

Le competenze utilizzate e quelle carenti, secondo i laureati

Roberta Maeran, Simone Fluperi, Mirco Fontana

Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova

Riassunto. Nella presente nota si affronta il tema delle competenze, concetto evocativo ma sfocato, attraverso un excursus storico che ne evidenzia la complessità e la difficoltà di definizione. Focus del lavoro è l'analisi delle competenze utilizzate e di quelle ritenute carenti, nell'inserimento nel lavoro, dai neolaureati dell'Ateneo di Padova. La valutazione del percorso formativo tiene conto di alcune variabili indipendenti, quali il lavorare, l'essere in cerca di lavoro, o l'aver lavorato durante il periodo di studi. Al momento del conseguimento del titolo di studio, il 34% dei rispondenti lavorava. Le analisi dei dati dimostrano che i laureati provano una discreta soddisfazione per l'attività professionale svolta, anche se non è necessariamente in linea con il percorso formativo, e valutano positivamente la relazione tra la *forma mentis* acquisita nella formazione universitaria e l'attività professionale.

Parole chiave: Competenza; Competenze professionali; Formazione universitaria; Attività professionale; Laureati; Università di Padova.

1. Competenza e competenze

Il concetto di competenza non è sostenuto da una definizione precisa e condivisa. È proprio per questa sua polisemia e ambiguità che il termine è stato così ampiamente discusso. Può essere, infatti, considerato una “parola spugna” che si arricchisce dei sensi che le sono attribuiti nei vari contesti.

Il concetto di competenza è associato sia alla personalità che alla capacità dell'individuo di mettere in atto comportamenti congrui in specifici ambiti e non può essere distinto da caratteristiche cognitive e sociali quali l'abilità, la conoscenza, l'attitudine, l'esperienza.

Le teorie comportamentiste, per prime in ambito psicologico, hanno cercato di definire tale concetto, considerandolo come un comportamento osservabile e misurabile. Da questo punto di vista, le competenze corrispondono a “comportamenti

standard” che possono essere migliorati o appresi attraverso l’esercizio ripetitivo dei compiti.

A partire dagli anni Ottanta, il costrutto di competenza è approfondito, precisato e considerato nella sua complessità. Boyatzis (1982) definisce la competenza come una “caratteristica sottostante l’individuo, causalmente correlata a prestazioni efficaci o superiori in un determinato lavoro”. Secondo questa prospettiva, detta individuale o psicologica, la competenza è parte integrante e duratura della personalità di un individuo e si traduce nei comportamenti e nei risultati superiori che i *best performer* rendono in un ruolo o in una situazione specifica.

Boyatzis distingue due categorie di competenze orientate all’azione professionale: le *competenze di soglia*, una specie di minimo comune denominatore per rendere una prestazione accettabile e le *competenze distintive*, caratteristiche che portano la prestazione ad un livello superiore e permettono di differenziare i lavoratori migliori dagli altri. L’Autore individua tre livelli di competenze: uno costituito dalle motivazioni dell’individuo e dai suoi modi naturali di reagire agli stimoli (i tratti); un secondo al quale corrisponde l’immagine e il giudizio che ciascuno ha di sé e il ruolo sociale ricoperto; un terzo caratterizzato dalle abilità e dalla capacità di raggiungere determinate performance attraverso il comportamento tenuto nelle diverse situazioni.

Boyatzis si focalizza, pertanto, sulle relazioni esistenti tra le caratteristiche personali di un individuo, le azioni che mette in atto nello svolgimento del proprio ruolo all’interno di uno specifico contesto organizzativo e la performance ottenuta nella mansione.

La definizione più citata di competenza è quella di Spencer e Spencer (1993), i quali, rielaborando in chiave operativa quella di Boyatzis, parlano di una caratteristica intrinseca individuale, causalmente collegata ad una performance efficace e misurata in base ad un criterio prestabilito. Per gli Spencer, le competenze dipendono dalle motivazioni (che spingono una persona ad agire), dai tratti di personalità (disposizioni generali a reagire in un determinato modo ad una situazione o ad un’informazione), dalle immagini di sé (atteggiamenti, valori, concetto di sé), dalla conoscenza di discipline o argomenti specifici e dalle capacità di eseguire un compito (*skill*). In questo modo, gli Autori specificano che la competenza è parte integrante e duratura della personalità di un individuo e che causa o predice direttamente il comportamento e i risultati ottenuti.

In entrambe le definizioni, ricorre il riferimento alla causalità, che specifica l’importanza fondamentale attribuita al possesso di una serie di caratteristiche individuali e permette di spiegare l’eccellenza dei risultati.

Un altro contributo all’analisi è l’approccio centrato sulle *core competencies* apprese all’interno di un’organizzazione e considerate risorse non facilmente

sostituibili né imitabili. Sono competenze intangibili e in grado di produrre valore aggiunto. Il concetto fondamentale di tale approccio è il “sapere operativo” che è il prodotto storico oggettivo di una capitalizzazione dell’esperienza (Charue-Duboc, 1995).

Vanno prese in considerazione anche le definizioni di studiosi ad orientamento cognitivista, come il Pellerey e Le Boterf. Pellerey (1983) dà una definizione contestualizzata all’ambito lavorativo sostenendo che le competenze finali si presentano come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario ad esplicitare in maniera valida ed efficace un compito lavorativo.

Le Boterf (1990) afferma che la competenza non è uno stato ma un processo, e risiede nella mobilitazione delle risorse dell’individuo (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale) e non nelle risorse stesse. Si configura, pertanto, come un saper agire (o reagire) in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio. Questa definizione mette l’accento sulla competenza come processo che porta il soggetto ad assegnare un senso, interpretare le situazioni da affrontare, prendere decisioni pertinenti, progettare e portare a termine efficacemente azioni rispondenti alla situazione.

La competenza è, quindi, la capacità dell’individuo di utilizzare in modo appropriato e sempre originale le risorse di cui dispone. È, infatti, un elemento di connessione tra il patrimonio di risorse e l’attività attraverso la quale (o le quali) il soggetto attua la performance attesa. È legata all’agire e all’interagire delle persone in modo pertinente nelle diverse situazioni e nelle emergenze professionali, nelle situazioni di routine e di fronte agli imprevisti.

