



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA TRE

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
“CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE”
Curriculum: Apprendimento Permanente

XXIX CICLO

LA VALUTAZIONE DELL'ISTITUZIONE UNIVERSITARIA

**Per una cultura diffusa e partecipata del miglioramento
della qualità del servizio offerto**

COORDINATORE:

Chiar.mo Prof. Francesco MATTEI

TUTOR:

Chiar.ma Prof.ssa Anna Grazia LOPEZ

DOTTORANDA:

Valeria Ines Valentina TAMBORRA

LA VALUTAZIONE DELL'ISTITUZIONE UNIVERSITARIA

Per una cultura diffusa e partecipata del miglioramento della
qualità del servizio offerto

INTRODUZIONE	1
---------------------	----------

CAPITOLO 1

La valutazione dei sistemi educativi

1 La valutazione dei sistemi educativi	3
2 La valutazione del sistema scolastico	8
2.1 <i>Il Sistema Nazionale di Valutazione</i>	11
2.2 <i>La valutazione esterna</i>	18
2.3 <i>La valutazione interna</i>	22
2.3.1 Il Rapporto di Autovalutazione	25
2.3.2 Il Piano di Miglioramento	27
2.3.3 Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa	30
3 Il sistema di istruzione superiore	31
3.1 <i>La valutazione del sistema universitario</i>	33

<i>3.2 Lo scenario internazionale</i>	36
<i>3.3 La valutazione del sistema universitario italiano</i>	40

CAPITOLO 2

La regolamentazione del sistema di valutazione dell'Accademia in Italia

1 L.2040/2010, nuovi Statuti degli Atenei e nuovi riassetti organizzativi	45
2 L'ANVUR, i NuVa e il Presidio di Qualità	48
<i>2.1 Presidio di Qualità e Nucleo di Valutazione</i>	53
3 Art. 14 d.lgs 150/2009 e il ciclo della Performance delle Università	55
4 CCNL e stato di applicazione della riforma	65
5 AVA 2.0 l'impatto con l'università	68

CAPITOLO 3

L'indagine

1 Introduzione: le ragioni della ricerca	73
<i>1.1 Le pratiche e le credenze dei docenti</i>	73
<i>1.2 La qualità di un sistema di istruzione</i>	75
2 Il metodo di raccolta dati	78
<i>2.1 Il campo d'indagine: l'Università degli Studi di Foggia</i>	78

2.2 <i>La popolazione di riferimento</i>	79
2.3 <i>Lo strumento di raccolta dati</i>	94
3 Metodi di analisi dei dati	96
3.1 <i>L'analisi del contenuto</i>	96
3.2 <i>T-LAB</i>	99
4 Analisi dei dati	103
4.1 <i>I dati quantitativi</i>	104
4.2 <i>I dati qualitativi</i>	106
4.2.1 Preparazione del testo	107
4.2.2 Gli strumenti di analisi	109
4.2.3 Le analisi	114
4.3 <i>Risultanze</i>	169
CONCLUSIONI	173
BIBLIOGRAFIA	177

Solo dopo aver conosciuto la superficie delle cose ci si può spingere a cercare quel che c'è sotto. Ma la superficie delle cose è inesauribile.

Italo Calvino, Palomar

A Michela e Gaetano

INTRODUZIONE

La valutazione è una prassi che si sostanzia in una molteplicità di contesti di vita dell'uomo. Dalla valutazione dell'efficacia di una politica la cui influenza ricade su un'intera nazione, alla valutazione messa in atto in modo quasi del tutto inconsapevole nel corso della quotidiana presa di decisione, il processo agito è fondamentalmente simile: vengono messe al vaglio una molteplicità di variabili legate all'oggetto della valutazione (Falcinelli, 2015) al fine di giungere alla formulazione di un giudizio ponderato (Bezzi, 2016).

A seconda del contesto cui si applica, la valutazione assume forme e modalità differenti. Quando si valuta un progetto prima di metterlo in atto, vengono presi in esame il contesto, i traguardi, le possibili strategie d'azione, la presunta efficacia ed efficienza, le decisioni. Quando si valuta uno studente in merito ai suoi apprendimenti si prendono in esame quelli che erano i traguardi formativi e li si rapporta, mediante specifiche prove atte a rilevare le conoscenze, agli esiti raggiunti (Rossi, Magnoler, 2015). Quando si valuta l'istituzione all'interno della quale quello studente ha appreso, il sistema si organizza in modo piuttosto complesso, andando ad affiancare a una valutazione esterna, uguale per tutte le istituzioni di quel settore, e fondata su rigorosi indicatori e standard al fine di giungere a un giudizio imparziale della qualità del servizio offerto e di poter operare dei confronti, una valutazione interna che prende la forma dell'autovalutazione e dell'autoanalisi organizzativa (Bridger, 2002), finalizzata a cogliere quegli aspetti contestuali e qualitativi propri di ciascuna istituzione che ne caratterizzano eccellenze o criticità che una valutazione standardizzata, quale quella esterna, non può cogliere nei suoi aspetti profondi a livello di cause e ricadute.

