

77

Il trimestre  
2015

# Intercultura

Poste Italiane SpA - Spedizione in Abbonamento Postale - D. L. 353/2003 (conv. In L. 27/02/04 n. 46) art. 1 comma 2 - D.C.B. Roma/anno 2008

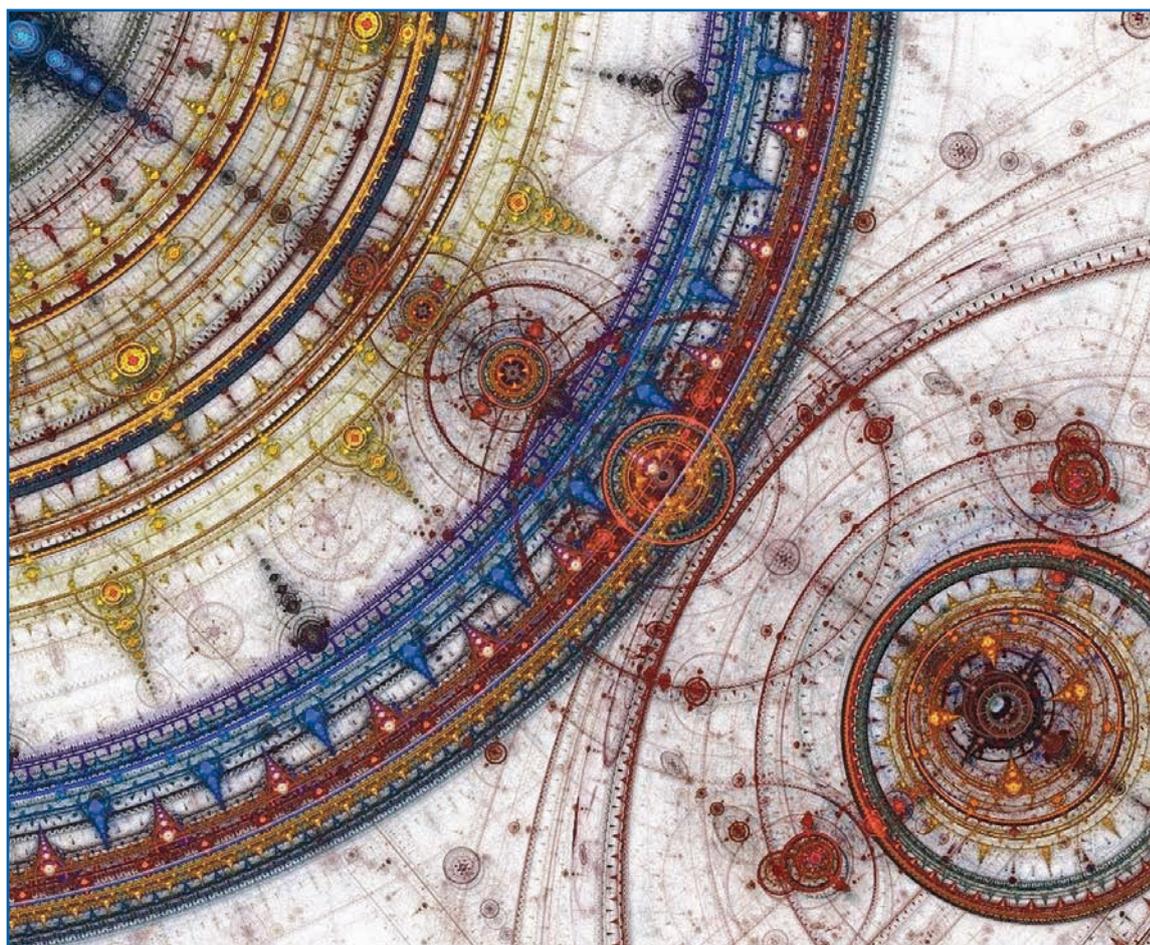
**Competenze  
interculturali,  
esperienze  
all'estero ed  
occupabilità**

**Competenze  
trasversali  
e interculturali**

**Prospettive sugli  
studi all'estero**

**Autovalutare  
l'intelligenza  
culturale**

**Prospettive  
per il mercato  
del lavoro**





## La Fondazione Intercultura *Onlus*

La Fondazione Intercultura *Onlus* nasce il 12 maggio 2007 da una costola dell'Associazione che porta lo stesso nome e che da 55 anni accumula un patrimonio unico di esperienze educative internazionali, che la Fondazione intende utilizzare su più vasta scala, favorendo una cultura del dialogo e dello scambio interculturale tra i giovani e sviluppando ricerche, programmi e strutture che aiutino le nuove generazioni ad **aprirsi al mondo ed a vivere da cittadini consapevoli e preparati in una società multiculturale**. Vi hanno aderito i Ministeri degli Affari Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca. La Fondazione è presieduta dall'Ambasciatore Roberto Toscano; segretario generale è Roberto Ruffino; del consiglio e del comitato scientifico fanno parte eminenti rappresentanti del mondo della cultura, dell'economia e dell'università. Nei primi anni di attività ha promosso convegni internazionali sulla Identità italiana tra Europa e società multiculturale, sull'Educazione alla cittadinanza mondiale, sui Rapporti tra apprendimento digitale a distanza ed in presenza; organizza incontri tra interculturalisti di vari Paesi, sostiene ricerche sull'apprendimento interculturale; ha condotto un progetto pilota di scambi intra-europei con l'Unione Europea. Raccoglie donazioni per borse di studio di enti locali, fondazioni ed aziende a beneficio dei programmi di Intercultura. Gestisce il sito [www.scuoleinternazionali.org](http://www.scuoleinternazionali.org)

[www.fondazioneintercultura.org](http://www.fondazioneintercultura.org)



## L'Associazione Intercultura *Onlus*

L'Associazione Intercultura *Onlus* (fondata nel 1955) è un ente morale riconosciuto con DPR n. 578/85, posto sotto la tutela del Ministero degli Affari Esteri. Dal 1 gennaio 1998 ha status di Organizzazione non lucrativa di utilità sociale, iscritta al registro delle associazioni di volontariato del Lazio: è infatti gestita e amministrata da migliaia di volontari, che hanno scelto di operare nel settore educativo e scolastico, per sensibilizzarlo alla dimensione internazionale. È presente in 150 città italiane ed in 65 Paesi di tutti i continenti, attraverso la sua affiliazione all'AFS ed all'EFIL. Ha statuto consultivo all'UNESCO e al Consiglio d'Europa e collabora ad alcuni progetti dell'Unione Europea. Ha rapporti con i nostri Ministeri degli Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca. A Intercultura sono stati assegnati il Premio della Cultura della Presidenza del Consiglio e il Premio della Solidarietà della Fondazione Italiana per il Volontariato per oltre 40 anni di attività in favore della pace e della conoscenza fra i popoli.

L'Associazione promuove, organizza e finanzia scambi ed esperienze interculturali, inviando ogni anno circa 2000 ragazzi delle scuole secondarie a vivere e studiare all'estero ed accogliendo nel nostro paese altrettanti giovani di ogni nazione che scelgono di arricchirsi culturalmente trascorrendo un periodo di vita nelle nostre famiglie e nelle nostre scuole. Inoltre Intercultura organizza seminari, conferenze, corsi di formazione e di aggiornamento per Presidi, insegnanti, volontari della propria e di altre associazioni, sugli scambi culturali. Tutto questo per favorire l'incontro e il dialogo tra persone di tradizioni culturali diverse ed aiutarle a comprenderci e a collaborare in modo costruttivo.

[www.intercultura.it](http://www.intercultura.it)

# in questo numero

## Competenze interculturali, esperienze all'estero ed occupabilità



*In questo numero pubblichiamo uno studio di Chiara Mercogliano sull'importanza delle competenze interculturali ai fini dell'occupabilità: è la tesi di laurea magistrale con cui si è recentemente laureata in psicologia presso l'Università di Torino.*

*L'autrice esamina e definisce le competenze interculturali alla luce della loro spendibilità sul mercato del lavoro. In particolare si sofferma a studiare l'intelligenza culturale e l'internazionalizzazione della carriera formativa a scuola e nell'università come strada importante per acquisire tali competenze.*

*L'ultimo capitolo offre una ricca documentazione statistica sui metodi di autovalutazione delle competenze acquisite ed analizza i risultati ed i limiti della ricerca.*

2	Lo sviluppo delle competenze trasversali e interculturali: esperienza internazionale ed occupabilità
2	Introduzione
2	Capitolo I. Competenze trasversali ed occupabilità
3	1.1 Definire le competenze trasversali
4	1.2 Occupabilità e competenze trasversali
8	Capitolo II. Le competenze interculturali
9	2.1 Definire le competenze interculturali
13	2.2 L'intelligenza culturale (CQ)
17	Capitolo III. "Study abroad" la prospettiva di Intercultura
18	3.1 "Study abroad": quale internazionalizzazione per quali competenze?
	3.2 Intercultura (AFS Italia)
22	Capitolo IV. Autovalutare le competenze acquisite e l'intelligenza culturale: uno studio con soggetti che hanno trascorso un periodo all'estero
22	4.1 Obiettivi e metodo
23	4.2 Partecipanti
23	4.3 Strumenti
24	4.4 Procedura e analisi dei dati
24	4.5 Risultati
29	4.6 Discussione e limiti della ricerca
32	Conclusioni

### Redazione: Fondazione Intercultura Onlus

Via Gracco del Secco 100 • 53034 Colle di Val d'Elsa • Tel. 0577.900001

<http://www.fondazioneintercultura.org> • email: [segreteria@intercultura.it](mailto:segreteria@intercultura.it)

Direttore Responsabile: Carlo Fusaro

Grafica e impaginazione: Claudia Tonini • Roma

Stampa: Grafica '90 • Roma

Registrato il 04/05/2010 presso il Tribunale di Siena al n. 3

Finito di stampare nel mese di aprile 2015

# Lo sviluppo delle competenze trasversali e interculturali: esperienza internazionale ed occupabilità

Chiara Mercogliano

## INTRODUZIONE

L'attenzione in merito alle competenze utili all'aumento dell'occupabilità è crescente (Griffin e Annulis, 2013; Robles, 2012; Souto-Otero et al., 2013). Le trasformazioni avvenute negli ultimi anni nel mondo del lavoro, la globalizzazione e la crescente internazionalizzazione delle organizzazioni hanno indirizzato l'attenzione della discussione scientifica verso l'importanza delle competenze trasversali e lo sviluppo delle stesse (Andrews e Hignson, 2008; Crossman e Clarke, 2010; Johnson et al., 2006; Jones, 2013). In particolare, una competenza che emerge negli studi della Commissione Europea (2014b) è la competenza interculturale. La richiesta di questa competenza è sempre maggiore tra i datori di lavoro (Crossman e Clarke, 2010; Jones, 2013), la capacità di saper operare in contesti culturalmente differenti viene infatti considerata condizione necessaria per essere assunti (Archer, 2005). È stato dimostrato che tali competenze vengono sviluppate attraverso un'esperienza internazionale (Crossman e Clarke, 2010; Souto-Otero et al., 2013), tuttavia non tutti i tipi di esperienza internazionale conducono agli stessi risultati (Bennett, 2009). Esistono inoltre numerosi modelli e concettualizzazioni in merito alle componenti e caratteristiche sottostanti le competenze interculturali (Spitzberg e Changnon, 2009).

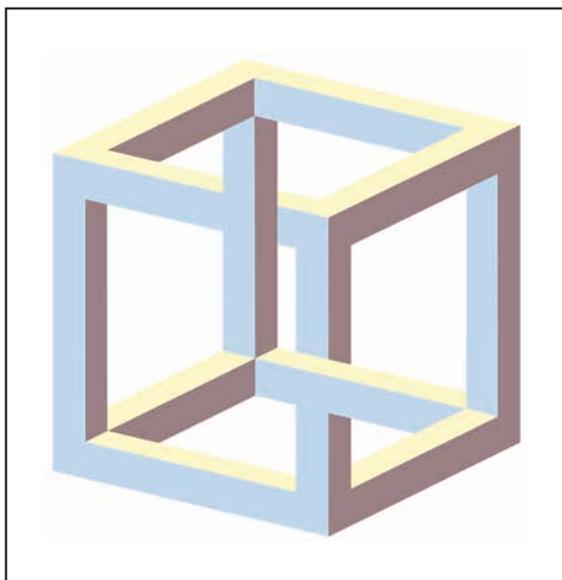
La ricerca qui presentata si propone di indagare la percezione delle competenze acquisite tramite un'esperienza all'estero con Intercultura e la loro possibile relazione con le competenze richieste dal mondo del lavoro attuale. In particolare si è voluto esplorare il concetto dell'Intelligenza Culturale (Ang et al., 2007), definito la capacità individuale di gestire efficacemente situazioni caratterizzate da diversità culturali (Ang et al., 2006), oltre la sua relazione con alcune variabili psicologiche (autoefficacia, resilienza e apertura all'esperienza) valutate rilevanti dalla letteratura scientifica (Ang et al., 2007; Berntson et al., 2008; Oolders et al., 2008).

## CAPITOLO I. COMPETENZE TRASVERSALI ED OCCUPABILITÀ

La competenza, secondo la definizione di McClelland (1961;1965), ripresa da Boyatzis e da Spencer e Spencer, è un "sistema di schemi cognitivi e comportamenti operativi casualmente correlati al successo a lavoro" (in Camuffo, 2002).

Il termine "competenza" è oggi sempre più presente nelle aule scolastiche e universitarie, nei corsi di formazione e nei luoghi di lavoro. Questa risulta essere una caratteristica *intima* della persona ma, allo stesso tempo, sviluppabile dall'esterno (Rey, 1996). Il dibattito in letteratura in merito alla definizione del concetto di competenza oscilla tra queste due polarità basate entrambe su teorie nate negli anni '60: da una parte la visione tayloristica che vede la competenza come un comportamento osservabile, un insieme di atti facilmente descrivibili, (Pellerey, 2002); dall'altra a partire dalla teoria di Chomsky, sulla competenza linguistica, si differenzia il concetto di competenza da quello di performance in quanto non sempre legate da un rapporto causale (Westera, 2001), non sempre quindi una persona competente rimanda ad una performance efficace. La competenza viene quindi concepita come una potenzialità personale che può essere influenzata da una serie di altre variabili esterne ed interne (Rey, 1996) e che, non sempre, si traduce in una performance positiva ed osservabile. L'estremizzazione di questo concetto porta con sé alcune problematiche specifiche: per quanto riguarda la visione tayloristica, l'impossibilità di generalizzazione delle competenze viste esclusivamente come comportamenti in risposta ad un determinato compito e contesto, mentre nella visione chomskyana, l'impossibilità di valutare e riconoscere dall'esterno le competenze acquisite e in possesso dalla persona.

Le competenze per il lavoro non possono essere definite solo come disposizioni interne, ma hanno la



necessità di essere ricondotte alle esigenze proprie del mondo del lavoro, quali: il raggiungimento di obiettivi, l'efficacia nel portare a termine i compiti assegnati, i criteri di giudizio imposti dal sistema in cui le competenze vengono esercitate (Pellerey, 2002). Guy le Boterf(2000; Pellerey, 2002), a tal proposito, sostiene che la condizione necessaria affinché una persona possa essere definita competente, è che la competenza in questione venga riconosciuta socialmente, nel contesto in cui è inserita.

### 1.1 Definire le competenze trasversali

A partire dagli anni '90 le trasformazioni nel mercato mondiale portarono ad una visione meno rigida del posto di lavoro e del mestiere legato ad esso, implicando una *“valorizzazione crescente di competenze che non erano certificate dal sistema industriale tayloriano di qualificazione”* (Ginsburger, 1992; Stroobants, 1998, p. 16). Si passa, quindi, progressivamente da una prospettiva del *“saper fare”* ad una del *“saper agire”* nella complessità crescente dei contesti lavorativi (Le Boterf, 2000; Westera, 2001). Accanto alle competenze tecnico-specifiche (*hard skills*),diventano sempre più importanti le così dette competenze trasversali (*soft skills*).

Le competenze vengono intese come un complesso di abilità e comportamenti di alto livello, le quali permettono di affrontare la complessità e l'imprevedibilità delle situazioni. Tali competenze includono conoscenze, abilità, atteggiamenti, metacognizione, pensiero strategico presupponendo la capacità di problem solving cosciente e intensionale (Westera, 2001).

LISFOL (istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) nel 1994 introdusse il concetto di competenza trasversale in Italia (Bresciani, 2002). Successivamente lo stesso istituto per lo sviluppo della formazione propose una classificazione delle competenze in tre macro categorie: competenze di base considerate fondamentali per

l'occupabilità e prerequisito per poter accedere alla formazione; competenze trasversali riguardanti la persona ed il suo funzionamento cognitivo, motorio ed affettivo, non specifiche ad una determinata attività ma importanti per la trasferibilità delle abilità in diversi ambiti; competenze tecnico-professionali definite conoscenze e capacità legate all'efficacia di una determinata mansione, queste ultime vengono estrapolate direttamente dal contenuto specifico del lavoro (ISFOL, 1997).

È evidente come risulta importante da una parte fornire competenze specialistiche nell'area lavorativa di riferimento e dare la possibilità alle persone di mantenersi aggiornate; e dall'altra il bisogno di sviluppare competenze in grado di gestire la complessità tecnico-organizzativa, di convivere con l'incertezza e con l'ambiguità dell'ambiente lavorativo. Il cambiamento avvenuto nel mondo organizzativo ha fatto emergere queste diverse esigenze ed insieme la necessità di conciliarle. Secondo Bresciani l'analisi delle competenze si indirizza non più al lavoro ma al soggetto-al-lavoro (Bresciani, 2002).

Come riportato da Sarchielli, le competenze trasversali vengono definite da un insieme di abilità che possono essere messe in atto in vari e diversi compiti lavorativi, e che vengono esplicitate in ambienti e situazioni differenti (Sarchielli, 2002). A seguito dell'individuazione del concetto di competenza trasversale, si è vista la necessità di individuare tre categorie di operazioni che un individuo mette in atto quando si trova ad affrontare un compito lavorativo: diagnosticare, relazionarsi, affrontare (Sarchielli, 2002). Diagnosticare le caratteristiche del ruolo assegnato e dell'ambiente in cui si trova ad operare, competenza indispensabile per mettere in atto prestazioni efficaci e sviluppata sia attraverso feedback esterni che grazie all'esperienza personale (ISFOL, 1997; Sarchielli, 2002). Relazionarsi in maniera adeguata con l'ambiente sociale, fisico, tecnico ed in base al contesto in cui si è inseriti, compe-

tenza interpersonale alla cui base vi è la competenza comunicativa, intesa anche come un insieme di abilità di natura socio-emotiva, cognitiva e comportamentale (ISFOL, 1997; Sarchielli, 2002). Affrontare e predisporre nei confronti dell'ambiente mettendo in atto strategie efficaci in relazione alle richieste del contesto, insieme di abilità che permette di avere maggiori probabilità di risolvere una possibile problematica (ISFOL, 1997; Sarchielli, 2002).

