

## Complex Learning e coaching universitario: una sinergia per lo sviluppo delle soft skill

di Marcella D. Baiunco<sup>1</sup>, Eleonora Crestani<sup>2</sup>

*“Tutto ciò che ha valore  
nella società umana  
dipende dalle opportunità di progredire  
che sono accordate ad ogni individuo”  
(Albert Einstein)*

### Il contesto in cui nasce il percorso di *coaching* universitario

Le esigenze degli studenti universitari incontrati in questi anni sono spesso colorate da valenze emotive significative: prevale una forte sensazione di insicurezza rispetto al proprio futuro, alla spendibilità della propria laurea e della propria professionalità e all'opportunità di entrare stabilmente nel mondo del lavoro. Anche l'Università mira allo sviluppo di una maggiore occupabilità dei propri laureati nel mercato del lavoro e alla creazione talenti capaci di innovare perché competenti e formati a 360° (Bacci e De Santis, 2010). Dal canto suo, il mondo aziendale oggi richiede sempre più giovani neolaureati in grado di far fronte alle diverse esigenze e sfide che pone il mondo lavorativo: saper trovare soluzioni innovative e risolvere i problemi, essere orientati al risultato, collaborare e gestire efficacemente relazioni con colleghi, clienti e interlocutori esterni, accettare con atteggiamento positivo i *feedback* sul proprio modo di agire e lavorare.

---

<sup>1</sup> Psicologa, Essential Coach (Scuola di Coaching certificata WABC). Svolge attività di docenza e ricerca presso l'Università degli Studi di Torino, attività di formazione, consulenza in aziende private e pubbliche. È docente a contratto nei Master Universitari del Dipartimento di Management di Torino. E-mail: [marcella.baiunco@unito.it](mailto:marcella.baiunco@unito.it)

<sup>2</sup> Svolge attività di docenza, ricerca e progettazione della formazione, presso l'Università degli Studi di Torino, di Milano e presso enti di formazione. È docente a contratto nei Master Universitari del Dipartimento di Management e del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione di Torino. E-mail: [eleonora.crestani@unito.it](mailto:eleonora.crestani@unito.it)

Il *coaching* si profila come una metodologia pienamente in sintonia con le finalità dell'Università, di formazione e di sviluppo dei giovani studenti e delle competenze fondamentali per intraprendere un lavoro (Ceccarini I., Palla P.G., 2007), poiché interviene a completare il profilo delle persone, favorendo lo sviluppo del potenziale e delle *soft skills* relazionali (Ufficio Studi della Fondazione Rui, 2009).

L'insieme di attività proposte nel corso di laurea in Management dell'Informazione e della Comunicazione Aziendale dell'Università degli Studi Torino, di cui il percorso di coaching è una parte significativa, mira a dare una risposta "concreta" a questi bisogni sempre più evidenti.

Nel percorso progettato si intende valorizzare la relazione alla base del *coaching*, recuperare l'origine storica del suo senso e significato e l'importanza di lavorare sulle competenze trasversali. Il *coaching* è una modalità di intervento che si caratterizza per la co-costruzione di una relazione di scambio tra *coach* e cliente (*coachee*) fondata sulla fiducia reciproca e finalizzata all'*empowerment*, e volta a incrementare l'autoconsapevolezza e l'apprendimento. Il *coach* aiuta il cliente a prendere coscienza delle sue potenzialità e ad esprimere competenze che egli ha già in sé (Angel e Amar, 2005).

Il *coaching* nasce nel XIX secolo nelle università inglesi per indicare le figure professionali (solo i migliori tutor) che aiutano e motivano gli studenti nella loro riuscita accademica.

Le competenze sono state descritte attraverso svariati modelli (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Le Boterf, 2000), la definizione che utilizziamo in questo lavoro è quella proposta da ISFOL (1994) che le suddivide in: competenze di base, tecnico professionali e trasversali. Le competenze trasversali sono applicabili in un ampio numero di situazioni e contesti. Quest'ultimo nucleo rappresenta il vertice di interesse del *coaching* per competenze proposto nel percorso universitario descritto in questo contributo. Le competenze trasversali sono riferite alla persona nel suo insieme.

Le competenze trasversali sono diagnostiche e d'azione (*problem setting* e *solving*, esame delle risorse disponibili, creatività, fronteggiamento di situazioni nuove, flessibilità, iniziativa, pianificazione, *time management*, ecc.) e relazionali (empatia, ascolto attivo, assertività, comunicazione efficace, gestione dei conflitti, negoziazione e consenso, team-building e team-working, leadership, creare clima di benessere, ecc.).

Recuperando e rielaborando il senso e il significato storico del *coaching* universitario, accanto alla preparazione tecnica e specialistica e allo sviluppo delle competenze "*hard*" garantite dal percorso accademico istituzionale, il percorso di *coaching* ha l'obiettivo di supportare gli studenti nell'attivazione di "risorse" interne per giungere a performance migliori attraverso l'acquisizione di:

- una maggiore consapevolezza di sé, di maggiore senso di auto-efficacia e della capacità di impegnarsi in prima persona in quanto si intraprende;
- una maggiore capacità di comunicare e lavorare efficacemente in gruppo e più in generale nei diversi contesti di lavoro;
- esercitare uno stile di *leadership* efficace e attento alle persone;
- pianificare progetti e attività, gestendo i problemi e gli imprevisti considerandoli nuove opportunità.