Parlando di sistema di istruzione compare, inevitabilmente, il concetto di qualità. Quando si tratta di un sistema di istruzione superiore, ossia dell'Università, questo concetto è descritto da una molteplicità di dimensioni e fattori che caratterizzano e qualificano l'istituzione accademica: l'offerta formativa, la ricerca scientifica, il legame con il territorio, l'efficienza amministrativa, ecc..

Ma in che modo è organizzato il sistema di valutazione dell'università in Italia? Quali sono le ricadute sulle prassi e sull'istituzione in generale? Quali sono le procedure che coinvolgono i docenti? In che modo esse incidono sulle loro pratiche didattiche e di ricerca? Cos'è la qualità di un sistema universitario per un docente che vi opera all'interno ed è direttamente coinvolto nelle attività di valutazione?

Questi i quesiti che hanno guidato questo lavoro di studio e ricerca. I temi della qualità e della valutazione dell'istituzione universitaria sono stati approfonditi mediante lo studio della letteratura di riferimento, nonché della normativa che ne regola le prassi, preservando uno sguardo rivolto al contesto europeo. La parte empirica, invece, si è concentrata sull'esplorazione delle concezioni e credenze dei docenti in merito ai concetti di qualità, miglioramento e valutazione. L'idea che ha guidato la pianificazione dell'indagine è stata quella di esplorare le reali ricadute della valutazione di sistema sulle prassi dei docenti. Infatti, nei principi, la valutazione del sistema universitario persegue l'obiettivo, tra gli altri, di retroagire sulle pratiche dei docenti al fine di guidarle nella direzione di un miglioramento della qualità del servizio offerto. Per comprendere le ricadute reali su queste pratiche è apparso indispensabile esplorare le credenze dei docenti, che la letteratura sul tema concettualizza come strettamente legate alle prassi, agendo su esse un'influenza profonda.

Il presente studio intende offrire un contributo alla comprensione del fenomeno in discussione, procedendo attraverso una conoscenza gradualmente più profonda dei temi, pur con la consapevolezza che «solo dopo aver conosciuto la superficie delle cose ci si può spingere a cercare quel che c'è sotto. Ma la superficie delle cose è inesauribile» (Calvino, 1983).

CAPITOLO 1

LA VALUTAZIONE DEI SISTEMI EDUCATIVI

1 La valutazione dei sistemi educativi

La valutazione dei sistemi educativi ha assunto nel corso degli anni innumerevoli forme guidate da approcci e visioni differenti e, sovente, contrapposte. Tali contrapposizioni nascevano in seno alle singole peculiarità di tutto ciò che pertiene la valutazione, a partire dal significato stesso attribuito a questo termine (attribuire un giudizio di valore vs. misurare e descrivere).

Per individuare un orientamento per la valutazione dei sistemi educativi è necessario definire il dominio concettuale proprio di un sistema educativo che può essere inteso come «un sistema complesso strettamente interconnesso con una realtà/ambiente, in cui i contesti culturali, sociali e comunicativi sono sempre più ampi» (Tessaro, 2015: 271). Questa generale definizione richiama a sua volta l'universo concettuale legato ai sistemi e alle teorie che, attorno a ciò, sono andate costruendosi negli anni. Le prospettive dell'analisi dei sistemi offrono un quadro di riferimento entro cui valutare i sistemi educativi e le loro trasformazioni, le quali possono essere indagate analizzando i cambiamenti nei loro elementi costitutivi, i cambiamenti nelle relazioni tra questi elementi, i cambiamenti che avvengono contestualmente nelle une e negli altri. Così l'attenzione si pone sia sui singoli attori che sull'apparato strumentale appartenente ai sistemi educativi, che agli atteggiamenti, agli stili comunicativi, ai comportamenti, nonché alle attività, ai fenomeni e ai processi (Tessaro, 2015).