Risulta dunque chiaro come, oltre alle caratteristiche sopra elencate, le competenze trasversali assumano un carattere di trasferibilità (Rey, 1996; Sarchielli, 2002). Questa componente risulta essere indispensabile per permettere una formazione alla persona che possa avere valore durante l'intero percorso professionale. L'obiettivo non è più quello di preparare, formare, la persona in funzione di un posto di lavoro fisso, ma l'esigenza che maggiormente emerge, nel mercato del lavoro contemporaneo, è quella di permettere la trasferibilità delle competenze, acquisite lungo il corso della vita, ai numerosi ambiti lavorativi che la persona si troverà ad affrontare (Rey, 1996; Sarchielli, 2002).

In merito a questa ultima caratteristica è possibile in parte sovrapporre l'insieme delle competenze trasversali a quello delle competenze di base, così come vengono definite dall' ISFOL. Entrambe le competenze hanno infatti in comune la caratteristica di trasferibilità a diversi ambiti lavorativi, possono essere applicate a molteplici ruoli e situazioni. A differenza delle competenze trasversali, le quali sono frutto di esperienza, formazione e meccanismi di tipo cognitivo, emotivo e comportamentale, le competenze di base vengono però definite come conoscenze di carattere generale. Tra queste ad esempio parlare inglese o saper usare il computer, dunque trasferibili ma non subordinate alle operazioni sopracitate: diagnosticare, relazionarsi ed affrontare.

In ambito internazionale vengono riportati in letteratura diversi modelli di competenze, applicabili anche alle competenze trasversali. A partire dalla tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom (1956), nata in ambito scolastico, l'apprendimento e l'acquisizione di competenze è stato suddiviso in: cognitivo, psicomotorio e affettivo (Bloom, 1956).

Queste caratteristiche corrispondono a tre elementi chiave presenti in molti modelli di competen-

ze successivi: conoscenze (knowledge), abilità (skill) e atteggiamenti (attitude) (Deardorff, 2011; McLagan, 1997; Pellerey, 2004; Spitzberg & Changnon, 2009; Westera, 2001). Riprendendo la definizione di Westera (2001) la competenza risulta quindi essere l'insieme integrato di queste componenti tradotte metaforicamente in: "testa" corrispondente alla conoscenza di tipo squisitamente cognitivo, "mani" identificando le abilità pratiche, visibili e dunque i comportamenti psicomotori ed infine "cuore" metafora indicante l'ambito affettivo, motivazionale, identificato negli atteggiamenti, concetto che rimanda alla competenza come disposizione interna (Slimbach, 1996).

Lo stesso Quaglino (1993), in una rappresentazione grafica della competenza, utilizzò una forma triangolare ponendo ai tre vertici le conoscenze generali (cognitive), le capacità o abilità (psicomotori) e le qualità personali (affettive) indispensabili ad orientare le due componenti precedenti. Infine numerosi autori (Deardorff, 2006; Spitzberg e Cupach 1984; Ting-Toomey e Kurogi, 1998) aggiunsero alla concettualizzazione di competenza una prima variabile di tipo situazionale, legata al contesto, alla cultura, all'ambiente relazionale ed una seconda legata ai risultati (outcomes) derivanti dall'applicazione delle competenze, che siano questi desiderati, attesi, percepiti come efficaci, adeguati o soddisfacenti (Spitzberg e Changnon, 2009).

## 1.2 Occupabilità e competenze trasversali

L'occupabilità, dall'inglese *employability*, è un termine presente e dibattuto in ambito internazionale fin dagli anni '60 (Graves, 2011). Questo concetto di carattere multidimensionale è soggetto a molteplici interpretazioni e definizioni, che dipendono dall'ambito di utilizzo (Graves, 2011) oltre che dal periodo storico e culturale preso in esame (Rothwell e Arnold, 2007). L'impatto che le trasformazioni avvenute nel mondo del lavoro hanno avuto sulla concezione del posto di lavoro e sulla definizione delle competenze ed abilità richieste dal mercato attuale, si è allargato al concetto di occupabilità, rispecchiandone le caratteristiche più evidenti ed emergendo come concetto chiave in conseguenza allo sviluppo di un modello di lavoro maggiormente flessibile e non più gerarchizzato (Rothwell e Arnold, 2007).

Definire il concetto di occupabilità risulta piuttosto difficile, in letteratura sono presenti numerose definizioni legate a diversi aspetti e livelli di analisi. Esistono infatti più prospettive in merito alla definizione di questa caratteristica.

L'occupabilità può avere un focus individuale e un focus contestuale (Berntson, 2008): il primo fa riferimento alle caratteristiche e competenze personali dell'individuo, come anche le risorse sociali sulle quali l'individuo può fare affidamento; il secondo si riferisce ad una macroprospettiva che prende in considerazione fattori contestuali legati al mercato del lavoro, sui quali l'individuo non ha potere (Berntson, 2008).

Esistono, inoltre, più tipi di occupabilità. Una definita esterna, che rappresenta la direzione verso cui tale caratteristica si orienta, quindi verso il mondo del lavoro esterno ed una seconda definita interna all'organizzazione nella quale una persona si trova già a lavorare, si riferisce quindi a come l'individuo può mantenersi attraente all'interno dello stesso contesto lavorativo un cui si trova ad operare (Rothwell e Arnold, 2007). Altre ricerche si sono focalizzate sull'occupabilità così detta iniziale, in particolare sulla "graduate employability" (Andrews e Higson, 2008; Berntson, 2008; Crossman e Clarke, 2010) definita come occupabilità dei neolaureati, che si avvicinano al mondo del lavoro per la prima volta.

È infine importante distinguere due direzioni in cui le definizioni di occupabilità si sono orientate: la prima verso lo sviluppo della carriera e quindi occupabilità come possibilità di crescere e di "fare carriera"; la seconda verso la sicurezza lavorativa che il mondo di lavoro moderno non permette con la sola acquisizione di competenze tecnico-specifiche, dunque occupabilità come possibilità di trovare un impiego indipendentemente dalla situazione in cui l'individuo si trova (occupato o inoccupato) (Berntson, 2008).

Vengono qui elencate le definizioni presenti in letteratura che rispecchiano alcune delle caratteristiche sopracitate:

- "Occupabilità è la capacità di muoversi in maniera autonoma nel mercato del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un'occupazione sostenibile." Hillage e Pollard (1998, p. 2).
- "È una forma di adattabilità lavorativa specifica che permette al lavoratore di identificare e realiz-

zare opportunità di carriera." Fugate, Kinicki, e Ashforth (2004, p.16).

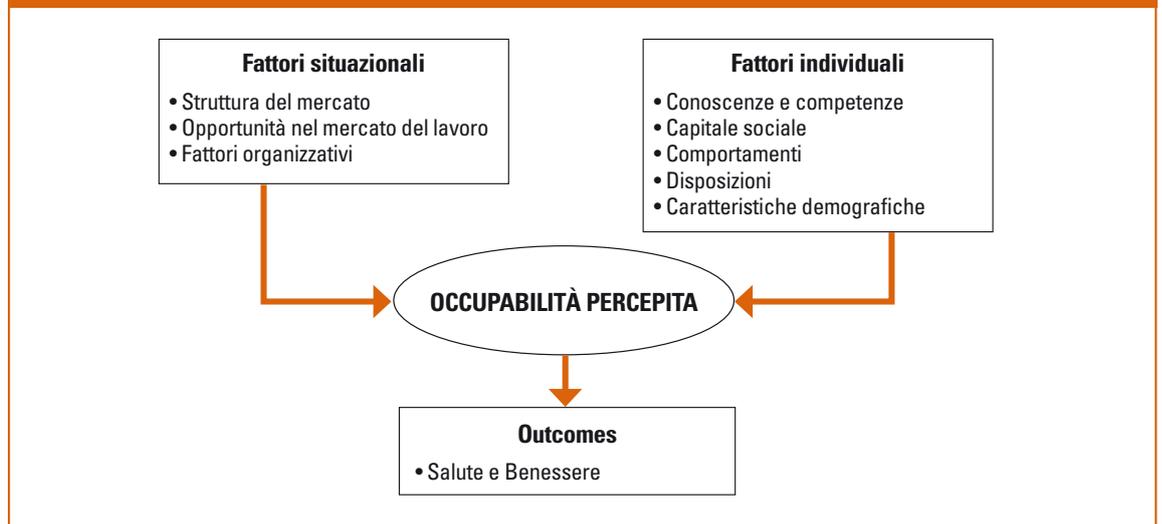
- "Il concetto di occupabilità dovrebbe essere inteso come derivato di caratteristiche individuali, circostanze e più ampi fattori esterni (sociali, istituzionali ed economici) che influenzano la capacità di una persona di ottenere un posto di lavoro." McQuaid e Lindsay (2004, p.206).
- "La capacità di mantenere un posto di lavoro o di ottenere un lavoro che si desidera." Rothwell e Arnold (2007, p. 25).
- "È la percezione di un individuo circa la possibilità di ottenere un'occupazione nuova, simile o migliore." Berntson (2008 p.15).

Alcuni autori infine differenziano il concetto di occupabilità effettiva con quello di occupabilità percepita. Secondo Berntson (2008) la maggior parte delle ricerche presenti in letteratura si focalizzano sull'occupabilità obiettiva o effettiva, identificando le determinanti che portano un individuo ad essere definito occupabile; secondo lo stesso autore, diventa invece fondamentale la percezione di occupabilità, occupabilità soggettiva, nel momento in cui il contesto lavorativo non propone le certezze che renderebbero automaticamente occupato lo stesso individuo. Sentirsi "occupabile" ha un forte impatto sia sui sentimenti di sicurezza che su quelli di indipendenza rispetto alle circostanze contestuali (Berntson, 2008). Nel suo modello, Berntson (2008), definisce la percezione di occupabilità come determinata da alcuni antecedenti, suddividendoli in due categorie: fattori situazionali e fattori individuali.

I fattori situazionali comprendono sia la struttura del mercato del lavoro esterno che le opportunità che lo stesso propone al soggetto, aggiungendo inoltre fattori organizzativi nel caso in cui si tratti di un individuo già occupato (occupabilità interna); i fattori individuali fanno invece riferimento alle conoscenze, abilità ed atteggiamenti che la persona possiede, così come al capitale sociale (networking) ed alle caratteristiche demografiche (Berntson, 2008). L'interazione tra questi due fattori determinano la percezione di occupabilità individuale dalla quale, secondo l'autore, ne consegue una risultante di salute e benessere psicofisica della persona (Berntson, 2008).

Altri esempi sono le ricerche di Rothwell e Arnold (2007) e Daniels, D'Andrea, e Gaughen, (1998)

Figura 1. MODELLO DI BERNTSON



entrambe focalizzate sulla validazione di scale in grado di valutare la percezione di occupabilità, dunque guidate da una prospettiva individuale. La prima scala è stata standardizzata su un gruppo di professionisti delle risorse umane nel Regno Unito, per la seconda è stato invece utilizzato un campione con differenti origini culturali ed etniche residente nelle isole Hawaii. Queste due ricerche, hanno studiato la correlazione o la divergenza del concetto di occupabilità con alcuni altri costrutti ad essa accomunati. Rothwell e Arnold (2007) prendono in considerazione alcuni attributi sui quali la letteratura basa la costruzione dell'occupabilità individuale: conoscenze, abilità, capacità di gestione della carriera e di ricerca del lavoro, conoscenze professionali. Molto consenso è stato trovato inoltre in merito alla correlazione tra la nozione di occupabilità e la resilienza, definita una capacità degli individui di recuperare, superare in maniera adattiva a e/o resistere di fronte alle avversità (Camfield, 2012), come anche occupabilità ed efficacia personale. Questa ultima, nello specifico il concetto di autoefficacia personale, viene definito come la percezione di un individuo di riuscire ad affrontare con successo un compito o una situazione (Bandura, 2002), ed è stato molto dibattuto in numerose ricerche (Eades e Iles, 1998; Iles, 1997; Rajan, 1997; Rajan et al., 2000; Rothwell e Arnold, 2007). Nella ricerca sopra citata di Daniels et al. (1998) la scala sviluppata viene definita "autoefficacia di carriera" prendendo poi il nome di occupabilità percepita.

Berntson, Näswall e Sverke (2008) dedicano la loro ricerca interamente alla relazione tra occupabilità ed autoefficacia, citando numerosi autori che pongo-

no la seconda in totale sovrapposizione con la prima, piuttosto che una delle componenti base dell'occupabilità (Berntson, 2008; Berntson et al., 2008; Daniels et al, 1998; Washington, 1999). Gli autori concludono affermando che una correlazione tra autoefficacia ed occupabilità percepita esiste, in quanto entrambe di natura soggettiva, è importante però mantenere i due concetti separati ma allo stesso tempo in relazione reciproca: esistono infatti supporti empirici che indicano una reciprocità predittiva sia dell'autoefficacia sull'occupabilità che della stessa sull'autoefficacia (Berntson, 2008; Berntson et al., 2008).

Nel modello di Fugate, Kinicki e Ashforth (2004) l'autoefficacia viene posta come una delle fondamenta dell'occupabilità individuale, insieme ad adattabilità e flessibilità.

Figura 2. MODELLO DI FUGATE



In questo modello l'occupabilità viene definita come un costrutto psico-sociale e multidimensionale in cui tre componenti, interagendo tra di loro, ne definiscono il grado: identità di carriera, capitale umano e sociale, capacità di adattamento (Crossman e Clarke, 2010; Fugate et al., 2004). L'identità di carriera si riferisce a come un individuo si definisce in un contesto di lavoro specifico, avvicinandosi ai concetti di identità di ruolo, identità occupazionale e organizzativa, ma allo stesso tempo è un concetto che si evolve lungo tutto il percorso lavorativo (Fugate et al., 2004). Il capitale sociale fa riferimento al *networking*, alla capacità quindi di gestione della rete sociale e interpersonale, mentre il capitale umano si riferisce ad alcune variabili che possono influenzare l'avanzamento di carriera. Tra queste le più importanti sono state definite l'educazione e l'esperienza, la quale influenza le conoscenze così dette tacite della persona (Fugate et al., 2004). Infine la capacità di adattamento è stata scomposta da Fugate e colleghi in cinque differenze individuali che, dall'analisi della letteratura, sono risultate concorrenti allo sviluppo dell'adattabilità: ottimismo, propensione ad imparare, apertura, locus of control interno e autoefficacia generalizzata (Fugate et al., 2004).

È evidente, dunque, come al di là delle possibili definizioni del concetto di occupabilità, questo venga spesso messo in relazione con alcune competenze, abilità, atteggiamenti e caratteristiche personali definite indispensabili per rendere, dal punto di vista pratico, un individuo occupabile. Numerose sono le ricerche in letteratura che vanno ad indagare in che modo una persona possa essere definita occupabile da parte dei datori di lavoro, delle istituzioni, trasformando il concetto in una lista di caratteristiche e competenze, se non sempre misurabili, per lo meno utili alla valutazione ed all'autovalutazione.

Andrews e Higson, nel 2008, hanno condotto una ricerca, nel contesto europeo, con l'obiettivo di indagare la valutazione dell'occupabilità dei neolaureati in ambito economico, usando il metodo dell'intervista rivolto sia ai neolaureati stessi, sia ai loro futuri datori di lavoro. Grazie ad un'analisi della letteratura preliminare sono emerse alcune delle caratteristiche chiave all'occupabilità dei neolaureati:

- professionalità;
- affidabilità;
- capacità di gestire l'incertezza;

- capacità di lavorare sotto pressione;
- capacità di pensare e pianificare in maniera strategica;
- competenze comunicative (in team e tramite networking);
- buone abilità comunicative sia verbali che scritte
- abilità *information technology* (IT);
- creatività, confidenza in se stessi;
- abilità nella gestione del tempo e di se stessi;
- voglia di imparare e di accettare le responsabilità (adattato da: Andrews e Higson, 2008; Elias e Purcell, 2004; McLarty, 1998; Nabi, 2003; Tucker et al., 2000).

Tramite l'analisi delle interviste proposte sia ai neolaureati che ai datori di lavoro, emerge che le sole conoscenze teoriche in ambito economico non sono sufficienti ad aumentare l'occupabilità dei giovani laureati. Altre competenze trasversali, come la capacità comunicativa e di presentazione, risultano essere necessarie per permettere ai laureati di sentirsi sicuri delle proprie abilità e per poter comunicare le conoscenze apprese durante il percorso di studi (Andrews e Higson, 2008).

Un secondo elenco incontrato in letteratura, questa volta statunitense, è quello degli studiosi Griffin e Annulis (2013) che selezionano dieci competenze di occupabilità:

- problem solving;
- team work;
- comunicazione verbale e scritta;
- pensiero critico;
- servizi di assistenza;
- controllo e gestione;
- competenze interpersonali;
- disponibilità al cambiamento;
- project management.

Le competenze elencate sono state valutate su scala Likert da 1 a 4 rispetto alla loro rilevanza da parte di studenti e docenti di cinque istituti del Mississippi, tutte le competenze sono state ritenute importanti da parte dell'intero campione con un valore che varia da 3 e 4 punti Likert (Griffin e Annulis, 2013).

Robles (2012) con il suo studio, vuole indagare la percezione dei dirigenti sulle 10 competenze trasversali necessarie nei luoghi di lavoro. In ordine di importanza vengono qui riportate: integrità, comunicazione,

cortesia, responsabilità, competenze interpersonali, atteggiamento positivo, professionalità, flessibilità, team work ed etica lavorativa (Robles, 2012). Nello stesso articolo viene citata la categorizzazione di Cleary, Flynn e Thomasson (2006) sulle competenze generali di occupabilità in cui le *soft skills* vengono definite come skills dell'occupabilità trasferibili a molti posti di lavoro ed inserite nella categorizzazione sia per le competenze *people-related*, quindi capacità di relazionarsi con le persone (es. interpersonali, comunicative), sia tra le competenze definite personali (es. autoefficacia, responsabilità, disponibilità) (Cleary, Flynn e Thomasson, 2006; Robles, 2012).

Molte ricerche dimostrano l'importanza delle cosiddette *soft skills* che possono essere tradotte in competenze trasversali, per l'identificazione delle caratteristiche di occupabilità individuale. Secondo Parsons (2008) questo tipo di competenze permette il miglioramento delle interazioni interpersonali, delle performance lavorative e delle prospettive di carriera. La presenza di competenze trasversali, nel profilo degli studenti, può fare la differenza quando ci si candida per una posizione di lavoro secondo Evenson, (1999), tanto da essere messe al primo posto e considerate come estremamente importanti nella ricerca di un lavoro in diversi ambiti lavorativi (Sutton, 2002).