La definizione di competenza può, quindi, variare secondo gli ambiti organizzativi e le specifiche situazioni di lavoro. Di conseguenza non si può far riferimento ad una sola definizione del concetto di competenza. Le Boterf ritiene che la competenza evolva in funzione di una sorta di “cursore concettuale” che oscilla tra un polo di situazioni di lavoro caratterizzate dalla ripetizione, dalla routine, dalla semplicità, dall’esecuzione delle consegne e dalla prescrizione stretta, al polo opposto di situazioni caratterizzate dalla necessità di affrontare le incertezze, l’innovazione, la complessità, la presa di iniziativa, la prescrizione aperta. Secondo le organizzazioni e i contesti di lavoro, essere competenti può significare «essere capaci di eseguire» o «essere capaci di agire o reagire».

Comunque sia, *essere competenti* significa, in contesti di lavoro evolutivi, essere capaci di gestire situazioni complesse e instabili. Si possono elencare le risorse che la persona deve possedere, ma la persona è competente solo se è in grado di mobilitare tali risorse in modo appropriato nella situazione di lavoro. La competenza è il risultato di tre fattori: saper agire, voler agire e poter agire. Per agire con

competenza, una persona dovrebbe sempre più combinare e mobilitare non solo le proprie risorse ma anche le risorse del proprio ambiente: reti professionali, reti documentarie, banche dati, manuali di procedure, etc. (Le Boterf 2000).

Per completare la panoramica, ricordiamo che, per Quaglino (1993), le conoscenze, le capacità e le qualità personali sono le costituenti della competenza; per Bara (1999) la competenza è l'insieme delle capacità astratte di un sistema, mentre la performance è la capacità effettivamente dimostrata da un sistema in azione, osservabile direttamente dal comportamento in una specifica situazione; per Jolis (2000) è una disposizione all'azione, cioè uno stato interno che esiste indipendentemente dalla sua manifestazione esterna, ma che può essere colto attraverso alcune prestazioni che l'individuo mette in atto.

Per capire quale sia il significato di competenza in ambito professionale, è necessario inquadrarla in un preciso contesto e metterla in relazione al lavoro e alle sue pratiche. Queste ultime, nel corso del tempo, subiscono continui mutamenti, che si riflettono in cambiamenti di prospettiva anche all'interno delle competenze, soprattutto, in alcune loro dimensioni fondamentali sia interne che esterne al lavoratore.

Negli ultimi decenni, oltre alla dimensione soggettiva della competenza, è stata valorizzata anche quella intersoggettiva, o sociale, che ha a che fare con il ruolo ricoperto dalla persona all'interno dell'organizzazione, ruolo a sua volta definito in rapporto ai compiti lavorativi da portare a termine, alle relazioni interpersonali e di carattere istituzionale che il soggetto intrattiene per eseguire i propri compiti, al sistema di significati che l'individuo deve saper cogliere all'interno della propria realtà professionale (Pellerey, 1991).

Tenendo in mente la dimensione intersoggettiva della competenza, si può introdurre la *competenza collettiva*, la quale è una rete di competenze prodotta dai membri di un'organizzazione al fine di migliorare la produttività e sviluppare l'impresa. Per questo si parla di cooperazione tra persone che sanno interagire. Ciò comporta costruzioni e apprendimenti condivisi delle rappresentazioni, riflessioni comuni sull'esperienza e sui risultati dei progetti, messa in opera di metodi di lavoro appropriati e di funzioni di mediazione (Le Boterf, 2000).

Conoscenza e azione, dunque, sembrano essere strettamente legate nel concetto di competenza lavorativa, che comprende un insieme di fattori di natura cognitiva, sociale e personale. In generale, le competenze lavorative, anche se specifiche, richiedono un elevato grado di flessibilità e la capacità di adattarsi alle situazioni che, di volta in volta, si presentano al soggetto. Di conseguenza, non è possibile, dal punto di vista formativo, progettare interventi che ignorino l'ambiente e le persone a cui si rivolgono.

Sarchielli (1996), facendo un bilancio dei vari significati attribuiti alla nozione di competenza, evidenzia le seguenti prospettive:

- la competenza *come esperienza personale e costruzione collettiva*: la competenza costituisce l'insieme delle strategie cognitive e comportamentali che un soggetto mette in atto nell'interazione con l'ambiente, per comprendere le quali è necessario far riferimento a come si strutturano nel lavoratore le conoscenze, le rappresentazioni del lavoro, gli schemi di pianificazione delle azioni, le aspettative, l'immagine di sé;
- la competenza professionale *come partecipazione a una comunità di pratiche professionali*: il concetto di competenza punta a superare la visione individualista, riprendendo il costrutto di "professionalità collettiva" (Mollica e Montobbio, 1982; Del Lungo, 1991) frutto della cooperazione e delle autoregolazioni sociali.

Sarchielli (2003) mette in risalto come la competenza professionale sia spesso la somma di singole capacità individuali specifiche o l'esercizio di una razionalità tecnica definita a priori, sottovalutando così la parte costruttiva dell'esperienza professionale, nella quale un contributo originale può trasformarsi in un comportamento competente. Il rischio che l'Autore paventa è di non considerare come espressione di competenza gran parte di ciò che il "lavoratore esperto" effettivamente compie, poiché non corrispondente ad un predeterminato modello di conoscenza e razionalità tecnica e di rigore procedurale.

Il dibattito sul concetto di competenza professionale, svoltosi in Italia negli anni Ottanta e Novanta, ha contribuito a mettere in dubbio la validità della concezione statica di competenza, adatta a quella matrice classica di lavoro che, attraverso la scomposizione dei ruoli lavorativi e delle posizioni in una sequenza di compiti, ne individua il "sapere", il "saper fare" e il "saper essere" causalmente collegati a performance soddisfacenti. Si è fatta strada l'idea che la competenza non può ridursi all'analisi di una posizione statica, attraverso la quale individuarne le conoscenze e le capacità implicitamente richieste, poiché la competenza non è mai una semplice somma di saperi e tecniche, e nemmeno l'espressione di un "sapere" e un "saper fare" riferibili meccanicamente ad una prestazione.

L'Isfol - Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, a partire dalla prima metà degli anni Novanta, ha introdotto in Italia il filone di ricerca delle *competenze trasversali* (Di Francesco, 1994). Con tale termine s'identifica un vasto insieme di abilità personali implicate in numerosi tipi di compiti lavorativi e che si esplicano in situazioni operative tra loro diverse.