La Valutazione di Sistema persegue gli obiettivi di rendere trasparenti e accessibili le informazioni inerenti gli aspetti più rilevanti del sistema educativo così da poterne leggere il funzionamento; in questo senso risulta importante sia per valutarne lo stato di salute, sia per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento. La valutazione consente di monitorare e confrontare i dati a livello temporale e territoriale, tracciarne l'evoluzione nel tempo, rapportarli alle tendenze

nazionali, operando confronti sia tra le diverse aree geografiche presenti all'interno del nostro territorio, sia tra l'Italia e gli altri Paesi dell'Unione Europea.

Storicamente nella valutazione di sistema si è sempre reificata, negli obiettivi, una opposizione tra controllo e miglioramento. Nel tempo, mediante la riflessione teorica e le esperienze internazionali, i concetti di controllo e miglioramento si sono evoluti nei termini anglosassoni “*accountability*” al posto di “controllo” e “*improvement*” al posto di “miglioramento”.

Il concetto di *accountability* designa un aspetto sociale della rendicontazione, nel senso di rendere conto del proprio lavoro a tutti i portatori di interessi all'interno del processo oggetto di valutazione, rendendo così l'organizzazione responsabile della qualità del proprio lavoro (Mulgan, 2000); questo processo di comunicazione tra l'organizzazione e i suoi *stakeholders* si realizza in un sistema di responsabilità e trasparenza.

Il concetto di *improvement*, allontanandosi da un'idea di miglioramento autoreferenziale, muove l'idea di un miglioramento che risponda alle esigenze degli *stakeholders* e mantenga gli impegni assunti nei loro confronti in un'ottica di ottimizzazione dei processi e di efficienza gestionale.

«Insieme, integrati, i processi di *accountability* e di *improvement* perfezionano la valutazione di sistema assicurando l'accompagnamento delle politiche educative nella spirale virtuosa dello sviluppo» (Tessaro, 2015: 278).

Questo principio di integrazione di questi due approcci alla valutazione dei sistemi educativi è stato portato avanti dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) nei suoi programmi di valutazione dei sistemi educativi, in cui alla valutazione degli apprendimenti degli studenti, affianca una valutazione delle istituzioni nei termini dei programmi, delle procedure e dei processi. Questa forma integrata di valutazione mira ad individuare le relazioni dinamiche tra quelle che sono le variabili che determinano lo sviluppo e la qualità di un sistema.

Integrando *accountability* e *improvement* si realizzano pienamente le funzioni della valutazione di sistema:

«la funzione *esplicativa*, per spiegare i mutamenti avvenuti, previsti e imprevisi; la funzione *comprendente*, per interpretare i processi in evoluzione mentre accadono; la funzione *progettuale*, per prognosticare lo sviluppo possibile; la funzione *decisionale*, per promuovere, nelle politiche educative, scelte e azioni orientate, e quindi la presa in carico (responsabilità) delle azioni e dei risultati che l'intero sistema ha sviluppato» (Tessaro, 2015: 279).

In Italia la valutazione dei sistemi educativi segue uno schema che integra valutazione esterna e valutazione interna fondato su un paradigma di integrazione sviluppato attorno a tre assi, così come presentato da Schratz & Steiner-Loffer (2001):

- I. gli scopi del processo valutativo rintracciabili all'interno della funzione di accertamento della produttività del servizio educativo e di rendicontazione sociale dei suoi risultati (controllo) e della funzione regolativa e trasformativa della valutazione intesa come dispositivo che possa retroagire sulle modalità di gestione del processo formativo (sviluppo);
- II. le forze che attivano la valutazione intesa come un processo promosso dall'alto della gerarchia del sistema scolastico (*top-down*) e, al contempo, come un processo sviluppato dal basso, dagli operatori del servizio scolastico (*bottom-up*);
- III. i soggetti coinvolti nel processo valutativo in cui chi valuta - decidendo temi, strumenti, soggetti da coinvolgere, metodi di interpretazione dei dati e modalità d'uso - è sia chi è oggetto di valutazione (attori interni) che chi non è coinvolto direttamente nell'azione di controllo (attori esterni).

L'efficacia di un siffatto processo di valutazione è data dall'equilibrio dinamico delle polarità proprie di questi tre assi, qualificando «un sistema di valutazione maturo» (Castoldi, 2015: 284; Castoldi, 2008).

Lungi da ogni pretesa di considerare gli attuali sistemi di valutazione maturi e perfettamente funzionanti, si tratta di individuare un equilibrio tra una *logica di*

controllo, che si avvale di approcci *top-down*, per mezzo di prospettive esterne, e una *logica di sviluppo*, fondata su un approccio *bottom-up*, guidato da una prospettiva interna.