Tale collegamento tra competenze trasversali e occupabilità viene confermato dall'analisi dei modelli di occupabilità esistenti in letteratura. Questi, infatti, tra le componenti del concetto di occupabilità propongono sempre alcune competenze trasversali. Un esempio è il modello più volte citato di Fugate et al., (2004) che inserisce tra gli antecedenti in particolare la dimensione di adattabilità personale che comprende conoscenze, abilità ed atteggiamenti come anche disposizioni e comportamenti che possono essere trasversali e trasferibili a più contesti lavorativi.

Un interessante ed esaustivo modello è quello di McQuaid e Lindsay, (2005), che rappresenta il concetto di occupabilità come una struttura complessa suddivisa in fattori individuali, circostanze personali e fattori esterni. In particolare il primo fattore è costituito al proprio interno da una sezione nominata "skill ed attributi di occupabilità" che comprende competenze di tipo trasversale a partire dalle competenze interpersonali, l'adattabilità, la flessibilità fino alle capacità di ragionamento, problem solving ed auto motivazione. Ritornando poi al modello di Berntson, (2008), se-

condo l'autore i fattori individuali sono costituiti da conoscenze e abilità, atteggiamenti e disposizioni che comprendono competenze trasversali come la capacità di fare network, l'adattabilità, la volontà di imparare, la disponibilità al cambiamento e l'autoefficacia.

## CAPITOLO II. LE COMPETENZE INTERCULTURALI

Le trasformazioni del mondo del lavoro hanno modificano la concezione di posto fisso, di ruolo che il lavoro ha nella vita delle persone, modificando sia i criteri di selezione da parte dei datori di lavoro e delle organizzazioni, sia la percezione che i nuovi lavoratori hanno delle competenze considerate necessarie per accedere al mercato moderno. Questa trasformazione ha influenzato il concetto di competenza, che da tecnica si è trasformata in trasversale e trasferibile a più contesti, e che di conseguenza diviene acquisibile in contesti differenti che possono non avere apparenti relazioni con la professione che la persona andrebbe a fare.

L'attenzione su questo argomento in ambito europeo è crescente. Uno studio del 2013 (Souto-Otero, Ulicna, Schaepekens e Bognar, 2013) promosso dallo European Youth Forum "Study on the impact of non-formal education in youth organizations on young people's employability" ha analizzato quali tipi di competenze potesse sviluppare un'esperienza educativa di tipo non formale, argomento centrale della discussione nell'ambito del *lifelong learning* portata avanti dall'UE negli ultimi dieci anni. Uno dei maggiori risultati della ricerca di Souto-Otero e colleghi è stata la corrispondenza tra le competenze richieste nel mondo del lavoro e quelle sviluppate attraverso attività di educazione non-formale all'interno di organizzazioni giovanili e, in particolare, lo sviluppo di queste competenze, risulta essere maggiore nel caso in cui l'attività educativa si fosse svolta fuori dal paese di origine del soggetto, nello specifico per quanto riguarda: la conoscenza linguistica, le competenze di comunicazione interculturale e quelle di leadership (Souto-Otero et al., 2013). Numerose ricerche confermano questo risultato indicando che "l'esperienza internazionale riporta un impatto su cognizione, apprendimento, sensibilità culturale, sviluppo personale e professionale ed occupabilità" (Crossman e Clarke, 2010, p.602). In una ricerca del



“Istituto per il futuro” del 2011, (Report della Commissione Europea, 2014a), riguardo lo sviluppo del potenziale innovativo e creativo nei giovani, attraverso l’apprendimento non formale, in maniera rilevante all’occupabilità, vengono elencate dieci competenze utili al mondo lavorativo futuro tra cui: sensemaking, intelligenza sociale, adattabilità e competenza cross culturale. Leggott e Staplefold (2007) confermano come i programmi di educazione non formale sviluppino le competenze richieste all’aumento dell’occupabilità ed indicano come le competenze generiche, richieste dal mondo del lavoro, abbiano un buon grado di corrispondenza tra nazioni differenti (Leggott e Staplefold, 2007).

Dal punto di vista dei datori di lavoro, molte ricerche confermano l’importanza data ad una prospettiva globale ed internazionale (Fielden, Middlehurst e Woodfield, 2007; Jones, 2011; Jones, 2013; Webb, 2005). Secondo Fielden e colleghi (2007), chi assume è alla ricerca di lavoratori che abbiano svolto un’esperienza in prima persona in una cultura diversa da quella di origine. In un’ulteriore ricerca, in merito alle competenze richieste dai datori di lavoro di dieci multinazionali, sono state considerate importanti dalla quasi totalità del campione le seguenti caratteristiche individuali: mobilità internazionale, sensibilità culturale, consapevolezza culturale (Archer, 2005).

Kohler (2004; Busch, 2009) ha presentato un’esauritiva lista di competenze considerate importanti per l’aumento dell’occupabilità studentesca in Germania: oltre le competenze trasversali, già citate in numerosi studi, emergono le competenze interculturali.

Sembrano, quindi, proprio queste competenze ad avere una grande importanza tra quelle *soft skills*, precedentemente descritte, utili allo sviluppo dell’occupabilità. Busch (2009) ci conferma che le competenze interculturali vengono considerate molto importanti dai datori di lavoro, tuttavia pone anche l’accento sul fatto che molti di loro non hanno una chiara idea in merito a cosa siano esattamente e che cosa comprendano tali competenze.

## 2.1 Definire le competenze interculturali

In letteratura, nell’ambito delle competenze interculturali esistono numerosi studi, modelli e definizioni. Il presente paragrafo ha lo scopo di fare chiarezza e di “categorizzare” i contributi presenti nel panorama scientifico sulle competenze interculturali, con il fine di permettere una migliore comprensione del costrutto dell’Intelligenza Culturale (CQ), che verrà spiegato più in dettaglio nel paragrafo successivo, ad esse strettamente correlato.

Un primo ostacolo che si incontra nella definizione delle competenze interculturali è rappresentato dal numero di termini utilizzati nel riferirsi alle stesse. Fantini (2009) ne fornisce una lista esauritiva, presentiamo alcuni esempi: biculturalismo, multiculturalismo, competenza comunicativa, adattamento cross culturale, consapevolezza cross culturale, comunicazione cross culturale, competenza culturale, sensibilità culturale o interculturale, etnorelativismo, cooperazione interculturale, intelligenza globale competitiva, competenza globale, competenza inter-



nazionale, comunicazione internazionale, interazione interculturale, competenza metaforica, comunicazione transculturale. Nonostante si riferiscano allo stesso concetto, ognuno dei termini utilizzati, come si potrebbe immaginare, presenta sfumature diverse dello stesso processo di acquisizione delle competenze interculturali (Peckenpaugh, 2013).

Un seconda difficoltà si riferisce al fatto che i termini utilizzati sono strettamente correlati ad aree disciplinari e contesti molto diversi tra loro (Busch, 2009). A tal proposito uno studio del 2006, (Johnson, Lenartowicz e Apud, 2006), presenta una sintesi delle definizioni di competenza cross culturale, partendo da una ricerca approfondita su due database EBSCO (2680 riviste) e ABI-INFORM (1976-2004), suddivise per ambiti: *international business*, psicologia, diversità nei luoghi di lavoro, comunicazione interculturale. Nell'ambito della psicologia il termine maggiormente utilizzato è risultato essere "competenza culturale", tuttavia non è stata riscontrata una definizione chiara e condivisa (Johnson et al., 2006).

Infine, la diretta conseguenza delle numerose definizioni e ambiti di applicazione delle competenze interculturali, è la presenza di metodi di valutazione che dipendono strettamente dalla concettualizzazione del costrutto e dall'obiettivo che lo strumento valutativo si prefigge di raggiungere (Fantini, 2009). Sono stati identificati più di 40 strumenti valutativi ognuno dei quali si focalizza su uno o più aspetti delle competenze interculturali. Risulta importante specificare che il solo aspetto linguistico non è stato considerato in molti di questi strumenti, al contrario

la maggior parte si sono focalizzati sugli aspetti culturali del concetto (Fantini, 2009). Secondo Fantini risulta dunque necessario definire uno strumento che sia allineato con gli obiettivi e le aspettative della ricerca che si intende portare avanti (Fantini, 2009).

A partire dagli anni '90 sono stati sviluppati svariati modelli concettuali in merito alle competenze interculturali. Inizialmente tali modelli si sono focalizzati maggiormente su fattori contestuali o processuali, tuttavia, l'aumento di attenzione all'argomento, nell'ambito della psicologia comunicativa e sociale, ha permesso una maggiore crescita dei modelli il cui focus si pone sullo sviluppo relazionale in diversi contesti culturali, prendendo in considerazione anche gli aspetti affettivi e motivazionali nel processo di formazione delle competenze (Spitzberg e Changnon, 2009). Andremo ora proporre più nel dettaglio alcuni modelli selezionati tra quelli presenti in letteratura nell'ambito della psicologia sociale e comunicativa.

### **2.1.1 Il modello di Bennett: la sensibilità interculturale (DMSI)**

Uno dei modelli maggiormente citati è quello a stadi di Bennett (1986; Spitzberg e Changnon, 2009). L'autore concettualizza le competenze interculturali in un processo di sviluppo della sensibilità interculturale (*Developmental model of intercultural sensitivity*, DMIS) che aumenta con la sperimentazione attiva da parte dell'individuo delle differenze culturali (Dear-dorff, 2004b; Spitzberg e Changnon, 2009). Secondo Bennett (1993, 2004) la sensibilità interculturale si riferisce al grado di complessità della percezione

delle differenze culturali: maggiore è la sensibilità dell'individuo migliore risulterà la percezione e il riconoscimento di tali differenze.

Il modello DMIS prevede lo sviluppo della competenza lungo un continuum a sei stadi consecutivi divisi in due macro fasi: etnocentrica ed etnorelativa (Bennet, 2009; Deardorff, 2004b; Peckenpaugh, 2013; Pedersen, 2010; Spitzberg e Changnon, 2009). La prima, etnocentrica, si sviluppa in tre stadi (negazione, difesa, minimizzazione) e viene definita dall'autore una visione monoculturale riconosciuta come centrale per dare senso alla realtà. La seconda, etnorelativa, si sviluppa a sua volta in tre stadi (accettazione, adattamento, integrazione) e presuppone il mettere in relazione culture diverse per comprenderne il significato e i comportamenti specifici del contesto in cui vengono messi in atto (Bennett, 1993; Deardorff, 2004b).

- Stadio di *negazione*: la cultura "altra" viene considerata con indifferenza e valutata irrilevante;
- Stadio di *difesa*: indica un riconoscimento delle differenze ma allo stesso tempo una polarizzazione sul "noi", *in-group*, rispetto al "loro", *out-group*, oppure nel caso della *difesa opposta* una polarizzazione sul "loro" considerato migliore del "noi";
- Stadio di *minimizzazione*: le differenze precedentemente riconosciute vengono semplificate e viste come in qualche maniera riflesse nella propria cultura portando ad un pensiero universalistico.

Proprio a partire da questo pensiero la persona inizia ad osservare la propria cultura dal punto di vista di un'altra, si entra così nella fase etnorelativa.

- Stadio di *accettazione*: riconoscimento della cultura per quella che è, una tra tante culture diverse;
- Stadio di *adattamento*: favorito dallo stadio precedente, permette il modellamento dei comportamenti e degli stili cognitivi appropriati alla cultura ospite;
- Stadio dell'*integrazione*: continuando verso lo sviluppo etnorelativo, la propria identità risulta costruita in modo da permettere la coesistenza di un'identità culturale multipla (Peckenpaugh, 2013; Pedersen, 2010; Spitzberg e Changnon, 2009).

### 2.1.2 Chen e Starosta: la competenza interculturale comunicativa

Un ulteriore modello che ha ricevuto molte attenzioni è quello di Chen e Starosta (1996; Fritz, Graf, Hentze, Möllenberg e Chen, 2005; Jacobone e Moro, 2015). Secondo gli autori la competenza interculturale viene definita l'abilità di mettere in atto comportamenti comunicativi efficaci ed appropriati quando ci si trova ad interagire tra culture (Chen e Starosta, 1998; Chen e Starosta, 1999; Chen e Starosta, 2000; Deardorff, 2004b; Jacobone e Moro, 2014).

Nel modello proposto da Chen e Starosta (2000) la competenza interculturale comunicativa viene identificata come un concetto che fa da ombrello a tre altre sotto dimensioni specifiche delle competenze interculturali: *consapevolezza* interculturale, *sensibilità* interculturale ed *abilità* interculturale.

Queste rappresentano, in ordine, la componente cognitiva, affettiva e comportamentale della competenza interculturale comunicativa (Chen e Starosta, 2000). L'obiettivo degli autori è stato quello di chiarire e definire le caratteristiche sottostanti ognuna delle dimensioni.

Figura 3. MODELLO DI BENNETT



Figura 4. MODELLO DI CHEN E STAROSTA



La *consapevolezza* interculturale si riferisce alla comprensione delle caratteristiche, cognitive, culturali che influenzano il modo di pensare e di comportarsi di una determinata cultura (Chen e Starosta, 1998, 2000). Questa dimensione comprende sia l'auto-consapevolezza che la consapevolezza culturale (Fritz et al., 2005).

La *sensibilità* interculturale, secondo Chen e Starosta (1998, 2000) è definita dalla motivazione che spinge l'interagente prima, durante e dopo uno scambio interculturale a comprendere, apprezzare ed accettare le differenze culturali dell'incontro (Chen e Starosta, 1998, 2000; Fritz et al., 2005). Tale dimensione comprende al suo interno sei elementi: autostima, autocontrollo, empatia, apertura mentale, sospensione del giudizio e coinvolgimento durante l'interazione (Chen e Starosta, 2000).

L'*abilità* interculturale, infine, è considerata la componente comportamentale e viene definita come la capacità di raggiungere gli obiettivi comunicativi durante l'interazione interculturale (Chen e Starosta, 1998; Fritz et al., 2005). Quest'ultima dimensione comprende quattro elementi: abilità nel messaggio (*message skills*), rivelazione di sé appropriata (*self-disclosure*), flessibilità comportamentale e gestione delle interazioni (Fritz, Möllenberg, & Chen, 2002; Fritz et al., 2005).

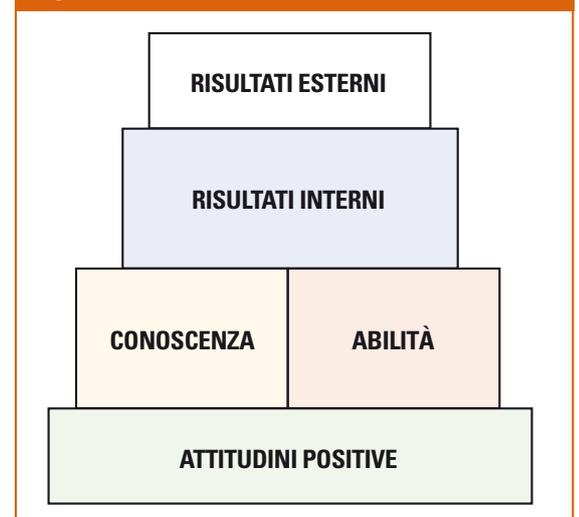
Gli autori hanno inoltre sviluppato delle scale di misurazione per ciascuna delle tre dimensioni specifiche (Fritz et al., 2002; Fritz et al., 2005).

### 2.1.3 Deardorff: la competenza interculturale

Il modello ideato dall'autrice Deardorff, (2006, 2008, 2010; Krajewski, 2011; Spitzberg e Changnon, 2009), propone un processo di sviluppo delle

conoscenze, abilità ed attitudini (KSA), specifiche della competenza interculturale (Deardorff, 2006, 2008, 2010; Krajewski, 2011). L'autrice utilizza in parte la definizione proposta da Chen e Starosta (1986) considerando la competenza interculturale come l'abilità di comportarsi e comunicare in maniera efficace ed appropriata in situazioni cross-culturali, tuttavia pone l'attenzione sui risultati a cui tale abilità porta, suddivisi in risultati interni e risultati esterni (*internal-external outcome*) (Deardorff, 2006, 2008, 2010, 2011; Krajewski, 2011; Spitzberg e Changnon, 2009).

Figura 5. MODELLO DI DEARDORFF



Gli *atteggiamenti* sono alla base del modello e vengono considerati elementi facilitanti che influenzano lo sviluppo di abilità e conoscenze. Questi vengono categorizzati in: rispetto, apertura mentale, curiosità e scoperta (Deardorff, 2006, 2008, 2010, 2011; Krajewski, 2011; Spitzberg e Changnon, 2009).

Le *conoscenze* legate ad una cultura specifica portano all'autoconsapevolezza ed alla consapevolezza sociolinguistica, le quali permettono di utilizzare più prospettive nella comprensione del mondo (Deardorff, 2006, 2008; Spitzberg e Changnon, 2009; Krajewski, 2011).

Le *abilità* permettono l'acquisizione delle conoscenze e sono state identificate in: osservare, ascoltare, valutare, analizzare, interpretare e riportare (Deardorff, 2006, 2008, 2010; Spitzberg e Changnon, 2009).

Lo sviluppo di atteggiamenti, conoscenze e abilità permettono il raggiungimento dei *risultati interni*. Tali risultati vengono permessi grazie allo spostamento del quadro di riferimento comportamentale guidato dalla cultura di origine che porta ad adattabilità, flessibilità, etnorelativismo ed empatia (Deardorff, 2006, 2008, 2010; Krajewski, 2011; Spitzberg e Changnon, 2009).

I *risultati esterni* sono i risultati visibili, riscontrabili e dunque valutabili dello spostamento comportamentale ed attitudinale avvenuto precedentemente, portando infine all'efficacia e all'appropriatezza comportamentale e comunicativa propria della competenza interculturale (Deardorff, 2006, 2008, 2010; Krajewski, 2011; Spitzberg e Changnon, 2009).

I tre esempi sopraelencati dimostrano che le competenze interculturali, il processo di apprendimento ed acquisizione delle stesse e le caratteristiche che le compongono costituiscono un concetto multifaccettato e complesso da poter definire univocamente.