Nel modello proposto dall'Isfol, le competenze trasversali sono distinte da quelle di base e da quelle tecnico-specifiche. L'obiettivo è quello di evidenziare le caratteristiche personali importanti nella determinazione del comportamento lavorativo, con particolare attenzione alla relazione tra l'individuo e l'ambiente in cui opera.

Le *competenze trasversali* si riferiscono ad abilità di carattere generale, ai processi di pensiero e di cognizione, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e di lavoro, alle capacità di utilizzare strategie di apprendimento e di auto-correzione. L'individuazione di tali capacità può avvenire in modo induttivo, comparando i vari contesti operativi e mettendo in risalto gli elementi comuni dell'agire professionale. Le abilità/capacità sono trasferibili ad ambiti diversi tra loro e sono estese, ossia comprendono numerosi elementi. Inoltre, costituiscono le operazioni fondamentali compiute da qualunque persona posta di fronte ad un compito o ad un ruolo lavorativo.

Il concetto di competenza trasversale è strettamente legato a quello di competenza cognitiva, intesa come la capacità di risolvere efficacemente dei problemi, in modo da rispondere alle richieste dell'organizzazione. Il diverso livello di padronanza che l'individuo possiede delle competenze teoriche, pratiche e sociali ne costituisce la dimensione verticale, mentre la dimensione trasversale permette a chi le detiene di utilizzarle e mobilitarle nell'esercizio successivo ed alternativo di più attività lavorative, con una certa garanzia di riuscita professionale anche in contesti differenti. L'approccio basato sulle competenze trasversali diventa fondamentale nei processi di riconversione e mobilità professionale, che sono sempre più frequenti nella società contemporanea.

Le competenze trasversali possono essere osservate da vari punti di vista (Bresciani, 2000): in una prospettiva *work based* esse sono correlate con le attività che risultano simili in contesti diversi e si può parlare, quindi, di competenze "diffuse". Secondo il punto di vista *worker based*, invece, le competenze trasversali sono legate al soggetto, al suo modo d'essere e di agire nelle differenti situazioni lavorative e alle risorse di cui si serve per affrontare i compiti richiesti.

Tale approccio ha favorito lo spostamento dell'attenzione dal lavoro in sé al soggetto inserito nel lavoro. Una prestazione efficace non è definita tanto dalle capacità del lavoratore quanto dalle strategie di esecuzione adottate, cioè dal modo in cui la persona adopera le capacità possedute per affrontare il problema.

2. Presentazione e discussione dei dati

Nella presente nota, si fornisce una prima fotografia di come il campione di laureati investigato dall'Ateneo di Padova con il Progetto Agorà negli anni 2007 e 2008 (Fabbris, 2010), a sei mesi dalla laurea¹, valuti le competenze possedute riguardo al lavoro trovato.

¹ A diciotto mesi per Psicologia, dato che è previsto un tirocinio post lauream di mille ore, quindi, pari a un anno.

Focus dell'analisi è il concetto di competenza, declinato attraverso la valutazione del percorso formativo e tenendo conto di alcune variabili indipendenti quali il lavorare o meno attualmente o l'aver lavorato durante il periodo di studi.

Notiamo (Fig. 1) che il 66% degli intervistati lavora a sei mesi dalla laurea. In questa categoria facciamo rientrare anche chi svolge praticantato, tirocinio o stage, giacché sono inserite in un ambito lavorativo anche se solo talvolta e solo parzialmente si tratta di attività retribuite. Il 20% sta completando la propria formazione, il 12% è alla ricerca di lavoro e un 2% o svolge servizio civile o è in una situazione di attesa (non ricerca un lavoro e neppure sta studiando).

Figura 1. Attività prevalente dei laureati dell'Università di Padova

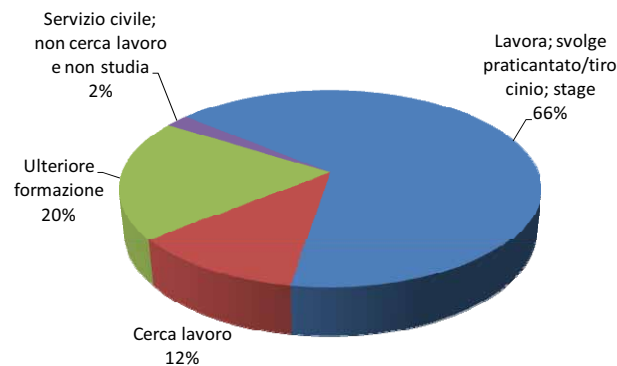
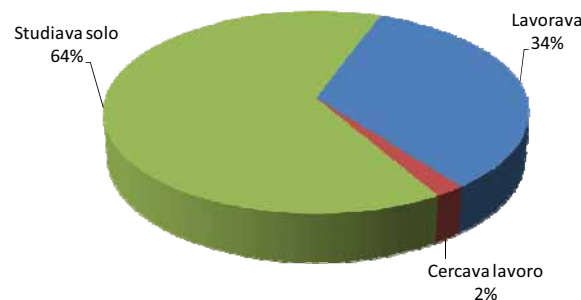


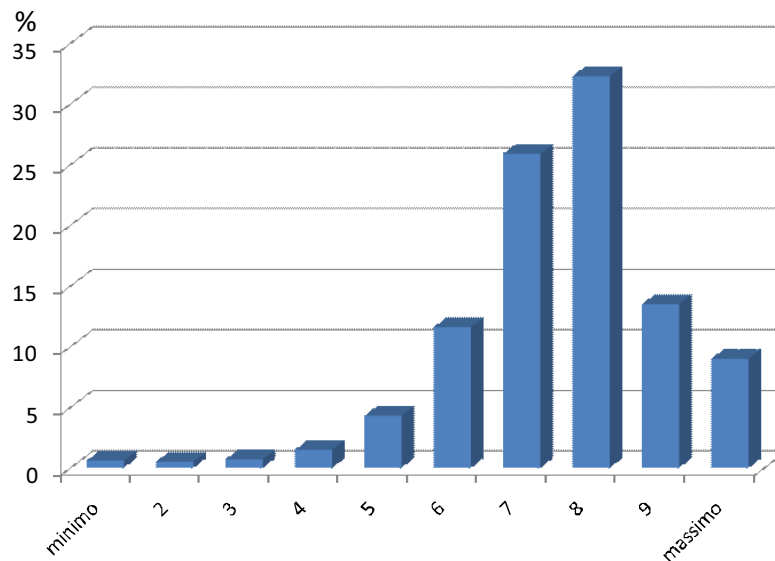
Figura 2. Attività dei laureati dell'Università di Padova al conseguimento del titolo di studio



Al momento del conseguimento della laurea (Fig. 2) il 64% del campione aveva come unica attività lo studio, mentre il 34% era già inserito nel mondo lavorativo e il 2% cercava lavoro.