## **Il paradigma formativo di riferimento, gli elementi teorico-concettuali e la descrizione del percorso**

Il percorso di *coaching* in oggetto si inserisce nel paradigma formativo che negli ultimi anni ha compreso le attività e i percorsi di formazione progettati e sperimentati nel Corso di Laurea: il *Complex Learning*.

Il termine "*Complex Learning*" (Guglielman e Vettrano, 2007) compare all'inizio del nuovo millennio, come paradigma di formazione che raccoglie in sé una molteplicità di attori, risorse, forme e mezzi di comunicazione, secondo un approccio scientifico di tipo eclettico, che coniuga punti di vista diversi (teoria della complessità, costruttivismo, andragogia). Secondo la definizione formulata da P.M. Ferri (2003), il *Complex Learning* è quella modalità di apprendimento e di formazione che integra fra loro diversi modi di acquisire, costruire, condividere e diffondere la conoscenza, secondo una logica di ibridazione tra ambienti, linguaggi e modi di interazione in comunità di apprendimento. Ne conseguono *Complex Learning Environment* (McDonald, 2005), ambienti di apprendimento contaminato e contaminabile dal reale e dal virtuale, dai saperi formali e informali, particolarmente adatti per l'acquisizione e il potenziamento delle competenze meta-cognitive, di pensiero critico e in generale delle *soft skills* relazionali. Si ri-configurano dinamiche e ruoli di chi forma e di chi apprende: docenti, tutor e *coaches* sono animatori e facilitatori dei processi di apprendimento: orientano a contestualizzare i contenuti di apprendimento rispetto ai "luoghi culturali di provenienza" o ai contesti professionali a cui ci si rivolge.

Nello sviluppo dell'ambiente di apprendimento, iscritto nel paradigma di formazione citato, si è posta molta attenzione all'incremento del potenziale individuale, al far fruttare i "talenti" degli studenti universitari, affinché possano divenire individui autonomi, capaci di agire consapevolmente ed efficacemente in ogni situazione di vita e lavorativa. L'intervento di *coaching* mira infatti a creare uno spazio dove la persona può lavorare sul proprio sviluppo, esprimere nuove competenze di tipo complesso e mettere a punto un "piano di sviluppo individuale" per migliorare la propria performance in ambito universitario e poi più in generale nella propria vita, attraverso un'attività costante di co-costruzione e co-elaborazione tra *coach* e *coachee*, fondata sul valore della relazione intersoggettiva.

Nel percorso, lo studente è sostenuto dal *coach* nei porsì obiettivi personali, nel verificare e consolidare i risultati raggiunti, nel focalizzare lo sforzo di crescita su alcune aree o su particolari aspetti del proprio modo di essere e di agire.

Lo studente è "allenato" dal *coach*, attraverso "palestre" legate ad attività universitarie ed extra-universitarie. L'intento è di focalizzare l'attenzione nell'osservare e rilevare alcuni comportamenti per provare a modificarli e migliorarli, qualora fossero ritenuti inadeguati o migliorabili, in primis dallo studente stesso.

Il primo passo per definire un percorso di crescita e sviluppo è la creazione di un modello di competenze attese. Le "competenze attese" sono individuate a partire, da un lato, dagli obiettivi formativi e del profilo professionale in uscita previsto dal percorso di studi, dall'altro da quelle "*skills*" che si ritiene debbano essere sviluppate in un contesto aziendale e relazionale in senso lato. Nell'ambito delle competenze trasversali sono state individuate alcune macro-aree di competenze di interesse su cui gli studenti potranno lavorare nel loro percorso. Esse delineano una "mappa di

competenze” comune, entro cui ogni studente potrà intraprendere un percorso di crescita e sviluppo individuale e personalizzato.

### **Strategie formative e strumenti adottati nel percorso di *coaching***

Il percorso è progettato per essere realizzato attraverso incontri di gruppo e colloqui individuali e attività collaborative per la parte di *coaching online* (Rossett e Marino, 2005).

Questi momenti prevedono l'utilizzo della didattica attiva, come previsto dal *Complex Learning*, in grado di porre al centro del processo di apprendimento l'esperienza reale dell'individuo.

Nello specifico, gli incontri di gruppo sono quattro a cui si aggiunge un momento di presentazione in plenaria del percorso.

I momenti di gruppo sono articolati a partire dalla condivisione iniziale di gruppo o riflessione individuale di esperienze realmente vissute, attinenti alle tematiche trattate nelle sessioni formative, risoluzioni di *problem solving*, esercitazioni singole e individuali, simulazioni, *case-studies*, collocati pre e post i contributi di sistematizzazione teorica in carico ai *coach* esperti. Seguono momenti di riflessione e generalizzazione, individuale e/o di gruppo, dei concetti acquisiti durante le attività formative svolte e il lancio di nuove esperienze concrete (palestre), al di fuori dell'aula, in cui applicare quanto appreso nella sessione formative. Spesso sono previsti anche momenti di formazione in *outdoor training* (Rotondi, 2004; Capranico, 2004), attraverso giornate di attività di *team building* in montagna (orienteeing di gruppo).