Una importante distinzione nella concettualizzazione delle competenze interculturali, che molti studi tengono a precisare, è quella tra le competenze legate ad una specifica cultura (*culture-bound*) e le competenze generali trasferibili a più culture (*culture-general*) (Bennet, 2009; Busch, 2009; Liu, 2012). Busch (2009) sostiene che le prime siano legate ad un approccio di tipo linguistico, il quale si focalizza esclusivamente sulla componente comunicativa dell'interazione legata a componenti specifiche di una cultura. Tuttavia ricerche sulle competenze comunicative interculturali, non direttamente legate ad un orientamento linguista, confermano che le competenze interculturali sono legate a specifici contesti, e dunque culture (Liu, 2012). Seguendo, invece, il ragionamento di Busch (2009) e spostandoci

su una concezione costruttivista, la cultura viene caratterizzata dal mondo sociale e dunque dalle interazioni che avvengono in essa, non più dai contenuti comunicativi e linguistici. A questa prospettiva si lega il modello di sviluppo sopraccitato di Bennett (1993, 2009) il quale distingue due tipi di conoscenza necessari all'acquisizione delle competenze interculturali: emica ed etica. Il primo tipo di conoscenza, emica, è specifica di una determinata cultura, ad esempio la lingua utilizzata per comunicare. Il secondo tipo di conoscenza, etica, si riferisce invece all'acquisizione di categorie generali utili al riconoscimento e alla gestione delle differenze culturali in generale (Bennett, 1998, 2009). Secondo questo modello le competenze interculturali sono quindi trasferibili ad altri contesti, si riferiscono ad un funzionamento efficace tra culture diverse mettendo in discussione i propri valori, stereotipi e supposizioni riguardo la cultura con cui si interagisce (Jones, 2011; Jones, 2013).

In questa ricerca ci si riferirà alla concezione di competenza interculturale generale e trasferibile a più culture in quanto citata come una delle *soft skills* richieste dal mondo del lavoro per aumentare l'occupabilità giovanile.

## 2.2 L'intelligenza culturale (CQ)

L'intelligenza culturale (CQ) è classificabile tra quei costrutti che considerano la competenza interculturale non legata ad un contesto specifico (Ng, Van Dyne & Ang, 2012). Nonostante venga predetta da variabili individuali, non è influenzata da fattori situazionali, come accade per i modelli di competenza interculturale *culture-bound* (Ng e Earley, 2006). La CQ è un insieme di capacità che viene esercitato *tra* (varie) culture e non *fra* (due) culture (Ng e Earley, 2006).

Il costrutto dell'intelligenza culturale è stato elaborato da Earley e Ang (2003; Ang, Van Dyne, e Tan, 2011; Ng e Earley, 2006; Ng, Van Dyne e Ang, 2012; Van Dyne, Ang, e Koh, 2009), con l'intento di unificare due costrutti già molto presenti nella ricerca scientifica organizzativa e sociale: quello di cultura e quello di intelligenza (Ng e Earley, 2006). La CQ viene definita come la capacità individuale di funzionare e gestire efficacemente situazioni culturali differenti (Ang et al., 2011; Earley e Ang, 2003;



Ng e Earley, 2006; Ng et al., 2012; Van Dyne et al., 2009;). La concettualizzazione della CQ si basa sulla teoria di Sternberg e Detterman (1986; Ng et al., 2012) in merito alle intelligenze multiple. Tale teoria presenta l'intelligenza come un costrutto sfaccettato e focalizzato su specifici domini, non solo quello cognitivo, suddividendolo in: metacognizione, cognizione, motivazione e comportamento (Ang et al., 2011; Ng e Earley, 2006; Ng et al., 2012; Van Dyne et al., 2009). In linea con questo modello l'intelligenza culturale è stata suddivisa nelle seguenti dimensioni: CQ metacognitiva, CQ cognitiva, CQ motivazionale e CQ comportamentale.

La CQ *metacognitiva* si riferisce al livello di consapevolezza culturale dell'individuo durante una interazione interculturale. Dunque alla consapevolezza dei processi mentali che vengono messi in atto per acquisire le conoscenze culturali, come la creazione di euristiche, possibile grazie ad un pensiero attivo e critico, durante l'interazione, su abitudini ed assunzioni caratterizzate culturalmente. Un altro fondamentale elemento è la capacità di adattamento e di regolazione delle strategie e dei modelli mentali in modo da renderli culturalmente appropriati a differenti contesti culturali (Ang et al., 2006; Ang et al., 2007; Ng et al., 2012; Van Dyne, Ang, e Koh, 2009).

La CQ *cognitiva* è definita dalle conoscenze di norme, pratiche e convenzioni sociali in differenti ambienti culturali. All'interno di queste conoscenze vi è la comprensione delle similitudini e delle differenze tra culture, essenziali per il *decisionmaking*, e la conoscenza dei valori generali che regolano la

maniera di approcciarsi al mondo (tempo, autorità, relazioni con gli altri) e che guidano i pattern di interazione sociale. Approcci tradizionali fanno spesso riferimento a questo tipo di conoscenze, tuttavia non sempre correlandole con altri aspetti della competenza interculturale (Ang et al., 2006; Ang et al., 2007; Ng et al., 2012; Van Dyne, Ang, e Koh, 2009).

La CQ *motivazionale* è considerata l'energia che guida l'individuo verso situazioni interculturali, ne definisce lo sforzo e l'impegno utilizzati per apprendere e funzionare efficacemente in tali situazioni. Basandosi sulla teoria della motivazione di Eccles e Wigfield (2002) e sul costrutto di autoefficacia di Bandura (2002) gli autori definiscono una persona con un'elevata CQ motivazionale avente interessi intrinseci (motivazione intrinseca) e confidenza nella propria efficacia cross culturale (Ang et al., 2006; Ang et al., 2007; Ng et al., 2012; Van Dyne, Ang, e Koh, 2009).

La CQ *comportamentale* si riferisce alla capacità di mettere in atto comportamenti verbali e non verbali appropriati sulla base delle conoscenze apprese durante le interazioni culturali. È una componente critica dell'intelligenza culturale in quanto è più visibile, valutabile ed è una caratteristica "muta" delle interazioni sociali. L'individuo che possiede un alto grado di CQ comportamentale avrà a disposizione un ampio e flessibile repertorio di comportamenti verbali e non: parole, tono, gesti ed espressioni facciali, da utilizzare nella maniera più adatta culturalmente (Ang et al., 2006; Ang et al., 2007; Ng et al., 2012; Van Dyne, Ang, e Koh, 2009).

Gli autori hanno indicato tre contributi che la concettualizzazione del costrutto di intelligenza culturale ha portato al vasto e poco chiaro panorama scientifico in merito alle competenze interculturali. Esso risulta: 1) preciso dal punto di vista teorico, 2) propone una struttura che considera la natura multidimensionale delle competenze interculturali, infine 3) promuove la ricerca interdisciplinare in quanto legata alla teoria delle intelligenze multiple (Ng et al., 2012).

Infine, risulta importante specificare che l'intelligenza culturale non è un elemento immutabile, come ad esempio lo sono i tratti di personalità, ma viene considerata un'abilità di adattamento che può essere allenata e migliorata attraverso esperienza e formazione (Ng e Earley, 2006).

### 2.2.1 Misurare l'intelligenza culturale (CQS)

La prima scala di misurazione dell'intelligenza culturale (*cultural intelligence scale* CQS) è stata sviluppata a partire dal 2007 da Ang e colleghi.

Inizialmente la CQS era composta da 53 item self-report, circa 13 per ogni dimensione della CQ, questo pool di item è stato sottoposto ad una giuria di esperti che ne ha valutato la chiarezza, affidabilità e la fedeltà di definizione ottenendo 10 item per dimensione, per un totale di 40. A partire dalla scala composta da 40 item è stato portato avanti lo Studio1 (Ang et al., 2007) su degli studenti di Singapore, con l'obiettivo di eliminare quegli item che non avessero forti proprietà psicometriche. Ne è risultata la scala definitiva a 20 item, l'analisi fattoriale ha poi confermato il modello a quattro fattori come buona misura rispetto ai dati raccolti. La CQS viene dunque suddivisa nei fattori seguenti: quattro item per la dimensione CQ Metacognitiva (M 5.00; DS .93;  $\alpha$  .76) "*Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo nelle interazioni crossculturali*"; sei item per la dimensione CQ Cognitiva (M 3.67; DS .97;  $\alpha$  .80) "*Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture*"; cinque item per la dimensione CQ Motivazionale (M 5.35; DS .93;  $\alpha$  .79) "*Sono fiducioso di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che per me è sconosciuta*"; e cinque item per la dimensione CQ Comportamentale (M 4.18; DS 1.18;  $\alpha$  .82) "*Cambio il mio comportamento verbale (es accentuato, tono) quando una interazione culturale lo richiede*" (item ripresi da © Cultural Intelligence Center 2005, traduzione dell'autrice a

scopo di ricerca). I quattro fattori risultano inoltre significativamente correlati tra di loro: CQmeta/CQcogn ( $r=.37$ ); CQmeta/CQmotiv ( $r=.45$ ); CQmeta/CQcomp ( $r=.42$ ); CQmotiv/CQcogn ( $r=.42$ ); CQmotiv/CQcomp ( $r=.33$ ); CQcomp/CQcogn ( $r=.51$ ).

I successivi quattro studi (Studi 2,3,4,5 in Ang et al., 2007) hanno avuto lo scopo di validare la scala per campioni diversi, tempo, paesi differenti e metodo di valutazione. Più in dettaglio, lo Studio2 ha confermato la struttura a quattro fattori su un campione altro rispetto allo Studio1; nello Studio3 è stata confermata la stabilità temporale e l'affidabilità test-retest; lo Studio4 ha valutato l'equivalenza culturale della scala tra gruppi culturalmente differenti; infine nello Studio5 sono stati messi a confronto il metodo self-report con quello osservativo tra pari portando evidenze di validità convergente, discriminante e di criterio (Ang et al., 2007; Ang et al., 2011; Ng et al., 2012).

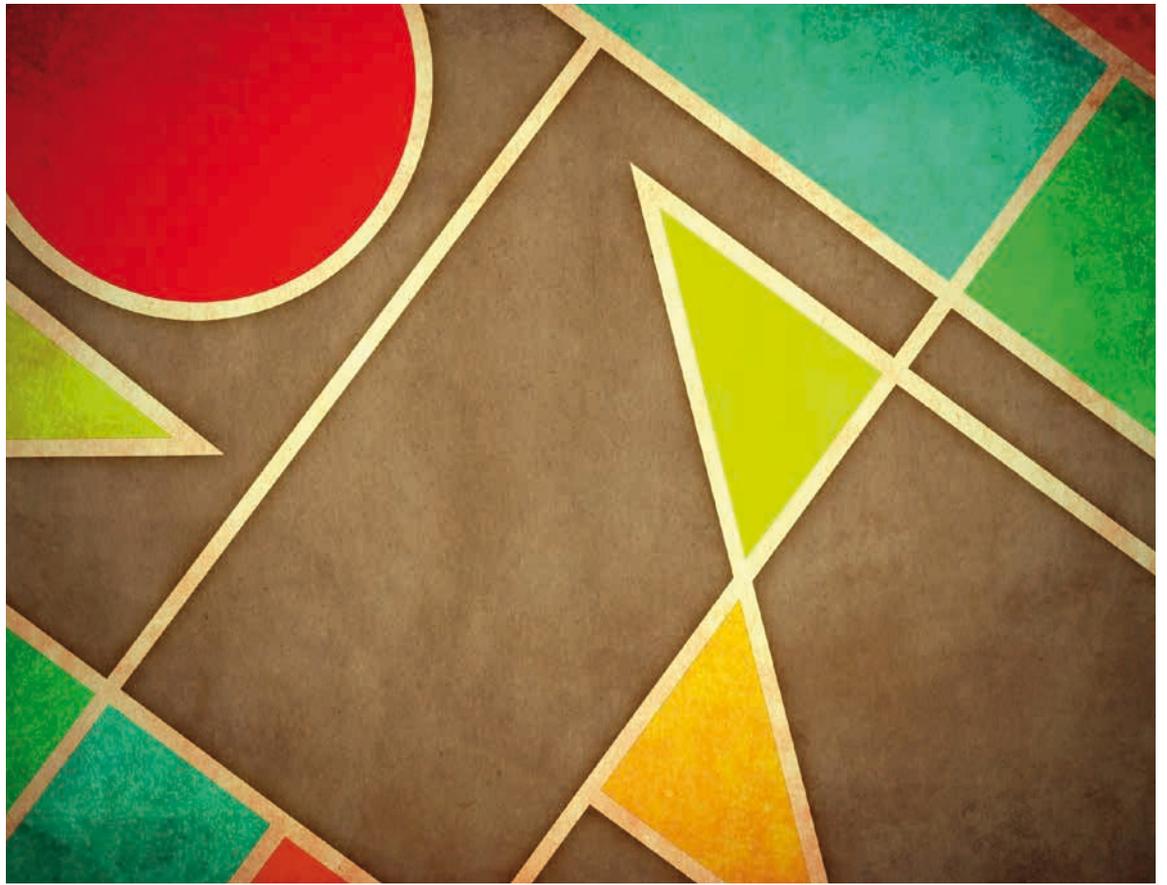
Dall'analisi degli studi sopra elencati e di ulteriori studi negli anni a seguire (Ang et al., 2006; Ang et al., 2007; Ng et al., 2009; Van Dyne et al., 2009; Van Dyne, Ang, Ng, Rockstuhl, Tan e Koh, 2012) è stato possibile identificare alcune (a) variabili correlate, (b) antecedenti e (c) conseguenti dell'intelligenza culturale (CQ).

#### Variabili correlate

Una delle domande a cui gli autori della CQ hanno voluto rispondere consiste in cosa tale costrutto si differenzi dagli altri tipi di intelligenza. Le ricerche di Ang e colleghi (2007) hanno dato una prima conferma sul fatto che l'intelligenza emotiva (EI) e le abilità mentali generali fossero differenti dalla CQ (Ng et al., 2012). Numerosi altri studi hanno confermato la validità discriminante tra la CQ, la *EI*, *le abilità cognitive e l'intelligenza sociale* (Ang et al., 2007; Ang et al., 2011; Ng et al., 2012). Risulta tuttavia importante specificare che il costrutto dell'intelligenza culturale risulta, sì, diversa dagli altri tipi di intelligenza ma allo stesso tempo ad esse correlata (Ang et al., 2011).

#### Antecedenti

Proprio in quanto definito un costrutto malleabile e migliorabile, e dunque differenziato dagli autori da ogni tipo di tratto, è stata indagata la relazione tra i tratti di personalità misurati dal Big Five e l'intelligenza culturale ed il legame tra la stessa e l'esperienza internazionale.



Delle ipotesi testate nello studio di Ang e colleghi (2006) la più significativa risulta la relazione tra l'*apertura all'esperienza* (Big Five) e le quattro dimensioni dell'intelligenza culturale (Ang et al., 2006). Questo tratto di personalità è stato considerato uno dei maggiori predittori della CQ seguito da *coscienziosità* (Ang et al., 2006; Moody, 2007; Ng et al., 2012). A conferma della relazione con il tratto di apertura, uno studio sulle sottodimensioni dello stesso, conferma la stretta relazione tra due sottodimensioni specifiche, *tolleranza e curiosità*, e l'intelligenza culturale, elementi in linea con la concettualizzazione della CQ (Ng et al., 2012; Oolders, Chernoyshenko e Stark, 2008).

Un ulteriore importante antecedente della CQ è risultato *l'esperienza internazionale*. Tale esperienza è stata considerata essenziale per permettere la sperimentazione attiva in situazioni e interazioni cross culturali e per quindi accrescere la propria intelligenza culturale (Ang et al., 2011; Ng et al., 2012). Specifici elementi delle esperienze internazionali sono stati studiati negli anni: l'intensità (Ang et al., 2011; Crawford-Mathis, 2009); il contatto con i locali (Ang et al., 2011; Crowne, 2007); la durata (Ang et al., 2011; Tay, Westman e Chia, 2008; Tarique e Takeuchi, 2008); l'esperienza lavorativa o non lavorativa (Ng et al., 2012; Shannon e Begley, 2008; Tarique e Takeuchi, 2008). Tutti gli studi hanno evidenziato come un maggiore contatto, o possibilità di contatto, pongesse l'accento sulla possibilità di sperimentarsi e dunque di accrescere le proprie abilità interculturali, tuttavia vi sono alcuni risultati contrastanti, la maggior parte dei quali sulla quantità più che sulla qualità dell'e-

sperienza. Van Dyne e Ang (2009) teorizzano che la CQ modera la misura in cui gli individui trasformano l'esperienza in sé in un'occasione di apprendimento interculturale.

### **Conseguenti**

Tra le variabili conseguenti, o risultanti, alla CQ sono state riscontrate evidenze in letteratura in merito alle seguenti aree (Ng et al., 2012): area *cognitiva* (giudizio culturale e decision making CJDM); area *psicologica* (adattamento culturale, esaurimento emotivo, fiducia interpersonale); area *comportamentale* (negoziante interculturale, comportamento cooperativo); area di *performance* (performance lavorativa, negoziazione e leadership, performance adattativa, leadership globale, networking sociale). Andrò di seguito a presentare alcune delle variabili conseguenti nello specifico.

Per la misurazione della relazione tra CQ, *giudizio culturale e decision making* (CJDM), sono stati portati avanti due studi (Ang et al., 2007). I principali risultati indicano che, come gli autori si aspettavano, la CQ cognitiva e metacognitiva sono predittori del CJDM, mentre la CQ comportamentale e quella motivazionale non hanno presentato un valore predittivo per quanto riguarda la qualità di decisione in contesti cross culturali (Ang et al., 2007). Nel primo studio sono stati utilizzati anche il questionario Big Five ed il *Cross cultural adaptability inventory* (CCAI) confermando la correlazione con le quattro dimensioni del CQ per apertura all'esperienza (Big Five) ed una correlazione significativa della *resilien-*

za emotiva (CCAI) con tre delle dimensioni del CQ, ad eccezione della CQ comportamentale (Ang et al., 2007). Nel secondo studio è stata invece inserita una variabile di controllo, la *desiderabilità sociale*, i coefficienti correlativi non sono risultati significativi, supportando la validità discriminante tra la CQ e questa variabile (Ang et al., 2007).

Nel terzo studio di Ang e colleghi (2007) è stata misurata la capacità predittiva della CQ motivazionale e comportamentale rispetto all'*adattamento culturale*. Il risultato della ricerca supporta l'ipotesi, specificando che la CQ motivazionale e comportamentale predice l'adattamento nelle interazioni e l'adattamento lavorativo, oltre al benessere personale (Ang et al., 2007). Ulteriori studi confermano la correlazione (Ng et al., 2012).

È stato inoltre indagato il comportamento durante le interazioni in ambienti interculturali. I risultati indicano un'influenza della CQ sulla *negoiazione interculturale* ed il *comportamento cooperativo* tra i manager, entrambe controllate per variabili individuali e demografiche (Chua e Morris, 2009; Imai e Gelfand, 2010; Ng et al., 2012).