Ai laureati che svolgono un'attività lavorativa (anche se non è in linea con la formazione acquisita) è stato richiesto di esprimere la propria soddisfazione (Fig. 3) su una scala a 10 punti (1 minimo, 10 massimo). Per il nostro campione la media è pari a 7,52 (ds=1,51), quindi, possiamo affermare che la soddisfazione è discreta.

Figura 3. *Soddisfazione dei laureati dell'Università di Padova per l'attuale attività lavorativa*



Tale soddisfazione (Fig. 4) è in relazione con l'acquisizione di professionalità, l'indipendenza sul lavoro e l'ubicazione e le caratteristiche del luogo di lavoro. Le prospettive di guadagno e di carriera e la disponibilità di tempo libero sono, invece, le dimensioni meno gratificanti.

Si è posta poi attenzione alla formazione acquisita in ambito universitario, proponendo una domanda per valutare il rapporto tra la "forma mentis", intesa come cultura professionale generale derivante dalla formazione universitaria, e l'attività svolta. Le risposte date (Fig. 5) sono particolarmente interessanti: un 45% se ne avvale "abbastanza", un 35% "molto", il 26% per niente o poco.

Gli insegnamenti di base sono poco o per niente importanti per l'attività lavorativa per il 36% dei rispondenti, quelli teorico-pratici ottengono un giudizio negativo da parte del 46% dei laureati e quelli professionalizzanti dal 41% (Fig. 6). Questo dato sarà approfondito quando saranno esaminate le richieste formative provenienti dai nostri intervistati.

Figura 4. Media della soddisfazione dei laureati dell'Università di Padova, per aspetto del lavoro

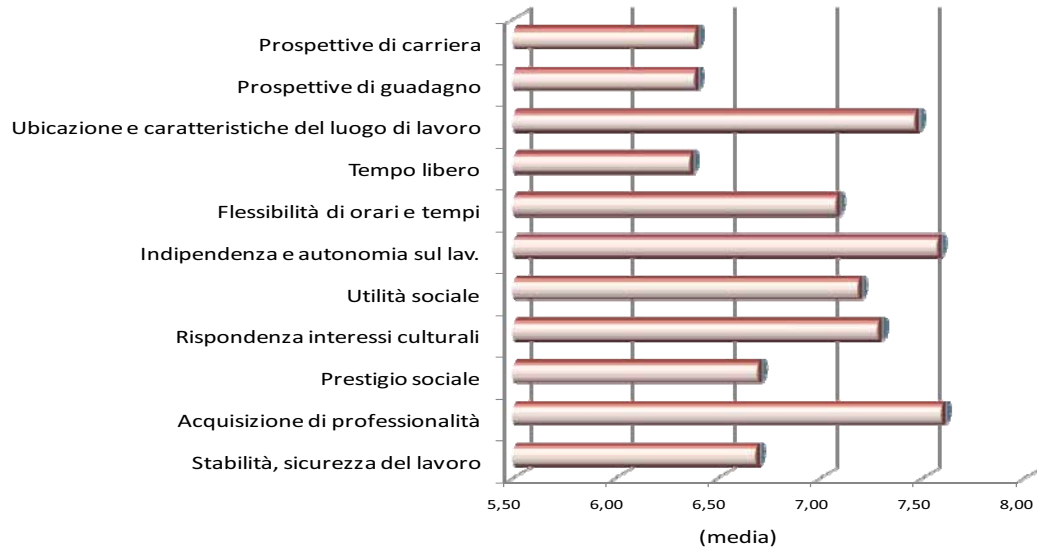
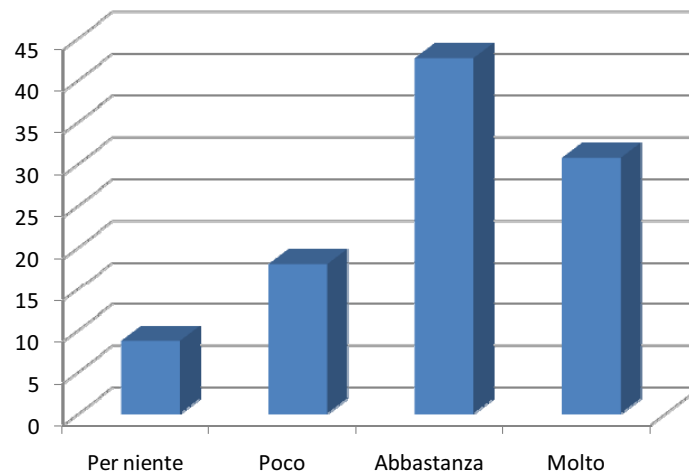


Figura 5. Forma mentis dei laureati dell'Università di Padova nello svolgimento dell'attività lavorativa

