienza, la storia, le competenze e il potenziale del singolo soggetto, considera, al tempo stesso, le sue preferenze e i suoi valori di riferimento.

In conclusione, il delineare una "mappatura" delle competenze ha offerto agli studenti del primo anno che hanno partecipato al BDC la possibilità di conoscere tutte quelle potenzialità da investire nella realizzazione del proprio progetto formativo. Inoltre, la funzione di orientamento, prevista dallo strumento, ha permesso a ciascuna matricola di acquisire quella consapevolezza – cognitiva, emotiva e sociale – ineludibile per fronteggiare quelle situazioni decisionali particolarmente intense in alcuni *momenti di transizione*; del resto il passaggio dall'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado al primo anno di Università è senza dubbio un momento carico di dubbi, di aspettative e di problematicità.

### Riferimenti bibliografici

- Alberici A. et al. (a cura di) (2007), *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano.
- Alberici A., Serreri P. (2009), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma.
- Aubret J., Aubret F., Damiani C. (1993), *Les bilans personnels et professionnels*, EAP, Paris.
- Bresciani P. G. (2004), *Approccio autobiografico-narrativo, competenza e metacognizione*, in G. Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Cannac Y. (1985), *La bataille de la compétence*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Cepollaro G. (a cura di) (2001), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, Milano.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris (trad. it. *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008).
- Lemoine C. (2002), *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano.
- Levinson D. J. (1978), *The Seasons of the Man's Life*, Knopf, New York.
- Lévy Leboyer C. (1999), *La gestion des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola*, Franco Angeli, Milano.
- Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di) (2003), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano.
- Yatchinovsky A., Michard P. (1991), *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, ESF, Paris.
- Zarifian P. (2001), *Le modèle de la compétence*, Liaisons, Paris.