Un'ulteriore variabile studiata da Ang e colleghi (2007) nel secondo studio è la *performance lavorativa*, dimostrando che la presenza di alte CQ metacognitive e comportamentali permettono agli individui di incontrare le aspettative lavorative. Altri studi si sono susseguiti in questa direzione (Ng et al., 2012). La capacità predittiva della CQ nella formazione di un *leader globale* ha riscontrato molto successo nella letteratura scientifica. Alcune ricerche di tipo qualitativo (Ang et al., 2011; Dean, 2007; Deng e Gibson, 2008; Ng et al., 2012) ci dimostrano che un global leader mette in atto strategie di tipo CQ metacognitiva, descrivendo inoltre la CQ motivazionale come una condizione necessaria per la riuscita di un global leader. Studi di tipo quantitativo indicano la funzione moderatrice della CQ tra una leadership visionaria-trasformativa e l'innovazione organizzativa (Ang et al., 2011; Elenkov and Manev, 2009; Ng et al., 2012). Infine è stato dimostrato che un'alta CQ predice la capacità di creare un *network* a livello *sociale*, controllando per le variabili di esperienza internazionale, conoscenza della lingua e distanza culturale (Ang et al., 2011; Fehr and Kuo, 2008; Ng et al., 2012).

Concludendo risulta importante portare l'attenzione sulla relazione della CQ con l'*autoefficacia*, co-

strutto indicato come fondamentale ed estremamente correlato con le competenze interculturali in generale (vedi sopra). Tale costrutto è parte integrante del modello, in particolare nella concettualizzazione teorica della CQ motivazionale. Lo sviluppo della dimensione motivazionale si basa, infatti, in parte sulla teoria di Bandura (2002) il quale sottolinea l'importanza della percezione di autoefficacia nella gestione ed adattamento di situazioni culturalmente diverse. In una ulteriore espansione della CQS in sottodimensioni, l'autoefficacia adattativa risulta essere, coerentemente, una delle tre sottodimensioni dell'intelligenza culturale motivazionale (Van Dyne et al., 2012). Ciò nonostante esistono molti studi che hanno voluto indagare la relazione tra autoefficacia generale e CQ confermandone l'importanza nel predire lo sviluppo della CQ e l'efficacia di piani formativi basati sulla stessa (MacNab, Worthley, 2010; MacNab, Brislin, Worthley, 2012).

### CAPITOLO III. "STUDY ABROAD" LA PROSPETTIVA DI INTERCULTURA

Quanto riportato fino ad ora rende chiara l'importanza dello sviluppo delle competenze interculturali e trasversali per l'innalzamento dell'occupabilità. Una domanda che tuttavia sorge spontanea è: come si possono acquisire e migliorare tali competenze?

Due studi degli ultimi anni, il primo portato avanti da Jones (2013) ed il secondo dalla Commissione Europea (2014a), riportano delle tabelle che evidenziano la corrispondenza tra le competenze acquisite dai giovani tramite un'esperienza di educazione non formale, di volontariato, studio o lavoro all'estero, e le competenze richieste nel mondo del lavoro.

Un'esperienza di internazionalizzazione può essere, dunque, un'occasione per acquisire le conoscenze, abilità e atteggiamenti utili allo sviluppo dell'occupabilità individuale oltre che una possibilità per sperimentare la diversità ed in generale accrescere le proprie competenze interculturali. Se si prendesse questo assunto per vero, allora sarebbe sufficiente trascorrere un determinato periodo all'estero per poter sviluppare le competenze tanto richieste nel nuovo mondo globalizzato. Tuttavia, come sostiene Hammer (2012, p.126) "*trovarsi prossimi ad un accadimento in un'altra cultura non significa sperimentare un'esperienza interculturale solamente in quanto esposti a tale circostanza*".

A questo punto sorge un'ulteriore domanda: quali sono, quindi, le circostanze in cui un'esperienza internazionale permette la crescita personale e lo sviluppo delle competenze? Quali differenze tra un'esperienza e l'altra permette una maggiore o minore crescita delle competenze interculturali?

L'obiettivo del presente capitolo è quello di chiarire e fare luce sugli studi riguardanti le caratteristiche chiave dell'esperienza all'estero ed il conseguente accrescimento delle competenze interculturali e trasversali spendibili nel mondo del lavoro. Sulla base di questi studi, infine, motivare la scelta in merito al campione utilizzato per la presente ricerca.

### 3.1 “Study abroad”: quale internazionalizzazione per quali competenze?

Tra gli antecedenti dell'Intelligenza Culturale (Cap2, par 2.2.1) l'esperienza internazionale è risultata molto importante. Numerosi studi si sono focalizzati su specifici elementi facilitanti o contrastanti lo sviluppo delle competenze, tuttavia vi è una concordanza nel ritenere condizione necessaria, ma non sufficiente, la possibilità di sperimentazione, in situazioni interculturali, da parte di chi si trova a vivere, lavorare o studiare all'estero (Ang et al., 2011; Ng et al., 2012; Van Dyne e Ang, 2009).

Engle e Engle (2003; 2004) hanno proposto una lista di otto caratteristiche pratiche in merito alle quali, un periodo di studio universitario all'estero, potesse essere efficace e di successo. Tra queste caratteristiche le più pertinenti alla presente ricerca sono: durata del soggiorno; *mentor* o guida per la riflessione culturale; attività di apprendimento esperienziale e tipo di alloggio. A partire da questo elenco, Hammer (2012), delinea alcune caratteristiche chiave specifiche legate allo sviluppo delle competenze interculturali, confermate dai risultati di ricerche sull'IDI (*Intercultural Development Inventory*) in relazione con le esperienze di studio all'estero (Hammer, 2012; Vande Berg et al., 2009).

*Mentoring culturale e riflessioni sull'esperienza.* Il mentoring culturale viene definito un processo guidato di riflessione, spesso in gruppo, in merito alle interazioni interculturali che si possono incontrare durante un periodo all'estero (Hammer, 2012). Tale metodo facilita la comprensione e l'accettazione delle

differenze e similitudini tra culture (Hammer, 2012). Uno studio di Pedersen (2010) dimostra l'aumento della sensibilità interculturale in un gruppo di studenti sottoposti al mentoring tramite una tecnica chiamata pedagogia interculturale, rispetto al gruppo di controllo. Altri studi dimostrano l'impatto che il mentoring ha sullo sviluppo delle competenze interculturali (Vande Berg, Paige & Lou, 2012). Bennett (2009) propone l'utilità della riflessione guidata durante il periodo all'estero, in quanto incoraggia un'analisi non solo a livello personale ma culturale appunto. Oltre al mentoring vengono suggeriti altri strumenti riflessivi come dialoghi uno ad uno con persone della cultura locale, oppure di una cultura diversa dalla propria, diari personali, discussioni in gruppo, osservazioni di interazioni tra persone di culture diverse ed analisi (Deardorff, 2011; Hammer, 2012).

Il processo appena descritto può essere utile durante il periodo all'estero ma anche utilizzato per la *preparazione prima della partenza* e l'elaborazione riflessiva *dopo il rientro*. Gli incontri preparativi, se focalizzati sull'apprendimento culturale, facilitano l'acquisizione di competenze interculturali (Hammer, 2012), le elaborazioni proposte al rientro hanno invece, secondo Bennett (2009), la responsabilità di rendere trasferibili le competenze interculturali, richiedendo quindi degli interventi specifici e qualificati che permettano l'applicabilità delle competenze apprese anche a situazioni interculturali domestiche, quali ad esempio quelle lavorative. Un'adeguata preparazione porta inoltre ad una comprensione maggiore del vocabolario e dei concetti che riguardano le competenze interculturali permettendo l'applicazione di queste conoscenze prima, dopo e durante l'esperienza (Deardorff, 2011).

Infine tra i temi chiave identificati nell'analisi di casi studio sulle esperienze estere, in una ricerca del 2010 di Paige e colleghi, emerge l'importanza dell'intervento orientativo o di guida (Paige et al., 2010; Pedersen, 2010). Grazie a questi tipi di intervento può essere raggiunta la *consapevolezza culturale* insieme a quella *interculturale* (Bennett, 2009; Hammer, 2012). Tale consapevolezza può avere più livelli di analisi. Il primo è quello individuale, dunque un'autoconsapevolezza, riguardo aspetti della propria personalità, autostima e preferenze, inoltre indispensabile per la percezione delle proprie competenze (Souto-Otero et al., 2013); il secondo livello è caratterizzato dalla consa-



pevolezza del contesto culturale al quale si appartiene, definito da valori politici, credo e diritti chiamato livello istituzionale; infine il terzo livello di consapevolezza chiamato di gruppo definisce il grado di comprensione che la propria visione del mondo venga in qualche modo determinata dal gruppo di persone con le quali si interagisce (Bennett, 2009). Quest'ultima si raggiunge grazie agli interventi di riflessione di cui sopra ed è considerata consapevolezza culturale vera e propria, grazie alla quale si possono analizzare situazioni interculturali ed apprendere da esse (Hammer, 2012).

Altri due aspetti dell'esperienza internazionale, molto dibattuti, che favoriscono l'apprendimento interculturale sono la *durata* del programma e l'*alloggiamento in famiglia*.

In uno studio riportato da Hammer (2012; Medina-Lopez-Portillo, 2004) sono stati riscontrati aumenti molto limitati per quanto riguarda l'apprendimento interculturale in programmi di lunga durata rispetto ai programmi brevi. Anche Paige e colleghi, nel loro studio del 2010, sorprendentemente a detta degli autori, non hanno riscontrato differenze significative per le diverse durate dei programmi all'estero. Un ulteriore studio dimostra da una parte che un programma di breve durata (due settimane) non presenta cambiamenti significativi pre e post esperienza per quanto concerne la sensibilità interculturale, dall'altra viene evidenziato un sostanziale allontanamento dalla posizione etnocentrica (Bennett, 2009; Pedersen, 2009). Questo risultato viene spiegato rifacendosi alla teoria di Allport (1954) il quale ritiene che un qualsiasi contatto cross culturale diminuisca stereotipi e pre-

giudizi, quando vengono rispettate alcune condizioni necessarie, come un livello paritario di potere tra gli interagenti (Allport, 1954; Bennett, 2009). Un'interazione interculturale di questo tipo viene considerata centrale per permettere l'apprendimento tramite l'esperienza all'estero (Deardorff, 2011).

Un ulteriore fonte di interazione è la possibilità di vivere l'esperienza presso una famiglia locale. Nella vita di tutti i giorni sarà quindi possibile sperimentarsi e sperimentare le differenze e conoscenze apprese in merito alla cultura "altra", solamente uscendo dalla propria bolla culturale sarà possibile percepire e relazionarsi con il mondo senza seguire i pattern cognitivi e comunicativi posseduti (Hammer, 2012). Per questo motivo l'esperienza in famiglia viene considerata un elemento chiave dell'apprendimento interculturale (Bennett, 2009). Tuttavia è stato specificato come non sia sufficiente la presenza in famiglia a rendere l'esperienza di apprendimento efficace, importanti sono anche la relazione e la comunicazione con i componenti della stessa (Bennett, 2009).

Tale concetto ci porta all'ultimo elemento che un'esperienza internazionale dovrebbe possedere per portare ad un apprendimento interculturale completo: il *coinvolgimento sociale*. Per distanziarci dall'assunto di mera immersione nella cultura ospite, l'elemento che più volte emerge nelle descrizioni di un'esperienza efficace è l'*intensità* della stessa (Paige et al., 2010). L'interazione ed il contatto sociale, quando guidati dai principi di parità ed attraverso interventi di riflessione e mentoring, presentati in precedenza, possono portare ai risultati sperati

superando questioni di durata e di tipo di alloggio (Bennett, 2009; Paige et al., 2010). Una ricerca di Geeraert e colleghi (2014) riconosce l'importanza della qualità dei contatti sociali, rispetto alla quantità, durante una permanenza all'estero in quanto la prima migliora l'adattamento culturale e diminuisce i livelli di stress (Geeraert et al., 2014).

Concludendo la chiave dello sviluppo interculturale non è quindi rappresentata dalla possibilità di immergersi in un'altra cultura, ma dalle condizioni, in parte individuali in parte circostanziali, che permettono di riflettere ed estrapolare consapevolezza interculturale da quella stessa immersione.

Considerando vero che le condizioni sopra elencate vengano rispettate, risulta importante definire quali siano i benefici dell'esperienza culturale sulla persona sia dal punto di vista di sviluppo personale sia delle competenze acquisite.

Il parlamento europeo in una raccomandazione nel 2006 ha stabilito otto competenze chiave per permettere ad ogni cittadino di raggiungere un livello di soddisfazione personale adeguato, inclusione sociale, cittadinanza attiva ed occupabilità. La commissione Europea (2014a) in merito alle competenze sviluppate tramite attività di lavoro giovanile, educazione non formale, volontariato ed apprendimento fuori dalle aule scolastiche, conferma la sovrapposizione delle stesse con le competenze chiave definite dal parlamento europeo, quali: comunicare nella lingua madre; comunicare in una lingua straniera; competenze matematiche e competenze di base in scienze e tecnologia; competenze digitali; apprendere ad apprendere; competenze sociali e civiche; senso di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale (Raccomandazione parlamento europeo, 2006).

Queste competenze vengono definite l'obiettivo di sviluppo all'interno del progetto di apprendimento permanente (*lifelong learning*) nel quale viene inserito il programma di scambi europei ERASMUS. Secondo l'ultimo *impact study* (Commissione europea, 2014b) per gli studenti definiti "mobili", ossia che abbiano trascorso un periodo di studio in mobilità, cinque anni dopo la laurea diminuisce del 23% il grado di disoccupazione rispetto ai loro colleghi non mobili. Un ulteriore elemento chiave del programma è risultato lo sviluppo di alcune caratteristiche personali migliorate dal periodo Erasmus: tolleranza, curiosità, *problem solving*, consapevolezza dei propri punti di forza

e debolezza, decisione, sicurezza e sviluppo di capitale sociale. Da alcune interviste con i partecipanti ad un programma Erasmus sono inoltre emerse alcune caratteristiche percepite migliorate grazie all'esperienza: *teamwork* e attributi come confidenza in se stessi, resilienza, competenze comunicative, linguistiche e abilità di presentazione, competenze interpersonali e interculturali, *problem solving*, abilità organizzative e di pianificazione, pensiero critico, apertura, creatività, tolleranza culturale ed etnica, responsabilità ed adattabilità (Commissione europea, 2014b).

Il capitale sociale viene confermato come uno degli output dell'esperienza all'estero ma, allo stesso tempo, il contatto sociale è considerato una fonte di apprendimento esperienziale per permettere lo sviluppo di: tolleranza, apertura mentale, accettazione, empatia, rispetto, umanità, pensiero critico e creativo, apprendimento e consapevolezza culturale, acquisizione linguistica, *networking*, aumento dell'autostima, diminuzione di stereotipi e pregiudizi, sensibilità interculturale, intelligenza culturale, flessibilità ed adattabilità (Crossman e Clarke, 2010; Hensley e Sell, 1979; Wiers-Jenssen, 2011).

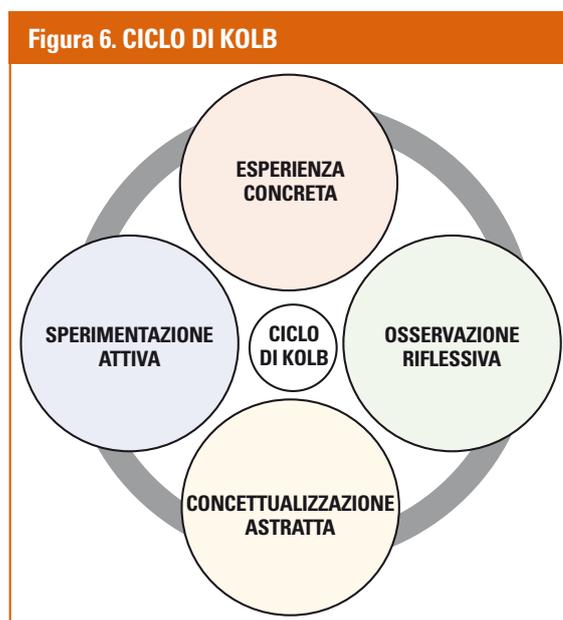
Risulta chiaro che, oltre alle competenze interculturali, dettagliatamente descritte nel Capitolo 2, un'esperienza all'estero, fornendo la possibilità di confronto e di sperimentazione in prima persona, contribuisca a sviluppare altre competenze ritenute rilevanti dai datori di lavoro e sovrapposte alle caratteristiche più importanti in sede di selezione. Un esempio sono le competenze descritte nella ricerca danese CIRUS (2009): abilità cooperative, buon *networking*, adattabilità a diverse circostanze e disponibilità al cambiamento (CIRIUS, 2009; Wiers-Jenssen, 2011).

### 3.2 Intercultura (AFS Italia)

Sulla base delle conferme ricevute dai numerosi studi posposti, si è voluto prendere in esame l'esperienza di studio all'estero offerta da Intercultura, in quanto presenta molte delle caratteristiche ritenute necessarie per un'efficace sviluppo delle competenze interculturali e trasversali.

La base su cui si è sviluppato il programma di scambio interculturale è la teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984) definito il "*processo grazie al quale la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza*" (Kolb, 1984, p. 38).

Il modello processuale basato sulla teoria di Kolb si divide in due momenti: un primo momento in cui la conoscenza viene colta, diviso nelle fasi dell'*esperienza concreta* e della *sperimentazione attiva*; un secondo in cui tali conoscenze ed esperienze vengono trasformate in vero apprendimento, diviso nelle fasi di *osservazione riflessiva* e *concettualizzazione astratta*.



Il processo risulta essere circolare e dunque ricorsivo. L'esperienza concreta avviene durante il periodo all'estero, in seguito, grazie alla formazione fornita ai partecipanti ed al mentoring, si passa alla fase di riflessione in merito all'esperienza e quella di concettualizzazione astratta in cui l'apprendimento diviene trasformativo e dunque potrà essere applicato durante la sperimentazione attiva in un nuovo contesto. Da questo punto parte un nuovo ciclo che permette l'apprendimento continuo e sempre migliorabile (Kolb, 1984; Ng et al., 2009).

Il processo appena descritto prende in considerazione dunque non solo l'aspetto cognitivo e percettivo dell'apprendimento ma considera la persona e la sua intenzionalità a 360 gradi, vengono infatti inseriti anche gli aspetti di apprendimento comportamentale, affettivi e soggettivi (Ng et al., 2009).