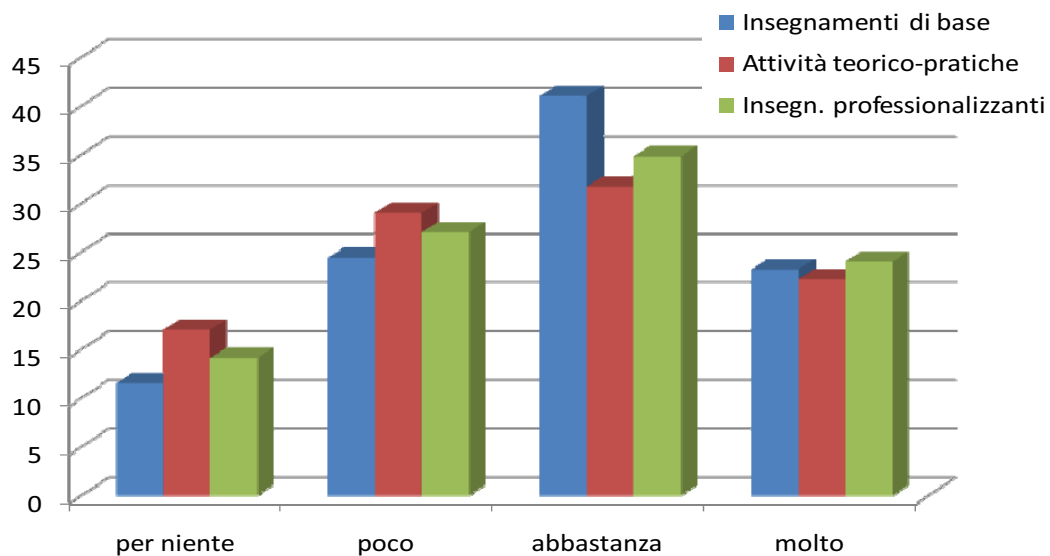


L'aver svolto una tesi sperimentale o applicativa sembra essere poco o per niente importante per lo svolgimento dell'attività professionale per un 43% di laureati.

Sono inoltre state analizzate specifiche competenze (Fig. 7) quali: quelle informatiche, rispetto alle quali il nostro campione si definisce un utilizzatore generico (66%); quelle linguistiche, in cui un 39% dichiara di utilizzare abbastanza o

molto frequentemente la lingua inglese e un 41% ritiene utile conoscere un'altra lingua straniera oltre all'inglese.

Figura 6. L'importanza attribuita dai laureati dell'Università di Padova agli insegnamenti nello svolgimento dell'attività lavorativa



È interessante notare come, alla richiesta di indicare le competenze carenti, i laureati indichino proprio quelle che precedentemente erano considerate di scarsa importanza: attività pratiche, insegnamenti specifici, lingua inglese ed informatica. È, invece, percepito come importante il collegamento tra l'università e il mondo del lavoro tramite stage e tirocini.

Le competenze carenti riguardano, inoltre, non solo conoscenze di specifici argomenti o esperienze sul campo o all'estero, ma, in prima battuta, l'acquisizione di capacità di adattamento, di autonomia, di autocontrollo, di saper lavorare in gruppo e di ascolto.

Questo dato è confermato dai dati riportati nella Fig. 8, dove è evidente come le capacità più importanti per il lavoro riguardano le relazioni interpersonali, la capacità di pianificare e organizzare, di lavorare in gruppo, di prendere decisioni e gestire situazioni complesse.

I tratti di personalità ritenuti più importanti dai laureati per svolgere con competenza la propria attività professionale sono (Fig. 9): l'autocontrollo, l'essere precisi ed accurati, la capacità di apprendere e di adattarsi. La Fig. 10 evidenzia, inoltre, come nello svolgimento del proprio lavoro le capacità professionali siano valorizzate "abbastanza" per quasi un 56% e "molto" per un 27%.

Figura 7. Competenze informatiche e linguistiche dei laureati dell'Università di Padova

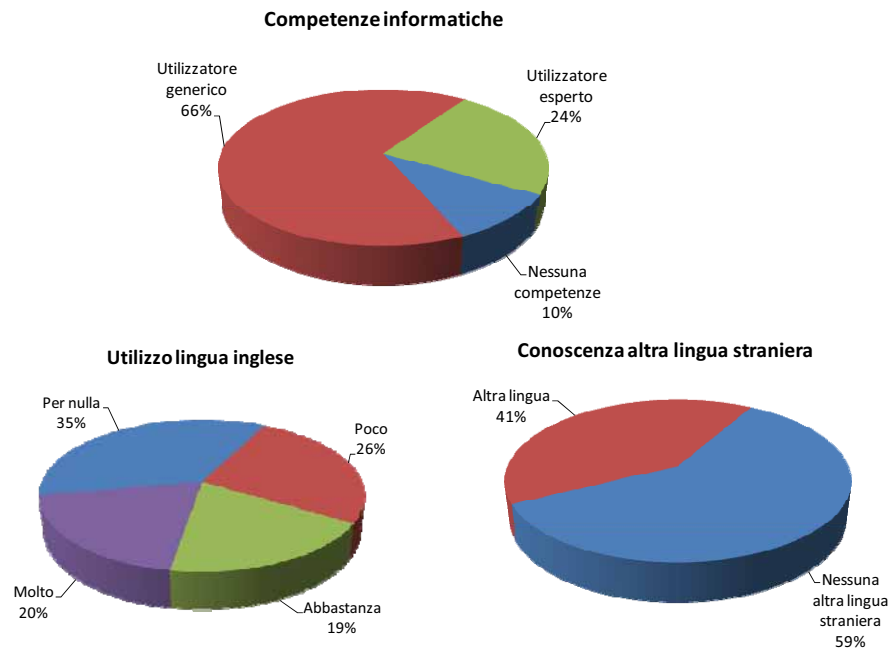


Figura 8. Capacità più importanti agite nel lavoro dai laureati dell'Università di Padova