Alcuni degli strumenti utilizzati nelle sessioni di gruppo, individuali e online sono ad esempio spezzoni di film, frasi celebri, articoli e contributi scientifici significativi, test e schede di autovalutazione dei comportamenti messi in atto.

Il primo incontro di gruppo è di particolare importanza perché mira a far emergere una “fotografia” del *coachee*, attraverso un processo di auto ed etero-valutazione, per definire le aree di competenza su cui lo studente intende lavorare. Tale processo si sviluppa ulteriormente nel primo incontro individuale a partire dalla valutazione di sé, il *coachee* insieme al *coach* definisce il piano di lavoro individuale e individua gli obiettivi specifici da raggiungere.

Gli incontri di gruppo e individuali si alternano trattando gli argomenti elettivi dell'area personale, relazionale, *leadership* e gestionale in cui è strutturato il percorso.

Infine la fase di valutazione del percorsi si pone obiettivi a medio e a lungo termine: da un lato, a medio termine, fondamentale è il monitoraggio dell'andamento del percorso da parte del gruppo di *coach*, i quali si confrontano costantemente a valle di ogni incontro con gli studenti, condividendo informazioni e suggerimenti (per facilitare il confronto si usano anche alcune *check list*); dall'altro, a lungo termine, è importante rilevare l'efficacia del percorso di *coaching*, confrontando l'autovalutazione che gli studenti formulano di sé con l'autovalutazione e l'eterovalutazione conclusiva delle competenze comportamentali acquisite da parte degli studenti.

## Riferimenti bibliografici

- Angel P., Amar P. (2005). *Il coaching*. Bologna: Il Mulino.
- Bono J. E., Purvanova R., Towler A., Peterson D. B. (2009). *A Survey of executive coaching practices*. *Personnel Psychology*, 62: 361-404.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
- Bresciani P.G. (1997), a cura di. *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, Professionalità, 38: I-XXXI.
- Capranico S., (2004). *Sessioni outdoor e teatro d'impresa*, in *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, di Boldizzoni D., Nacamulli R.D.C., a cura di, Milano: Apogeo.
- Ceccarini I., Palla P.G. (a cura di) (2007), *Perchè l'Università. Riflessioni sull'etica del sapere*. Perugia, Edimond.
- De Santis G, Livi Bacci M. (2010). *Il caso italiano. Studenti accelerate al passo*. Il Mulino, 4. Testo disponibile al sito: <http://www.rivistailmulino.it/journal/articlefulltext/index/Article/Journal:RWARTICLE:32406>  
Consultato il 10/01/2013
- Ferri P.M. (2003). *L'e-learning, i suoi antenati e il Complex Learning*, in R.D.C. Nacamulli, *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Milano: Etas.
- Goeta G. F., (2003). "La sessione di coaching". FOR, luglio-settembre 2003, 56: 29-40
- Guglielman E., Vettrano L., (2007). *Costruire i saperi nella società della conoscenza: il Complex Learning*. Testo disponibile al sito <http://www.learningcom.it/public/Documenti/58.pdf> Consultato il 10/01/2013.
- ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- Joo B.K. (2005). *Executive coaching: A conceptual framework from an integrative re- view of practice and research*. *Human Resource Development Review*, 4: 462– 488.
- Kampa-Kokesch S, Anderson MZ. (2001). *Executive coaching: A comprehensive review of the literature*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53: 205– 228.
- Le Boterf G.(1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les Editions d'Organisation.
- Lowman R.L. (2005). *Executive coaching: The road to Dodoville needs paving with more than good assumptions*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57: 90–96.
- McClelland D.C. (1973). *Testing for competence rather than intelligence*. *American Psychologist*, 28: 1-14.
- McDonald D., (2005). *Complex Learning Communities*. Testo disponibile al sito: [http://www.cis.strath.ac.uk/research/publications/papers/strath\\_cis\\_publication\\_995.pdf](http://www.cis.strath.ac.uk/research/publications/papers/strath_cis_publication_995.pdf) Consultato il 10/01/2013
- Merrill M.D., (2001), *First Principles of Instruction*. Testo disponibile al sito: <http://www.id2.usu.edu/Papers/5FirstPrinciples.pdf> Consultato il 10/01/2013
- Pfeiffer, J. W., Jones, J. E., (1985), *Reference guide to handbooks and annuals* (revised). San Diego: University Associates Publishers.
- Rotondi M.,(2004), *Formazione outdoor. Apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche e best practices*, Milano, Franco Angeli.
- A. Rossett, G. Marino, *If coaching is good, then E-coaching is...*, TD, November, 2005, pp.46-49
- Ufficio Studi della Fondazione Rui (2009). *Il coaching universitario per competenze. Principi, metodologie, esperienze*. Milano, Franco Angeli.