I partecipanti di un programma con Intercultura hanno la possibilità di sperimentarsi nella cultura ospite in quanto conviventi con una famiglia locale ed iscritti ad una classica scuola del luogo, dove solitamente non sono presenti altri studenti della cultura di origine

del/della ragazzo/a. Gli studenti exchange, studenti durante lo scambio, vengono inoltre preparati prima della partenza, seguiti durante il periodo da volontari locali e infine partecipano ad un incontro di elaborazione post esperienza basato sul metodo della narrazione.

La formazione a cui i ragazzi sono sottoposti prima della partenza è suddivisa in tre tappe fondamentali: 1) l'identità personale, per aumentare autoconsapevolezza, la comprensione dei propri valori ed infine della propria consapevolezza culturale, in quanto italiani; 2) l'adattamento, andando ad analizzare le aspettative ed il superamento delle crisi che si troveranno ad affrontare durante il periodo all'estero, shock culturale e curva di adattamento; 3) la comunicazione, per rendere i ragazzi consapevoli del proprio stile comunicativo ed evidenziare eventuali differenze culturali generali in quanto probabili fonti di incomprensioni (Fuori dall'acquario, Manuale di formazione Intercultura, 2014). Ancora una volta tale processo è basato su alcuni presupposti teorici coerenti con la presente ricerca.

La concezione di cultura nell'ambiente AFS è definita dalle dimensioni teorizzate da Hofstede negli anni '70 (Hofstede, 2000; 2001). Le dimensioni proposte sono formate da due polarità opposte, la maggior parte delle culture nazionali si trovano lungo il continuum, tuttavia, secondo l'autore alcune culture più di altre tendono verso un polo rispetto che all'altro. Grazie alla categorizzazione di Hofstede risulta possibile andare ad esplorare i valori culturali di determinate culture e comprenderne i comportamenti sottostanti.

Vengono utilizzati inoltre i contributi di numerosi autori nella progettazione e preparazione dei partenti tra cui Lewis (1999) ed Edward T.Hall (1959; 1976) (in merito agli stili comunicativi in ambito cross culturale, la comunicazione non verbale e quella interculturale) e gli autori Bennett ed Hammer già citati in questa ricerca. È infatti di vitale importanza la teoria dello sviluppo della sensibilità interculturale (DMIS), ed il suo strumento valutativo (IDI), in quanto base sulla quale si progetta lo sviluppo dei partecipanti: dalla posizione di etnocentrismo a quella di etnorelativismo.

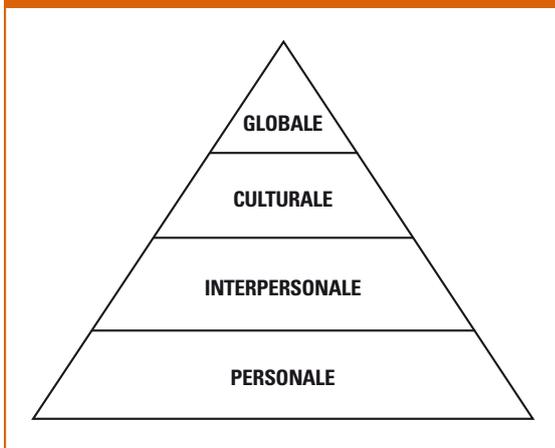
Allo stesso Hammer, nel 2002, AFS ha commissionato una ricerca in merito agli indicatori di apprendimento interculturale nei ragazzi partiti con AFS. Tra i risultati, nel confronto pre e post test, emerge un grande aumento d'interazione con altre

culture, un'aumentata conoscenza della cultura ospitante, un aumento della conoscenza della lingua parlata ed un ridotto livello di ansia durante le interazioni con persone di altre culture. Hammer infine pone l'attenzione sull'importanza della verbalizzazione della propria esperienza e delle competenze acquisite al ritorno nella cultura di origine (Hammer, 2002).

### 3.2.1 Gli obiettivi Educativi di AFS

Da un incontro a Montreal nel 1984, a seguito di numerosi studi su larga scala in merito all'impatto dell'esperienza con AFS, si sono delineati degli obiettivi educativi che l'associazione si propone di apportare ad ogni partecipante. Questi vengono rappresentati in forma piramidale e suddivisi in ambiti: personale alla base, interpersonale, culturale e globale al vertice.

Figura 7. OBIETTIVI EDUCATIVI AFS



#### Ambito personale

- Autoconsapevolezza.
- Pensiero creativo.
- Pensieri critico.
- Motivazione e sicurezza in se stessi.
- Definizione di sé in termini di valori ed ideali.

#### Ambito interpersonale

- Empatia.
- Flessibilità e abilità sociali.
- Competenza comunicativa.
- Impegno verso gli altri ed il gruppo.

#### Ambito culturale

- Costruire legami interculturali.
- Conoscenza e consapevolezza culturale.

- Abilità nella comunicazione in lingua straniera e nella comunicazione non verbale.
- Efficacia interculturale.

#### Ambito globale

- Attenzione in merito ad aspetti globali e consapevolezza.
- Comprensione ed accettazione dell'interdipendenza tra culture.
- Impegno nel contribuire alla comunità mondiale.

Gli obiettivi elencati sono in parte sovrapposti sia ai risultati di molte ricerche presentate ed alle competenze acquisite in generale da un'esperienza all'estero, sia alle competenze richieste dai datori di lavoro.

Nel seguente capitolo verrà descritto il metodo della ricerca ed infine i risultati ottenuti.

## CAPITOLO IV. AUTOVALUTARE LE COMPETENZE ACQUISITE E L'INTELLIGENZA CULTURALE: UNO STUDIO CON SOGGETTI CHE HANNO TRASCORSO UN PERIODO ALL'ESTERO

### 4.1 Obiettivi e metodo

Questo studio si è posto l'obiettivo primario di indagare il tema delle competenze trasversali ed interculturali e la loro relazione con l'aver fatto un'esperienza all'estero con Intercultura. Lo studio si propone inoltre di considerare alcune dimensioni psicologiche ritenute rilevanti per l'occupabilità. In particolare, il presente studio ha cercato di rispondere alle seguenti domande conoscitive:

1. Esplorare quale sia la percezione dei partecipanti in merito alle competenze possedute; comprendere in che misura, tali competenze, vengano attribuite all'esperienza all'estero e ritenute utili all'occupabilità individuale.
2. A partire dal costrutto dell'intelligenza culturale (CQ), sviluppato da Earley e Ang (2003) testare la scala ad esso correlata (Van Dyne, Ang, & Koh, 2008); osservare eventuali variazioni rispetto alle informazioni socio-demografiche: genere, età, esperienza internazionale, durata dell'esperienza, familiarità con il paese ospitante.
3. Esplorare la relazione tra l'intelligenza culturale CQ e la soddisfazione per l'esperienza.

4. Osservare le relazioni tra CQ ed altre variabili quali: resilienza, autoefficacia, apertura all'esperienza e desiderabilità sociale.

## 4.2 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca un totale di 531 soggetti partiti con un programma scolastico di scambio offerto da Intercultura (AFS Italia), annuale, semestrale e trimestrale, tra il 1996 ed il 2011. A seguito di una prima fase di pulizia dei dati sono stati eliminati un totale di 5 casi che presentavano un'età maggiore o minore rispetto al target di riferimento della ricerca. Il totale definitivo dei casi sui quali si è proceduto con l'analisi dei dati è quindi di 526 rispondenti. Non essendo in possesso dei dati di riferimento sulla totalità della popolazione effettivamente partita con Intercultura tra il 1996 ed il 2011 non è possibile specificare se le caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti possano rendere i risultati estendibili all'intera popolazione di riferimento.

Il campione è costituito maggiormente da donne (73%), con un'età compresa tra ventuno ed i trentasei anni ( $M = 27.23$ ;  $DS = 3.35$ ). Il 77% dei partecipanti dichiara di vivere in Italia, il restante 23% risiede invece all'estero. La maggior parte dei partecipanti vive con la famiglia d'origine (31%), con il/la proprio/a compagno/a (25%), oppure con coetanei, amici o colleghi (21%). Il quasi 40% dei rispondenti lavora full-time, il 27% studia mentre il 19% studia e lavora. Il 75% dei partecipanti possiedono un diploma universitario, laurea di primo o secondo livello.

In merito all'esperienza all'estero con Intercultura il maggior numero di partecipanti è partito per un periodo annuale (75%), il 15% per un trimestrale ed il 10% per un semestrale. Di questi il 40% è partito per una destinazione del Nord America, il 35% per una destinazione Europea, il 10% per una destinazione del Centro/Sud America, il 6% per una destinazione Asiatica, il 7% è partito per il continente Oceania ed il 2% per una destinazione del continente Africano. Rispetto alle destinazioni offerte, a partire dagli anni '96 al 2011, da Intercultura il campione corrisponde con la maggior parte dei paesi con cui tale associazione ha accordi. La grande presenza di partenze per gli Stati Uniti corrisponde con una maggior numero di posti disponibili per questa specifica destinazione e una maggiore richiesta da parte dei partecipanti in quanto paese anglofono.

La maggior parte dei partecipanti non aveva familiarità con il paese ospitante (88%) ed il 65% ha passato altri periodi all'estero oltre a quello con Intercultura. Il livello medio di soddisfazione per l'esperienza (misurato su scala Likert da 1- per nulla soddisfatto a 5- del tutto soddisfatto) risulta essere complessivamente alto ( $M = 4.7$ ;  $DS = 0.58$ ) Tabella 1.

**Tabella 1. SODDISFAZIONE PER L'ESPERIENZA**

Likert 1-5	Frequenza	Percentuale
1	1	.2
2	3	.6
3	17	3.2
4	113	21.5
5	392	74.5
<b>Totale</b>	<b>526</b>	<b>100.0</b>

## 4.3 Strumenti

Per rispondere alle domande di ricerca è stato utilizzato un questionario auto-compilativo composto da quattro sezioni: una prima sezione socio-demografica, contenente domande sull'individuo, la seconda contenente domande in merito all'esperienza all'estero con Intercultura, la terza costruita attraverso scale tratte dalla letteratura scientifica, la quarta contenente l'autovalutazione dei partecipanti allo studio in merito alle competenze trasversali ed interculturali in relazione con l'esperienza all'estero e con la loro occupabilità (presente o futura).

Di seguito vengono descritte le misure utilizzate nella terza sezione:

**Intelligenza Culturale.** È stata indagata attraverso 20 item tratti, adattati dalla Cultural Intelligence Scale (Ang et al., 2007) misurati su scala likert 1- per nulla; 7- del tutto. Un esempio di item è: "Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo nelle interazioni cross culturalili".

**Autoefficacia.** È stata indagata attraverso 10 item tratti e adattati dall'*Achievement Motivation Inventory* (Schuler, Thornton, Frintrup, e Mueller-Hanson, 2002) misurati su scala likert 1- per nulla; 5- del tutto. Un esempio di item è: "Penso che riuscirò sempre a raggiungere l'obiettivo anche se devo svolgere un compito difficile".

**Apertura alle esperienze.** È stata indagata attraverso 3 item tratti dal BFQ - *Big Five Questionnaire* (Caprara, Barbaranelli, e Borgogni, 2000) misurati su scala likert 1- per nulla; 5- del tutto. Un esempio di item è: “Sono una persona che va sempre alla ricerca di nuove esperienze”.

**Resilienza.** È stata indagata attraverso 10 item della Connor-Davidson *Resilience Scale* (Connor e Davidson, 2003; adattamento italiano di Di Fabio e Palazzeschi, 2012) misurati su scala likert 1- per nulla; 5- del tutto. Un esempio di item è: “Sono capace di adattarmi ai cambiamenti”.

**Desiderabilità sociale.** È stata indagata attraverso 10 item tratti dal TOM - Test di Orientamento Motivazionale (Borgogni, Petitta, e Barbaranelli, 2004). Un esempio di item è: “Do sempre prova di grande intelligenza” misurati su scala likert 1- per nulla; 5- del tutto.

#### 4.4 Procedura e analisi dei dati

Il questionario auto-compilativo è stato somministrato attraverso una piattaforma online (*UNIQUEST*) attiva a partire da dicembre 2014 per un mese e mezzo circa. I partecipanti sono stati contattati via e-mail attraverso l'indirizzo ufficiale della Fondazione Intercultura. Un ulteriore metodo divulgativo del questionario è stato il passaparola via social network (Facebook). Tutti i partecipanti hanno ricevuto via e-mail indicazioni sulle modalità, gli obiettivi della ricerca e le istruzioni sulla compilazione del questionario, nel rispetto della privacy. Prima della somministrazione, lo strumento è stato sottoposto ad una fase di pre-test su un numero limitato di soggetti per valutare la comprensibilità delle domande e i tempi di compilazione.

L'analisi statistica dei dati raccolti è stata condotta attraverso l'utilizzo del software SPSS 20. Per

quanto riguarda l'analisi descrittiva sono state calcolate le medie e le deviazioni standard di ciascuna scala. Sono state poi testate le caratteristiche delle scale attraverso analisi fattoriale e analisi di affidabilità ( $\alpha$  di Cronbach). Sono state inoltre indagate le relazioni tra le variabili attraverso lo studio delle correlazioni ( $r$  di Pearson), della regressione multipla e l'analisi della varianza.

#### 4.5 Risultati

##### *Autovalutazione delle competenze possedute*

Per rispondere alla prima domanda conoscitiva si sono indagati i risultati delle analisi descrittive e le percentuali in merito alle seguenti domande: 1- Indica quanto ritieni di possedere le competenze indicate; 2- Indica se ritieni che l'esperienza all'estero abbia contribuito a svilupparle; 3- Indica se credi che ti siano state o ti saranno utili per trovare lavoro. I risultati vengono riportati nella Tabella 1.1.

Per quanto riguarda la percezione delle competenze possedute la media risulta sempre superiore a 4 (su scala Likert 1- per nulla; 5- del tutto). In particolare la conoscenza linguistica, le competenze relazionali ed interculturali sono state considerate le competenze maggiormente possedute dal campione.

Tali competenze vengono considerate frutto dell'esperienza all'estero, in particolare per le conoscenze linguistiche, le competenze interculturali e le conoscenze in merito al paese ospitante con una percentuale maggiore al 90%. Le competenze organizzative e quelle di ricerca vengono considerate solo dalla metà del campione come sviluppate dall'esperienza all'estero. Infine le restanti competenze relazionali e comunicative presentano una percentuale di sì superiore all'80%. La maggior parte delle competenze elencate vengono considerate utili per trovare lavoro, in particolare le competenze linguistiche, organizzative, relazionali e comunicative. Tuttavia

**Tabella 1.1 DESCRIZIONE E FREQUENZE COMPETENZE ACQUISITE (N=526)**

	1 AUTOVALUTAZIONE COMPETENZE				2 SVILUPPO TRAMITE L'ESPERIENZA (%)		3 UTILITÀ PER IL LAVORO (%)	
	Min	Max	M	DS	SÌ	NO	SÌ	NO
24. [1] CONOSCENZE LINGUISTICHE	2	5	4.49	.61	98.1	1.3	93.0	3.6
24. [2] CONOSCENZE RELATIVE AL PAESE OSPITANTE	2	5	4.07	.70	97.3	0.6	39.9	27.4
24. [3] COMPETENZE ORGANIZZATIVE	1	5	4.23	.77	50.2	17.7	86.7	4.0
24. [4] COMPETENZE RELAZIONALI	2	5	4.38	.70	89.5	3.6	89.2	1.9
24. [5] COMPETENZE DI RICERCA	1	5	4.17	.77	48.1	18.6	80.0	4.2
24. [6] COMPETENZE COMUNICATIVE	1	5	4.20	.78	84.6	3.0	93.9	1.9
24. [7] COMPETENZE INTERCULTURALI	1	5	4.39	.66	96.2	1.0	80.8	5.9

le conoscenze in merito al paese ospitante sono state valutate come utili al mondo del lavoro solo dal 39.9%.

### Scala di intelligenza culturale

In seguito è stata effettuata l'analisi fattoriale (analisi componenti principali, rotazione Promax) sulla scala di intelligenza culturale (CQS), nella quale sono stati confermati i quattro fattori teorizzati dagli autori della scala suddivisi in: CQ comportamentale ( $M = 26$ ;  $DS = 5.7$ ), CQ cognitiva ( $M = 28$ ;  $DS = 5.9$ ), CQ motivazionale ( $M = 30$ ;  $DS = 3.9$ ) e CQ metacognitiva ( $M = 22$ ;  $DS = 3.5$ ).

La Tabella 1.2a mostra la matrice dei modelli, le statistiche di scala per ogni fattore e l'affidabilità. La varianza totale spiegata dal modello risulta essere del 58.7%. Questi risultati ci sono utili a rispondere in parte alla seconda domanda di ricerca.