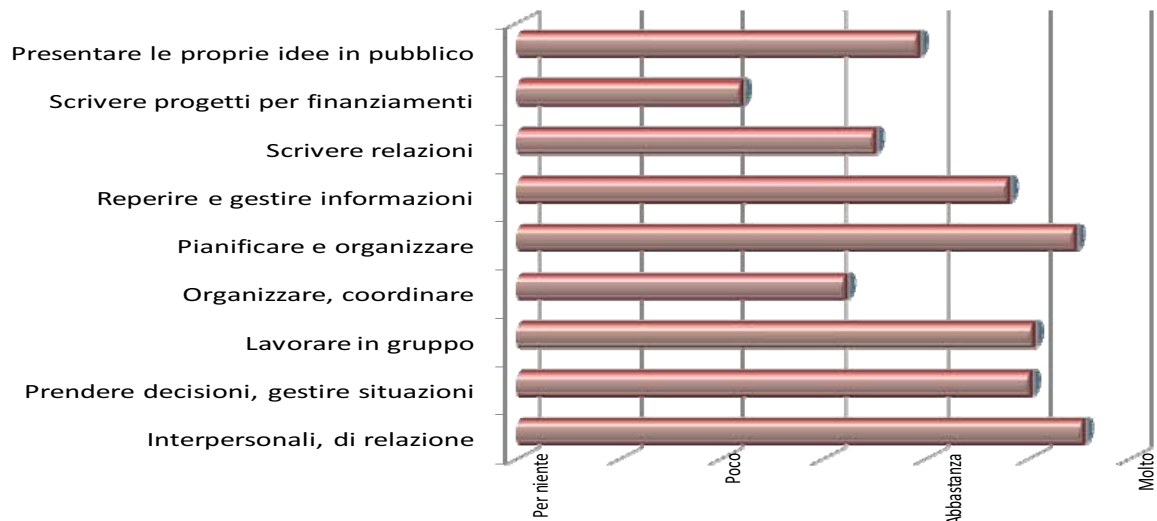
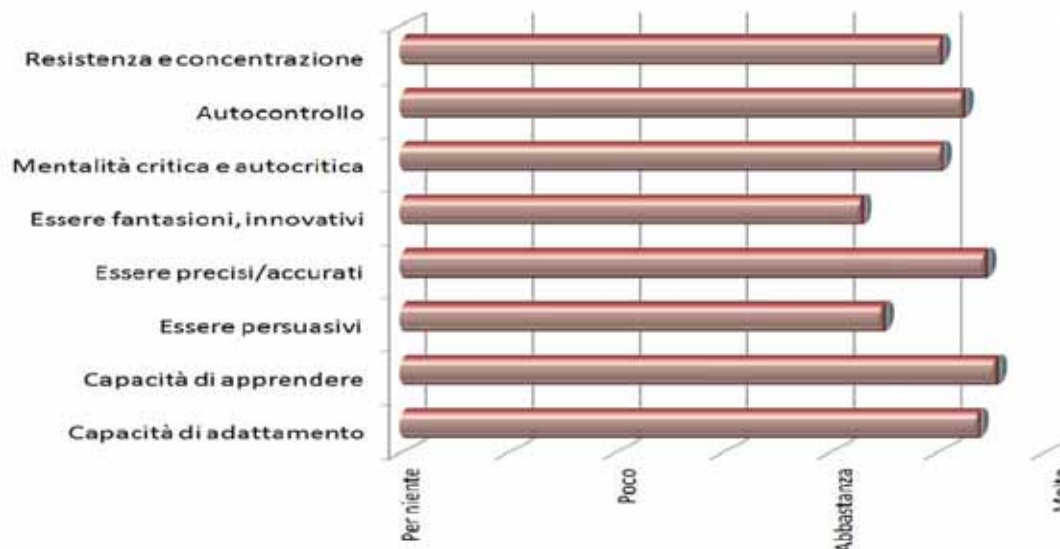
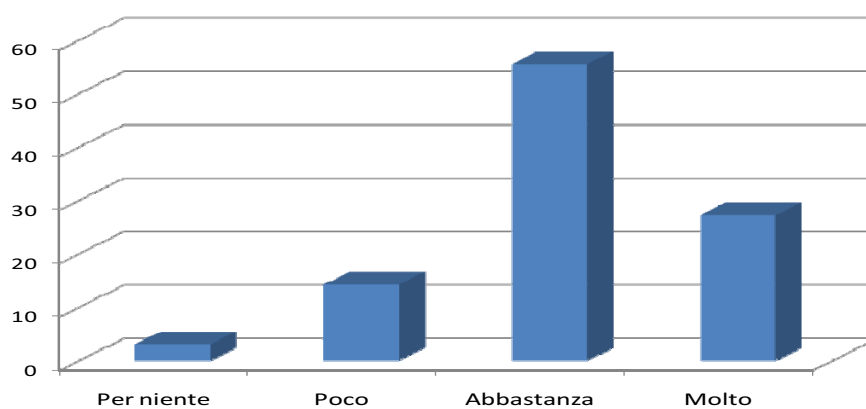


Figura 9. *Tratti di personalità dei laureati dell'Università di Padova***Figura 10.** *Valorizzazione delle capacità professionali dei laureati dell'Università di Padova*

Rispetto al lavoro (Fig. 11) che i laureati stanno svolgendo, la preparazione conseguita all'università è valutata "adeguata" dal 48%, "poco specialistica" dal 36% ma "troppo specialistica" dal 12%; un 4% non risponde.

Per approfondire questa valutazione, si considera la valutazione generale della preparazione universitaria su una scala da 1 a 10. La classe modale della valutazione data dai laureati è 7 (Fig. 12).

Figura 11. Preparazione professionale all'universitaria dei laureati dell'Università di Padova

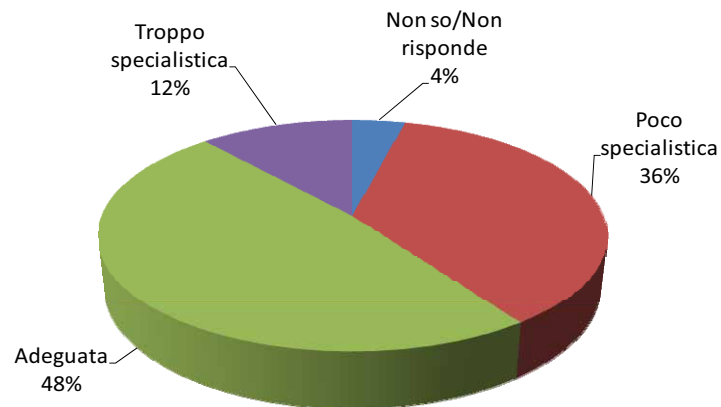
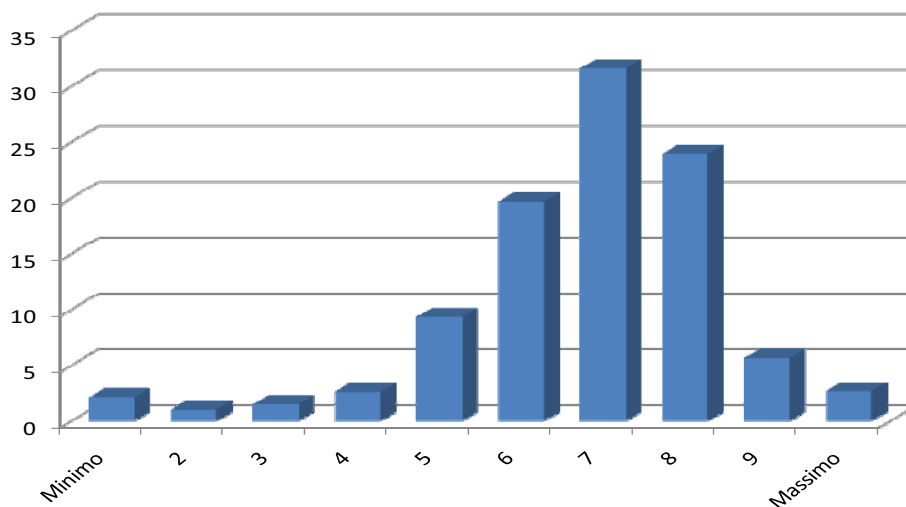


Figura 12. Quanto è adeguata la preparazione universitaria rispetto al lavoro svolto dai laureati dell'Università di Padova



Rispetto all'attività professionale svolta (Fig. 13) il 38% dei laureati intervistati ritiene che sia necessario il titolo di studio conseguito; il 35% che possa essere svolta anche da laureati di altre discipline, mentre oltre un quarto dei laureati

(27%) reputa che per tale lavoro non sarebbe necessaria la laurea. Il 4%, infine, reputa che potrebbe essere sufficiente anche un titolo di studio inferiore al diploma.

Figura 13. Titolo di studio sufficiente per l'attività svolta dai laureati dell'Università di Padova

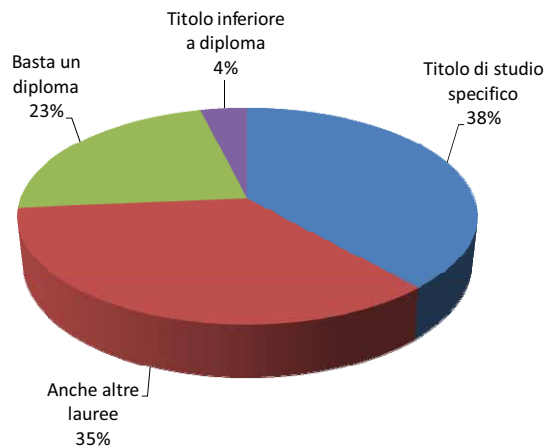
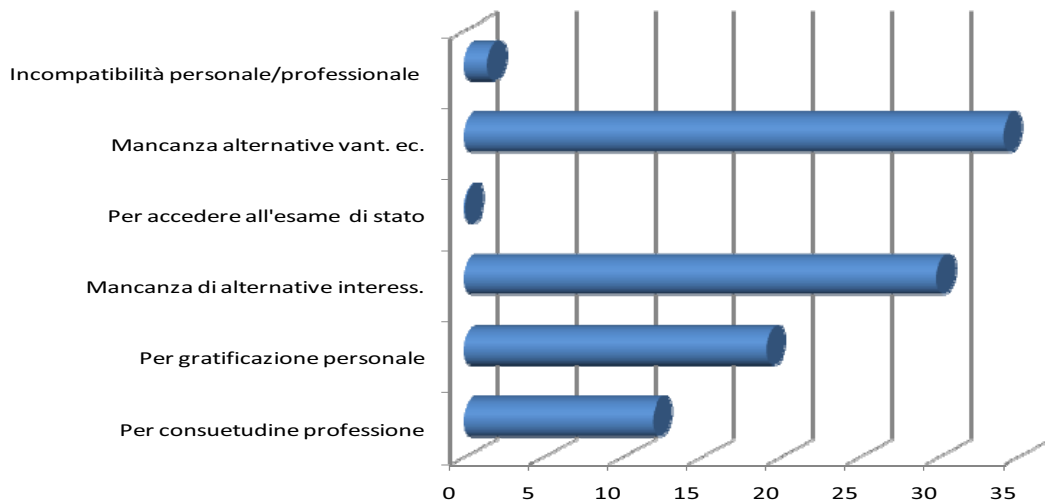


Figura 14. Le ragioni di un'attività poco coerente con il titolo di studio dei laureati dell'Università di Padova



Le attività poco coerenti rispetto alla formazione sono state accettate (Fig. 14) soprattutto per mancanza di alternative vantaggiose economicamente e per mancanza di alternative interessanti.

Infine, è stata indagata la soddisfazione (su scala da 1 a 10) per una serie di elementi, mettendo a confronto chi lavorava durante il periodo formativo e oggi lavora e chi non lavorava e attualmente lavora (Figure 15 e 16). Non emergono differenze significative tra i livelli medi della soddisfazione per vari aspetti del lavoro e non ne emergono neppure in rapporto alla valutazione degli insegnamenti, né per le capacità ritenute importanti per il lavoro.