È stata in seguito effettuato lo studio delle correlazioni tra i fattori della CQS. La Tabella 1.2b mostra i risultati: le correlazioni tra fattori sono tutte significative e con una  $r$  di Pearson maggiore di .35. La correlazione maggiore sembra essere con la CQ Metacognitiva: in particolare la CQ cognitiva e la CQ Metacognitiva presentano un coefficiente di

**Tabella 1.2a** MATRICE DEI MODELLI DI INTELLIGENZA CULTURALE CQ (VARIANZA TOTALE SPIEGATA: 58.7%)

	1	2	3	4
d20.12 Vario la frequenza del mio parlare quando una situazione interculturale lo richiede (CQ Comp)	.87	.02	.01	-.12
d20.4 Modifico le mie espressioni facciali quando una interazione culturale lo richiede (CQ Comp)	.81	-.07	-.09	.07
d20.7 Uso pause e silenzi in modo diverso in base alle diverse situazioni interculturali (CQ Comp)	.79	.02	-.02	-.03
d20.10 Cambio il mio comportamento verbale (es accento, tono) quando una interazione culturale lo richiede (CQ Comp)	.78	.04	.17	-.11
d20.3 Cambio il mio comportamento non verbale quando una situazione interculturale lo richiede (CQ Comp)	.69	-.03	-.06	.24
<b>CQ COMPORTAMENTALE</b>	<b>M = 26</b>	<b>DS = 5.7</b>	<b>Alpha = .85</b>	<b>.24</b>
d19.12 Conosco i valori culturali e le credenze religiose di altre culture (CQ Cogn)	-.10	.86	.03	-.04
d19.8 Conosco il sistema di matrimonio di altre culture. Conosco i riti di altre culture (CQ Cogn)	.09	.82	-.04	-.07
d20.1 Conosco le arti ed i mestieri di altre culture (CQ Cogn)	-.00	.80	.02	-.03
d19.2 Conosco i sistemi giuridici ed economici di altre culture (CQ Cogn)	-.14	.62	-.04	.17
d19.4 Conosco le regole per esprimere comportamenti non verbali in altre culture (CQ Cogn)	.08	.54	.04	.24
d19.10 Conosco le regole (ad esempio vocaboli, grammatica) di altre lingue (CQ Cogn)	.15	.53	.01	.01
<b>CQ COGNITIVA</b>	<b>M = 28</b>	<b>DS = 5.9</b>	<b>Alpha = .82</b>	
d20.8 Mi piace vivere in culture che non sono familiari per me (CQ Motivaz)	-.12	.11	.87	-.09
d20.9 Sono sicuro che posso abituarli alle condizioni economiche in una cultura diversa (CQ Motivaz)	.03	.05	.83	-.13
d20.11 Sono sicuro di poter affrontare le sollecitazioni di adattarsi a una cultura che per me è nuova (CQ Motivaz)	.09	-.03	.75	-.01
d20.6 Sono fiducioso di poter socializzare con la gente del posto in una cultura che per me è sconosciuta (CQ Motivaz)	.08	-.17	.59	.24
d20.2 Mi piace interagire con persone di culture diverse (CQ Motivaz)	-.09	-.07	.54	.35
<b>CQ MOTIVAZIONALE</b>	<b>M = 30</b>	<b>DS = 3.9</b>	<b>Alpha = .79</b>	
d19.1 Sono consapevole delle conoscenze culturali che uso quando interagisco con persone con diversi background culturali (CQ Meta)	-.06	.01	-.05	.86
d19.6 Sono consapevole delle conoscenze culturali che utilizzo nelle interazioni cross culturali (CQ Meta)	-.03	.06	-.04	.84
d19.3 Adatto le mie conoscenze culturali quando interagisco con persone provenienti da una cultura che è per me non familiare (CQ Meta)	.02	.01	.09	.68
d19.7 Controllo l'esattezza delle mie conoscenze culturali quando interagisco con persone di culture diverse (CQ Meta)	.22	.10	.02	.45
<b>CQ METACOGNITIVA</b>	<b>M = 22</b>	<b>DS = 3.5</b>	<b>Alpha = .76</b>	

Tabella 1.2b CORRELAZIONI TRA FATTORI CQ

	M	DS	1.	2.	3.	4.
<b>1.CQ Comportamentale</b>	26	5.7	1			
<b>2.CQ Cognitiva</b>	28	5.9	.37**	1		
<b>3.CQ Motivazionale</b>	30	3.9	.40**	.36**	1	
<b>4.CQ Metacognitiva</b>	22	3.5	.44**	.51**	.47**	1

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;  $N = 526$

correlazione di  $r = .51$ ; la CQ Motivazionale e la CQ Metacognitiva correlano con  $r = .47$  e la CQ Comportamentale correla con la CQ Metacognitiva di  $r = .44$ . Questi dati risultano essere coerenti con le correlazioni presentate da Van Dyne et al., 2009.

#### **Intelligenza culturale e variabili socio-demografiche**

Sono state indagate eventuali differenze per ogni fattore della CQ in funzione di variabili socio-demografiche e riguardanti il periodo all'estero con Intercultura: il genere, la durata del periodo all'estero, la familiarità pregressa con il paese ospitante e la presenza di ulteriori periodi passati all'estero considerando solo quelli superiori ai tre mesi. La Tabella 1.3 mostra i risultati dell'analisi della varianza, vengono presentate media e deviazione standard per ogni variabile considerata, il valore F e la significatività ( $p$ ) per ogni fattore della CQ considerato.

I risultati non mostrano significatività nelle variazioni delle sottoscale della CQ in funzione di nessuna variabile considerata, ad eccezione della presenza di altri periodi all'estero per la dimensione di intelligenza culturale cognitiva ( $p = .00$ ) e metacognitiva ( $p = .01$ ) indicando una maggiore capacità cognitiva e metacognitiva in chi ha passato altri periodi all'estero.

Ponendo l'attenzione sulle medie presenti per ogni variabile socio-demografica si può osservare una differenza per il genere con una media leggermente maggiore negli uomini per tre delle dimensioni della CQ: comportamentale, cognitiva e metacognitiva.

La CQ motivazionale risulta essere più alta nelle donne. In merito alla durata non vi sono differenze significative, tuttavia possiamo notare un valore maggiore nella media della CQ comportamentale e cognitiva nei partecipanti che hanno effettuato un periodo all'estero di sei mesi, mentre la CQ metacognitiva e motivazionale risulta essere leggermente maggiore in chi ha partecipato ad un programma con Intercultura di tre mesi. La familiarità pregressa con il paese straniero non ha effetti significativi

sullo sviluppo della CQ in generale, tuttavia le medie risultano maggiori rispetto a chi non aveva familiarità con il paese per la CQ comportamentale, cognitiva e metacognitiva. Risulta invece maggiore il valore per chi non aveva familiarità con il paese in cui ha poi vissuto la dimensione della CQ motivazionale.

#### **CQ e la soddisfazione per l'esperienza**

Per rispondere alla terza domanda di ricerca sono state indagate le correlazioni tra le dimensioni dell'intelligenza culturale e la soddisfazione per l'esperienza. I risultati vengono riportati nella Tabella 1.4. La soddisfazione risulta correlare con le quattro dimensioni. In particolare con le sottoscale CQ motivazionale e comportamentale le correlazioni risultano essere rispettivamente di  $r = 0.27$ ;  $r = .15$  ( $p < .01$ ). Più leggera è la relazione con le dimensioni CQ metacognitiva e motivazionale con un  $r = .11$  e  $r = .09$  ( $p < .05$ ).

#### **CQ e altre variabili**

Ulteriori analisi fattoriali sono state utilizzate per testare le variabili utilizzate nel questionario e per correlare in seguito la CQ con tali variabili in modo da poter chiarire la quarta ed ultima domanda di ricerca.

L'analisi fattoriale esplorativa (AFE; metodo ACP) sull'autoefficacia ha evidenziato un fattore che spiega il 41% della varianza. In questo studio l'affidabilità interna della scala, calcolata attraverso l' $\alpha$  di Cronbach, è pari a  $.84$ . L'AFE (metodo ACP) per la resilienza ha evidenziato un fattore che spiega il 35% della varianza ( $\alpha = .78$ ). In merito alla desiderabilità sociale l'AFE (metodo ACP) ha evidenziato un fattore che spiega il 40% della varianza ( $\alpha = .81$ ). Per la variabile apertura all'esperienza, l'AFE (metodo ACP) ha evidenziato un fattore che spiega il 62% della varianza ( $\alpha = .68$ ). La Tabella 1.5 presenta le statistiche descrittive delle variabili sopraelencate e lo studio dell'affidabilità riportando l' $\alpha$  di Cronbach.

**Tabella 3. DIFFERENZE NELLA VALUTAZIONE DELLA CQ IN FUNZIONE DI GENERE, DURATA DEL PERIODO CON AFS, FAMILIARITÀ CON IL PAESE E ALTRI PERIODI PASSATI ALL'ESTERO**

Dimensioni CQ	Genere (M = 0; F = 1)	Durata del periodo	Familiarità con il paese	Altri periodi estero
<b>CQ Comportamentale</b>	<b>Donne</b> (M 25.53; DS 5.64)	<b>1 anno</b> (M 26.41; DS 5.58)	<b>Familiarità SI</b> (M 26.58; DS 5.09)	<b>Altri periodi SI</b> (M 26.63; DS 5.47)
	<b>Uomini</b> (M 25.83; DS 5.85) [F= 1.58; p=.21]	<b>6 mesi</b> (M 26.46; DS 6.02)	<b>Familiarità NO</b> (M 26.31; DS 5.78) [F= .14; p= .71]	<b>Altri periodi NO</b> (M 25.83; DS 6.08) [F=2.37; p=.13]
		<b>3 mesi</b> (M 25.95; DS 6.11) [F= .23; p= .80]		
<b>CQ Cognitiva</b>	<b>Donne</b> (M 28.19; DS 5.92)	<b>1 anno</b> (M 28.41; DS 5.88)	<b>Familiarità SI</b> (M 29.41; DS 6.44)	<b>Altri periodi SI</b> (M 29.68; DS 5.52)
	<b>Uomini</b> (M 28.95; DS 5.75) [F= 1.74; p=.19]	<b>6 mesi</b> (M 29.22; DS 5.90)	<b>Familiarità NO</b> (M 28.26; DS 5.79) [F= 2.16; p=.14]	<b>Altri periodi NO</b> (M 26.04; DS 5.80) [F=50.4; p=.00]
		<b>3 mesi</b> (M 27.79; DS 5.86) [F= .96; p= .38]		
<b>CQ Motivazionale</b>	<b>Donne</b> (M 30.66; DS 3.92)	<b>1 anno</b> (M 30.44; DS 3.98)	<b>Familiarità SI</b> (M 30.28; DS 3.42)	<b>Altri periodi SI</b> (M 30.75; DS 3.85)
	<b>Uomini</b> (M 30.0; DS 3.66) [F= 3.15; p=.08]	<b>6 mesi</b> (M 30.43; DS 3.61)	<b>Familiarità NO</b> (M 30.51; DS 3.92) [F= .20; p= .66]	<b>Altri periodi NO</b> (M 30.0; DS 3.83) [F=4.74; p=.30]
		<b>3 mesi</b> (M 30.75; DS 3.42) [F= .23; p= .80]		
<b>CQ Metacognitiva</b>	<b>Donne</b> (M 22.12; DS 3.56)	<b>1 anno</b> (M 22.18; DS 3.45)	<b>Familiarità SI</b> (M 22.59; DS 3.77)	<b>Altri periodi SI</b> (M 22.46; DS 3.56)
	<b>Uomini</b> (M 22.25; DS 3.40) [F= 0.13; p=.71]	<b>6 mesi</b> (M 21.87; DS 3.89)	<b>Familiarità NO</b> (M 22.09; DS 3.48) [F= 1.14; p=.29]	<b>Altri periodi NO</b> (M 21.6; DS 3.38) [F=7.17; p=.01]
		<b>3 mesi</b> (M 22.20; DS 3.64) [F= .20; p= .82]		

**Tabella 1.4 CORRELAZIONI TRA FATTORI CQ E SODDISFAZIONE**

	1.	2.	3.	4.	5.
<b>1.CQ Comportamentale</b>	1				
<b>2.CQ Cognitiva</b>	.37**	1			
<b>3.CQ Motivazionale</b>	.40**	.36**	1		
<b>4.CQ Metacognitiva</b>	.44**	.51**	.27**	1	
<b>5.Soddisfazione per l'esperienza</b>	.15**	.09*	.44**	.51**	1

\*p&lt;.05; \*\* p&lt; .01; N= 526

**Tabella 1.5 STATISTICHE DESCRITTIVE ALTRE VARIABILI**

	M	DS	$\alpha$	Varianza spiegata
<b>Autoefficacia</b>	47.31	6.99	.84	41%
<b>Resilienza</b>	40.29	4.76	.78	35%
<b>Desiderabilità sociale</b>	33.22	4.61	.81	40%
<b>Apertura all'esperienza</b>	13.33	1.74	.68	62%

Di seguito vengono riportate le misure di correlazione tra le quattro dimensioni dell'intelligenza culturale con alcune variabili socio-demografiche e con le variabili sopraelencate. Si può osservare dalla Tabella 1.6 che il genere non risulta correlare con nessuna delle variabili, mentre l'età correla con la CQ Cognitiva ( $r = .14$ ;  $p < .01$ ) e con la resilienza ( $r = .10$ ;  $p < .05$ ).

Le variabili prese in considerazione (resilienza, autoefficacia, apertura all'esperienza e desiderabilità sociale) risultano correlare con i quattro fattori della CQ, oltre che correlare tra di loro.

La resilienza risulta correlare maggiormente con CQ motivazionale ( $r = .43$ ;  $p < .01$ ) e CQ metacognitiva ( $r = .39$ ;  $p < .01$ ), in misura minore, ma in ogni caso con significatività per  $p < .01$ , correla con CQ

Tabella 1.6 CORRELAZIONI DELLE QUATTRO DIMENSIONI CQ CON LE ALTRE VARIABILI INDAGATE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1. Genere (F = 1)</b>	1									
<b>2. Età</b>	.002	1								
<b>3. CQ Comportamentale</b>	.06	.05	1							
<b>4. CQ Cognitiva</b>	-.06	.14**	.37**	1						
<b>5. CQ Motivazionale</b>	.08	.01	.40**	.36**	1					
<b>6. CQ Metacognitiva</b>	-.02	.06	.44**	.51**	.47**	1				
<b>7. Resilienza</b>	.01	.10*	.32**	.28**	.43**	.39**	1			
<b>8. Autoefficacia</b>	-.03	.05	.31**	.27**	.34**	.39**	.68**	1		
<b>9. Apertura all'esperienza</b>	.08	-.04	.25**	.25**	.59**	.32**	.37**	.27**	1	
<b>10. Desiderabilità sociale</b>	.07	.03	.35**	.29**	.34**	.42**	.57**	.63**	.35**	1

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;  $N = 526$

comportamentale ( $r = .32$ ) e CQ cognitiva ( $r = .28$ ). In relazione alle altre variabili la correlazione è molto alta tra resilienza e autoefficacia ( $r = .68$ ;  $p < .01$ ) e tra resilienza e desiderabilità sociale ( $r = .57$ ;  $p < .01$ ), mentre presenta un coefficiente  $r = .37$  ( $p < .01$ ) nella relazione con l'apertura all'esperienza.

L'autoefficacia risulta correlare maggiormente con la dimensione dell'intelligenza culturale metacognitiva ( $r = .39$ ;  $p < .01$ ) a seguire con la CQ motivazionale ( $r = .34$ ;  $p < .01$ ), la CQ comportamentale ( $r = .31$ ;  $p < .01$ ) ed infine con la CQ cognitiva ( $r = .27$ ;  $p < .01$ ). Con le restanti variabili l'autoefficacia presenta un coefficiente di correlazione di .63 ( $p < .01$ ) con la desiderabilità sociale e con l'apertura all'esperienza un coefficiente di .27 ( $p < .01$ ).

L'apertura all'esperienza presenta un coefficiente di correlazione alto nella relazione con la CQ motivazionale ( $r = .59$ ;  $p < .01$ ), con la dimensione metacognitiva presenta un coefficiente di .32 ( $p < .01$ ), infine con le dimensioni comportamentale e cognitiva un  $r$  di .25 ( $p < .01$ ) in entrambe le relazioni.

La desiderabilità sociale presenta una forte relazione con la CQ metacognitiva ( $r = .42$ ;  $p < .01$ ), con le dimensioni di CQ comportamentale e motivazionale presenta un coefficiente rispettivamente di .35 e .34 ( $p < .01$ ), infine nella relazione tra desiderabilità sociale e CQ cognitiva emerge un coefficiente di .29 ( $p < .01$ ). Nella relazione con le altre variabili, oltre ciò che è stato presentato precedentemente, correla significativamente con l'apertura all'esperienza ( $r = .35$ ;  $p < .05$ ).

#### **Regressione multipla CQ ed altre variabili esplicative**

A partire dall'analisi delle correlazioni si è voluta esplorare la relazione tra alcune variabili scelte dai risultati riportati nella Tabella 1.6, le dimensioni della CQ e la soddisfazione per l'esperienza. Le variabili di genere e età sono state inoltre inserite, l'autoefficacia non è stata indagata in quanto presenta multicollinearità con la variabile resilienza. Le tabelle 1.7-1.10 mostrano i risultati della regressione multipla effettuata per ogni dimensione della CQ.

La dimensione dell'intelligenza culturale comportamentale (Tabella 1.7) viene spiegata dal modello stimato complessivo per il 12%. Tale dimensione risulta determinata dalle variabili resilienza ( $\beta = .25$ ) ed apertura all'esperienza ( $\beta = .14$ ), mentre la soddisfazione per l'esperienza non sembra influenzare.

La CQ cognitiva (Tabella 1.8) risulta spiegata dal modello stimato complessivo del 12%. La dimensione dell'intelligenza culturale risulta essere determinata dalla resilienza ( $\beta = .20$ ), in maniera minore dall'apertura all'esperienza ( $\beta = .18$ ) ed in parte dall'età dei partecipanti, come predetto dallo studio delle correlazioni ( $\beta = .13$ ).

La dimensione motivazionale (Tabella 1.9) viene spiegata dal modello per il 42%. Tale percentuale viene spiegata principalmente dalla relazione della CQ motivazionale con l'apertura all'esperienza ( $\beta = .47$ ), ed in parte con la resilienza ( $\beta = .27$ ) e la soddisfazione per l'esperienza ( $\beta = .15$ ).

Infine, la dimensione metacognitiva (Tabella 1.10) viene spiegata dal modello complessivo per il 18%.

Questo fattore dell'intelligenza culturale viene determinata principalmente dalla variabile resilienza ( $\beta = .31$ ) ed in parte dall'apertura all'esperienza ( $\beta = .21$ ).

**1. Esplorare la percezione dei partecipanti in merito alle competenze possedute, attribuite all'esperienza e ritenute utili all'occupabilità.**

#### 4.6 Discussione e limiti della ricerca

L'analisi dei risultati presentati consente di formulare alcune considerazioni in merito alle quattro domande conoscitive poste dalla presente ricerca.