Figura 15. *Soddisfazione in alcuni aspetti dell'attività lavorativa attuale*

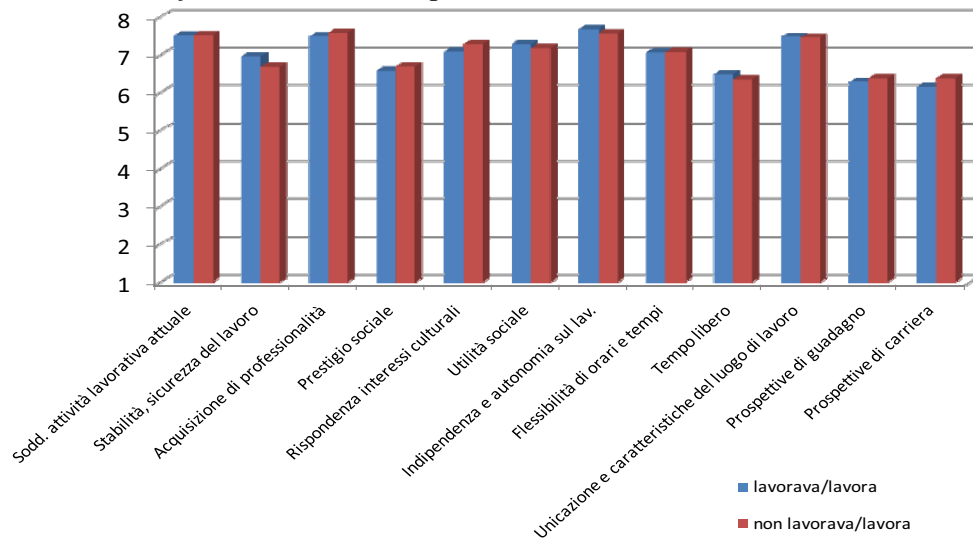
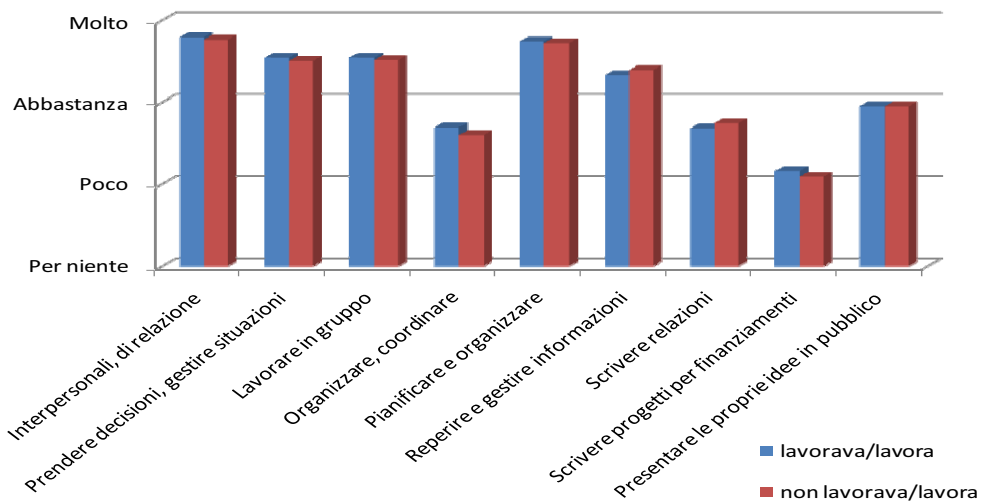


Figura 16. *Importanza delle capacità nel lavoro*



3. Conclusioni

La competenza professionale, intesa come capacità di analizzare i problemi usufruendo delle risorse personali e delle condizioni situazionali, è messa in atto per uno scopo, non riguarda tratti biologici ma è appresa, organizzata in unità che tengono conto di elementi diversi, osservabile attraverso la prestazione. Il termine competenza è piuttosto ambiguo (Moore *et al.*, 2002) sia quando è utilizzato al plurale, considerandolo quasi come un sinonimo delle capacità di azione messe in atto da una persona in un contesto, sia al singolare, come capacità generale che una persona possiede riferita ad una specifica area di lavoro.

Le esperienze professionali descritte dai laureati dell'Università di Padova trovano sostegno nei modelli interpretativi e fenomenologici che esplorano la relazione tra persona e lavoro, cioè la competenza come "sapere in uso", come esperienza personale e costruzione collettiva, come partecipazione a una comunità di pratiche professionali.

L'attenzione si deve, pertanto, focalizzare sull'esperienza professionale come spazio costitutivo, sia di strategie che di risposte, e sede di problemi da risolvere. Diviene, di conseguenza, fondamentale lo sviluppo di una mentalità di ricerca intesa come nucleo centrale della competenza che non deriva da un'esperienza formativa e prevede la capacità di riflettere e valorizzare le diverse esperienze della persona.

Riferimenti bibliografici

- BARA B.G. (1999) *Pragmatica Cognitiva*, Bollati-Boringhieri, Torino.
- BOYATZIS R. E. (1982) *The Competent Manager*, John Wiley, New York.
- BRESCIANI P.G. (2000) Esperienze e modelli di formazione continua nelle grandi imprese, *Professionalità*, **56**: 52-62.
- CHARUE-DUBOC F. (sous la direction de) (1995) *Des Savoirs en Action*, L'Harmattan, Paris.
- DEL LUNGO S. (1991) Sistemi di regolazione dello scambio nel lavoro organizzato. Prestazioni e compensi. In: DEPOLO M., SARCHIELLI G. (a cura di) *Psicologia dell'organizzazione*, il Mulino, Bologna: 207-237.
- DI FRANCESCO G. (a cura di) (1994) *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, ISFOL - Franco Angeli, Milano.
- FABBRIS L. (2010) Il Progetto Agorà dell'Università di Padova. In: FABBRIS L. (a cura di) *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Cleup, Padova: V-XLVI

- JOLIS N. (2000) *La Compétence au Cœur du Succès de Votre Entreprise*, Editions d'Organisation, Paris.
- LE BOTERF G. (1990) *L'ingénierie et l'évaluation de la formation : 75 fiches-outils*, Editions d'Organisation, Paris.
- LE BOTERF G. (2000) *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Editions d'Organisation, Paris.
- MOLLICA S., MONTOBBIO P. (a cura di) (1982) *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- MOORE D.R., CHENG M.I., DAITY A.R.J. (2002) Competence, competency and competencies: Performance assessment in organizations, *Work Study*, **6**: 314-319
- PELLEREY M. (1983) *Progettazione didattica*, SEI, Torino.
- PELLEREY M. (1991) *Sperimentazione nella formazione professionale*, Regione del Veneto, Venezia
- QUAGLINO G.P. (1993) Modelli di formazione per modelli di competenza. In: DE MASI D. (a cura di) *Verso la Formazione Post-Industriale*, Franco Angeli, Milano: 151-163
- SARCHIELLI G. (1996) Le abilità di base e il ruolo attivo del soggetto nella costruzione di prestazioni professionali competenti, *Risorsa Uomo*, **2**: 195-215
- SARCHIELLI G. (2003) *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1995) *Competenza nel Lavoro. Modelli per una Performance Superiore*, Franco Angeli, Milano

Used and Missing Competencies According to Graduates at their First Job

Summary. *In this paper we address the issue of competency, an evocative but fuzzy concept, through a historical overview that highlights the complexity and difficulty of definition. Our work focuses on competencies used and those missing at work by Padua University graduates. The university education is evaluated with reference to graduates employed, looking for work, or having worked during their studies. In particular, we have found that graduates are fairly satisfied of their job, which may or may not be in line with their university curriculum, and evaluate positively the relationship between the 'forma mentis' achieved during their studies and the professional experience.*

Keywords. *Competence; Competencies; University education; Jobs; Graduates; University of Padua.*