I rispondenti al questionario percepiscono di possedere la totalità delle competenze elencate, in particolare il campione sente di possedere in misura maggiore le competenze linguistiche, relazionali e interculturali. Tali competenze vengono attribuite

**Tabella 1.7 REGRESSIONE MULTIPLA- METODO PER BLOCCHI. VARIABILE DIPENDENTE CQ COMPORTAMENTALE**

VD: CQ Comportamentale	Beta	T	P	Beta	T	P	Beta	T	P
(Costante)	-	11.26	.00	-	1.83	.07	-	.84	.40
Genere (F = 1)	.05	1.24	.22	.04	.93	.36	.04	1.03	.30
Età dei partecipanti	.05	1.22	.22	.03	.80	.42	.03	.63	.53
Resilienza				.26	5.72	.000	.25	5.53	.000
Apertura all'esperienza				.16	3.47	.001	.14	3.14	.002
Soddisfazione per l'esperienza							.09	2.03	.04
<b>R quadrato corretto</b>	<b>.002</b>			<b>.12</b>			<b>.12</b>		

**Tabella 1.8 REGRESSIONE MULTIPLA- METODO PER BLOCCHI. VARIABILE DIPENDENTE CQ COGNITIVA**

VD: CQ Cognitiva	Beta	T	P	Beta	T	P	Beta	T	P
(Costante)	-	10.47	.000	-	10.47	.000	-	1.27	.20
Genere (F = 1)	-.06	-1.32	.19	-.06	-1.32	.19	-.07	-1.80	.07
Età dei partecipanti	.14	3.25	.001	.14	3.25	.001	.13	3.04	.003
Resilienza					10.47	.000	.20	4.51	.00
Apertura all'esperienza				-.06	-1.32	.19	.18	4.09	.00
Soddisfazione per l'esperienza							.01	.25	.81
<b>R quadrato corretto</b>	<b>.02</b>			<b>.12</b>			<b>.12</b>		

**Tabella 1.9 REGRESSIONE MULTIPLA- METODO PER BLOCCHI. VARIABILE DIPENDENTE CQ MOTIVAZIONALE**

VD: CQ Motivazionale	Beta	T	P	Beta	T	P	Beta	T	P
(Costante)	-	21.11	.000	-	4.46	.00	-	2.39	.02
Genere (F = 1)	.08	1.82	.07	.04	1.05	.29	.04	1.28	.20
Età dei partecipanti	.01	.24	.81	.01	.14	.89	-.01	-.21	.83
Resilienza				.25	6.67	.00	.23	6.37	.00
Apertura all'esperienza				.50	13.56	.00	.47	12.97	.00
Soddisfazione per l'esperienza							.15	4.25	.00
<b>R quadrato corretto</b>	<b>.003</b>			<b>.40</b>			<b>.42</b>		

**Tabella 1.10 REGRESSIONE MULTIPLA- METODO PER BLOCCHI. VARIABILE DIPENDENTE CQ METACOGNITIVA**

VD: CQ Metacognitiva	Beta	T	P	Beta	T	P	Beta	T	P
(Costante)	-	16.03	.00	-	3.72	.00	-	3.25	.001
Genere (F = 1)	-.02	-.37	.71	-.04	-.95	.34	-.04	-.93	.35
Età dei partecipanti	.06	1.35	.18	.04	.90	.37	.04	.87	.39
Resilienza				.31	7.18	.00	.31	7.12	.00
Apertura all'esperienza				.21	4.93	.00	.21	4.82	.00
Soddisfazione per l'esperienza							.01	.34	.74
<b>R quadrato corretto</b>	<b>.000</b>			<b>.18</b>			<b>.18</b>		

all'esperienza all'estero da una percentuale di partecipanti superiore all'80%, insieme anche a quelle comunicative ed alle conoscenze in merito al paese ospitante, dato che corrisponde con i risultati di numerose ricerche in merito alle competenze acquisite tramite un periodo all'estero (Crossman e Clarke, 2010; Hensley e Sell, 1979; Wiers-Jenssen, 2011). Fanno eccezione le competenze organizzative e di ricerca, le quali vengono tuttavia valutate come utili nel trovare lavoro da più dell'80% dei partecipanti alla ricerca. Le sole conoscenze in merito al paese ospitante vengono ritenute utili da una piccola parte del campione nella ricerca del lavoro. Coerentemente alle nostre aspettative le competenze organizzative e di ricerca non sono state valutate conseguenti all'esperienza all'estero, tuttavia ritenute importanti per l'occupabilità, come dimostrano molte ricerche (Vedi Andrews e Higson, 2008). In generale risulta possibile assumere un buon grado di consapevolezza delle proprie competenze da parte dei partecipanti e una valutazione delle competenze corrispondente con quanto riportato in letteratura.

## ***2. Testare la scala di Intelligenza Culturale adattata e le eventuali variazioni in funzione di variabili socio-demografiche.***

I risultati dimostrano che le caratteristiche psicometriche della scala di intelligenza culturale, tradotta ed adattata in lingua italiana, corrispondono con quanto riportato dagli autori (Ang et al., 2007). La matrice fattoriale corrisponde alle quattro dimensioni, le stesse mantengono un livello di affidabilità molto buono e le correlazioni risultano tutte significative. La scala non ha dimostrato variazioni in funzione delle variabili socio-demografiche studiate ad eccezione dell'esperienza internazionale, considerata un periodo all'estero superiore ai tre mesi oltre al periodo con Intercultura, per le dimensioni della CQ cognitiva e metacognitiva. Questo risultato viene confermato dalle ricerche in merito

all'influenza dell'esperienza internazionale sull'intelligenza culturale, in particolare di un'esperienza non lavorativa di lunga durata (Tarique e Takeuchi, 2008).

La durata del periodo (un anno, sei mesi, tre mesi) non ha dimostrato di essere in relazione con le dimensioni della CQ. Come riportato precedentemente vi sono alcuni risultati contrastanti in merito all'influenza della durata del periodo all'estero, tuttavia molti degli studi analizzati segnalano l'importanza dell'intensità dell'esperienza (Medina-Lopez-Portillo, 2004; Paige et al., 2010). I risultati raccolti lasciano ipotizzare la medesima spiegazione, confermata dal fatto che le condizioni di "immersione" nella cultura e società del paese straniero sono state simili per tutti i partecipanti, tuttavia è importante ricordare che i vissuti di intensità dell'esperienza sono di carattere individuale e dunque non generalizzabili.

Il genere non è risultato in relazione con la CQ, coerentemente con quanto riportato dagli autori della scala (Ang et al, 2007), inoltre la familiarità precedente con il paese ospitante non ha prodotto differenze significative. Una possibile spiegazione è la bassa numerosità del gruppo che aveva familiarità (12% del campione totale).

## ***3. Esplorare la relazione tra CQ e soddisfazione per l'esperienza all'estero.***

La soddisfazione per l'esperienza è risultata correlare con le quattro dimensioni della CQ, in particolare in misura maggiore con l'intelligenza culturale motivazionale e comportamentale. Tale relazione è giustificata dal carattere stesso delle dimensioni in esame. La CQ motivazionale viene infatti definita l'energia che guida la persona verso situazioni interculturali, legata inoltre al concetto di autoefficacia, quest'ultima si accresce nel momento in cui i comportamenti (CQ comportamentale) messi in atto in situazioni interculturali risultano adeguati e ricevono feedback positivi dall'ambiente circostante (Ang et al., 2007;



Bandura, 2002; Ng et al, 2012). Risulta logico pensare che le persone maggiormente soddisfatte siano le più motivate e le più “capaci” nei comportamenti utilizzati in circostanze interculturali. Tuttavia la percentuale dei rispondenti del tutto soddisfatti è molto alta, è dunque possibile che le persone maggiormente soddisfatte per l’esperienza siano state portate a rispondere al questionario rispetto alle meno soddisfatte che infatti rappresentano il 4% dei partecipanti alla ricerca.

#### **4. Osservare le relazioni tra CQ e altre variabili rilevanti: resilienza, autoefficacia, apertura all’esperienza e desiderabilità sociale.**

La resilienza risulta essere una variabile poco indagata nella sua relazione con l’intelligenza culturale, tuttavia negli studi di Ang e colleghi (2007) è stata studiata la correlazione tra resilienza emotiva e CQ, la quale risulta essere significativa per tre dimensioni ad eccezione della CQ comportamentale. Differentemente i risultati riportati nella presente ricerca correlano la variabile con le quattro dimensioni dell’intelligenza culturale. Considerando che la resilienza presenta una sfumatura differente rispetto alla variabile presa in esame da Ang e colleghi (2007) e che altri studi sulle competenze conseguenti ad un periodo all’estero confermano lo sviluppo della stessa (Commissione Europea, 2014b) oltre l’importanza nell’accrescere l’occupabilità (Rothwell e Arnold, 2007), il risultato che emerge risulta essere il linea con la letteratura pertinente al costrutto in esame. Nello specifico la resilienza risulta collegata maggiormente alla CQ motivazionale. Nuovamente la motivazione risulta essere un motore per permettere il superamento di difficoltà e l’adattamento ad una situazione nuova, è infatti in linea con i risultati sulla predittività della CQ motivazionale sull’adattamento culturale (Ang et al., 2007; Ng et al, 2012). La seconda dimensione che correla maggiormente con la resilienza è quella metacognitiva, considerata importante da Ang e colleghi (2011) in quanto attiva il pensiero critico e porta le persone ad adattare e rivedere le proprie strategie cognitive nella nuova situazione interculturale.

L’autoefficacia, come ipotizzato, presenta correlazioni significative con le quattro dimensioni dell’intelligenza culturale, tuttavia non in misura maggiore con la CQ motivazionale, ma con quella metacognitiva. Questo risultato si discosta dalla concettualizzazione dell’intelligenza culturale, che vede l’autoefficacia un elemento chiave della dimensione motivazionale (Ang et al., 2007). Una possibile spiegazione può essere data dalla sovrapposizione parziale della CQ motivazionale con quella metacognitiva. Infine la variabile autoefficacia presenta un coefficiente di relazione molto alto con la resilienza.

Il tratto di personalità che è stato spesso correlato con l’intelligenza culturale, l’apertura all’esperienza, risulta confermare tale relazione. I risultati indicano una correlazione molto alta con la CQ motivazionale, in linea con i risultati proposti dagli autori della scala (Ang et al., 2006). La regressione multipla conferma inoltre l’importanza della variabile presa in esame nel determinare, oltre alla dimensione motivazionale, anche quella metacognitiva ed in misura minore le dimensioni cognitive e comportamentali.

Infine i risultati in merito alla desiderabilità sociale risultano essere contrastanti. Tale variabile presa in esame appare infatti correlata significativamente con i quattro fattori dell’intelligenza culturale, in particolare con la dimensione metacognitiva e con le altre variabili. I risultati di altre ricerche non riportano alcuna correlazione con i fattori dell’intelligenza culturale (Ang et al., 2007). Andando invece ad osservare le statistiche di scala della desiderabilità sociale, la media per item risulta nel mezzo tra 1 e 5 punti likert (3.32). Una spiegazione può essere data dalla elevata correlazione con le altre variabili, in particolare con l’autoefficacia, in quanto le stesse, per definizione, risultano essere influenzate dal grado di desiderabilità sociale dell’individuo. In un contesto di valutazione o di selezione andrà quindi presa in considerazione la desiderabilità sociale dei soggetti.

Concludendo, dallo studio delle regressioni le dimensioni della CQ metacognitiva e motivazionale risultano essere maggiormente determinate dalle variabili resilienza e apertura all’esperienza. Il fattore motivazionale viene spiegato in parte anche dalla soddisfazione per l’esperienza. Le altre due dimensioni, CQ cognitiva e CQ comportamentale, sono solo in parte spiegate dalle variabili sopra citate. Questi risultati sono rimandabili all’area di studio della presente ricerca, maggiormente focalizzata su aspetti psicologici, motivazionali e metacognitivi, rispetto agli aspetti comportamentali e cognitivi. Questi ultimi, definiti anche conoscenze, infatti vengono in parte determinati dall’età dei partecipanti, come ipotizzabile.

Nonostante i risultati rispecchino in parte la letteratura, questa ricerca presenta alcuni limiti.

Per primo il presente studio, essendo cross section, non ha avuto la possibilità di andare ad indagare eventuali cambiamenti nella percezione delle competenze possedute e nello sviluppo dell’intelligenza culturale in diversi momenti, lungo il percorso di sviluppo degli individui partecipanti alla ricerca, per poter effettuare un confronto tra l’acquisizione delle competenze e variabili prese in esame prima, dopo l’esperienza e a distanza di tempo dalla stessa. Sarebbe inoltre stato interessante andare a confrontare i risultati ottenuti da parte di un gruppo di controllo che non avesse partecipato ad un programma

di scambio con Intercultura. Queste caratteristiche non permettono quindi di riportare un nesso causale tra l'esperienza all'estero e le competenze possedute dai partecipanti. Come suggerito da Wiers e Jenssen (2011) i partecipanti ai programmi di scambio all'estero possono rappresentare un gruppo selezionato per caratteristiche personali ed attitudinali. Sarebbe dunque interessante andare a comprendere quanto queste caratteristiche influiscano sullo sviluppo dell'intelligenza culturale e quanto invece sia l'esperienza stessa a sviluppare tale caratteristica.

Un'ulteriore difficoltà si è presentata nella selezione dei partecipanti, non è stato infatti possibile contattare tutti i partenti dal 1996 al 2011, in quanto non sempre i contatti erano aggiornati o ancora utilizzati dagli ex partecipanti ai programmi Intercultura. Un limite è infatti la numerosità e la rappresentatività del campione rispetto alla popolazione, per questo i risultati non sono generalizzabili ad altri partecipanti ad un programma di scambio con Intercultura. È ipotizzabile che i rispondenti siano stati, come anticipato sopra, i partecipanti maggiormente positivi in merito all'esperienza e coloro i quali sono tuttora in contatto con l'associazione tramite l'attività di volontariato. Può essere interessante andare ad indagare in che misura la successiva attività volontaria influisca sulla consapevolezza delle proprie competenze e di quanto queste possano essere legate all'esperienza all'estero, in quanto l'attività di volontariato si sviluppa anch'essa sui principi educativi dell'associazione la quale mira all'aumento della consapevolezza da parte dei volontari. Un diverso grado di consapevolezza, in particolare in un questionario esclusivamente autovalutativo, porterebbe a risultati molto diversi.

Infine prendendo in esame variabili strettamente correlate tra di loro e non potendo considerare il valore della variabile desiderabilità sociale, alcuni dei risultati non possono essere considerati totalmente attendibili.

## CONCLUSIONI

La presente ricerca si era posta l'obiettivo di indagare la relazione tra l'esperienza all'estero ed alcune competenze specifiche utili allo sviluppo dell'occupabilità.

I risultati confermano che l'autovalutazione da parte dei partecipanti in merito alle competenze acquisite tramite l'esperienza all'estero è positiva, ed allo stesso tempo, confermano la presenza di alcune competenze e caratteristiche chiave per l'occupabilità da parte dei rispondenti (Berntson, 2008). L'intelligenza culturale (Ang et al., 2007) si è rivelata una misura valida anche per un campione italiano ed il collegamento con alcune variabili ritenute relative sulla base della letteratura è stato confermato. In particolare i risultati confermano il legame tra intelligenza culturale, re-

silienza, apertura all'esperienza ed autoefficacia senza però poter specificare la direzione della relazione tra queste variabili. È stata inoltre confermata la correlazione della soddisfazione per l'esperienza con le dimensioni della CQ. Infine le dimensioni maggiormente correlate ed in relazione con le variabili in studio sono risultate essere la CQ motivazionale e metacognitiva.

Gli sviluppi futuri della ricerca sono suggeriti dai suoi limiti riportati in precedenza. Anzitutto sarà necessario affrontare questo stesso tema con un studio di tipo longitudinale, proponendo lo stesso questionario prima della partenza, appena dopo il ritorno ed effettuando dei follow-up a sei mesi e un anno dal ritorno. Sarà inoltre importante mantenere un gruppo di controllo con caratteristiche socio-demografiche simili per poter osservare il confronto tra i due gruppi. Tale modello di ricerca permetterebbe inoltre di superare il secondo limite, quello del reclutamento dei partecipanti, in quanto mantenendo i contatti con i rispondenti prima della partenza sarà maggiormente facilitato il contatto con gli stessi nei passi successivi della ricerca. Inoltre, ricerche future, dovrebbero essere in grado di andare ad inserire variabili socio-demografiche che abbiamo maggiore probabilità di influire con i risultati, ad esempio la presenza di altre attività legate all'associazione come quella di volontariato, eliminando le variabili "superflue" come genere e durata del programma. La relazione tra competenze sviluppate da un'esperienza all'estero e le caratteristiche richieste per l'aumento dell'occupabilità potrebbe essere ampliata inserendo alcune variabili collegate maggiormente alla dimensione comportamentale e cognitiva dell'intelligenza culturale e di conseguenza delle competenze interculturali. Infine per sopperire alla difficoltà dell'autovalutazione e quindi alla presenza della variabile desiderabilità sociale, sarebbe opportuno pensare ad un disegno di ricerca che contenga al suo interno un metodo valutativo aggiuntivo, ad esempio la valutazione da parte dei pari o delle persone di riferimento (in questo caso i volontari che seguono nella formazione e i ragazzi prima e dopo l'esperienza).

Tenendo conto dei possibili ampliamenti che la presente ricerca propone, i risultati raggiunti rappresentano un punto di partenza nell'indagare l'utilità effettiva degli scambi interculturali nello sviluppo delle competenze e nell'abilità di aumentare l'occupabilità. Le evidenze portate dovrebbero dunque essere prese in considerazione sia da parte delle istituzioni, scuole, ministeri, sia da parte degli stessi individui. La consapevolezza e la conoscenza in merito alla possibile acquisizione di competenze ed abilità utili al futuro lavorativo rappresenta la prima spinta per i giovani nel intraprendere un periodo di studio, volontariato o lavoro all'estero.



# Aggiungi un posto a tavola!

**Occuparsi dell'educazione dei figli vuol dire anche metterli in contatto con coetanei di altri paesi.**

**Non è sempre possibile andare all'estero per un lungo periodo ma è facile accogliere in casa per un anno scolastico o una durata più breve uno studente straniero selezionato da Intercultura.**

**Sono giovani di sedici o diciassette anni motivati a conoscere e capire l'Italia e desiderosi di parlare del proprio paese: Intercultura li iscrive a scuola e li assiste attraverso i suoi volontari.**

**Dal 1955 ad oggi migliaia di famiglie li hanno accolti in casa li hanno inseriti nella propria vita ne hanno accettato l'idealismo e le incertezze, l'entusiasmo e gli scoraggiamenti.**

**Oggi hanno un amico per la vita.**





## Fondazione Intercultura onlus

### **Fondazione Intercultura onlus**

Via Gracco del Secco 100,  
53034 Colle di Val d'Elsa (Siena)  
tel. 0577 900001

[www.fondazioneintercultura.org](http://www.fondazioneintercultura.org)



## **Intercultura**

Incontri che cambiano il mondo. Dal 1955

### **Intercultura onlus**

Associazione riconosciuta con DPR 578 del 23.7.1985  
Iscritta all'Albo del Volontariato della Regione Lazio  
Partner di AFS Intercultural Programs e di EFIL  
(European Federation for Intercultural Learning)  
Certificazione di qualità UNI EN ISO 9001:2008  
rilasciata da DNV

### **Centro di formazione interculturale, Direzione dei Programmi, Amministrativa e delle Risorse Umane**

Via Gracco del Secco, 100  
53034 Colle di Val d'Elsa (Siena)  
tel. 0577 900001

### **Relazioni Istituzionali, Scuola e Sponsorizzazioni**

Via XX Settembre, 40  
00187 Roma  
tel. 06 48882411

### **Comunicazione e Sviluppo**

Corso Magenta, 56  
20123 Milano  
tel. 02 48513586

**per informazioni:**  
[www.intercultura.it](http://www.intercultura.it)  
[segreteria@intercultura.it](mailto:segreteria@intercultura.it)