Queste due prospettive rappresentano le polarità di un unico processo che rivela la propria efficacia e validità proprio a partire dalla loro integrazione dinamica.

La valutazione esterna di un sistema educativo presenta un punto di vista decentrato rispetto al sistema contingente, si avvale di parametri comuni a tutti i sistemi; chi valuta e chi viene valutato hanno un posizionamento e uno status differente in cui i valori di chi valuta sono, in genere, estranei a coloro che vengono valutati, sicché si instaura un dialogo a distanza con i decisori al fine della formulazione di un giudizio imparziale.

La valutazione interna, per converso, ha come tratto peculiare la condivisione dei significati e dei valori contestuali a cui consegue un'intensificazione di complessi processi di analisi; chi valuta e chi viene valutato hanno uno status simile e, generalmente, coincidono, consentendo un dialogo continuo con i decisori e un coinvolgimento diretto degli attori.

Nel percorso storico che ha condotto alla definizione di questo processo, la valutazione di sistema, poiché spesso appiattita su logiche di controllo, è stata vissuta dagli attori in essa coinvolti con diffidenze e resistenze tuttora presenti, tale che viene percepita come un processo da subire e non da agire. Se è vero che è piuttosto evidente l'istanza per una valutazione da parte di soggetti esterni quali lo Stato, per verificare la produttività complessiva del sistema e il contesto sociale, che ricerca trasparenza e qualità nell'agire dei sistemi educativi; risulta fondamentale dare voce alle esigenze interne, nella direzione di una valutazione della progettualità del sistema stesso e della qualità delle azioni portate avanti da coloro che vi operano all'interno (Hopkins, 1989). Di conseguenza, risulta cruciale assumere un approccio sistemico nella formulazione di giudizi in merito ai sistemi educativi; un approccio teso a connettere gli esiti con i processi che ne sono causa, con le risorse e i vincoli intervenienti, con le peculiarità contestuali che influenzano i singoli

sistemi: elementi che possono essere colti grazie a una rigorosa metodologia analitica propria dell'autovalutazione (Van Velzen *et al.*, 1985).

Questo processo di riflessione sui concetti e le forme propri della valutazione, mira a ricolmare di senso questo costrutto complesso affinché possa diffondersi e realizzarsi una cultura della valutazione, la quale non sembra essere ancora pienamente diffusa all'interno dei diversi sistemi di istruzione, compreso quello universitario.

«“Cultura della valutazione” significa implementare e diffondere a livello nazionale e di ateneo pratiche consapevoli di una duplice complessità: una prima, riferita al sistema organizzativo di servizi formativi della persona dotato di autonomia, e una seconda, concernente la specificità-originalità-articolazione dell'istruzione universitaria strettamente connessa alla produzione di cultura attraverso la ricerca» (Galliani, 2006: 100).

L'EUA (*European University Association*) ha, in merito al tema della qualità dei sistemi di istruzione superiore, sottolineato che la «garanzia della qualità esiste soltanto se diventa interna alla cultura istituzionale» (EUA, 2005).

La stessa etimologia della parola “valutazione” richiama il concetto di valorizzazione dei sistemi educativi, un processo che può realizzarsi solo rendendo comunicabili, confrontabili e generalizzabili gli aspetti essenziali dei sistemi educativi. Brennan & Shah (2000), discutendo degli impatti che le politiche di controllo possono avere sui sistemi educativi, hanno evidenziato che la valutazione esterna impatta prevalentemente il sistema premiante e le strutture, mentre, l'autovalutazione impatta maggiormente le culture.

I principi qui esposti guidano i processi di valutazione dei sistemi educativi italiani, siano essi istituzioni scolastiche che universitarie; nei prossimi paragrafi ne verranno approfonditi gli aspetti specifici.

2 La valutazione del sistema scolastico

Il sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche è stato formalizzato con il D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013 che ne sottolinea una duplice funzione: la valutazione deve focalizzarsi, da un lato, sulla produttività delle singole scuole, in rapporto ai processi e ai risultati formativi, dall'altro, sui Dirigenti Scolastici in rapporto ai soggetti del sistema. In particolare, la valutazione del sistema scolastico italiano segue un paradigma che prevede la compresenza di accreditamento e autovalutazione intesi come momenti di un unico processo finalizzato al miglioramento della qualità.

Nello specifico, l'articolo 2, nel definire gli obiettivi e l'organizzazione del Sistema Nazionale di Valutazione (da ora in poi SNV), ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, delinea l'organizzazione del sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche.

Il Sistema Nazionale di Valutazione è composto dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (da ora in poi INVALSI), che ne assume il coordinamento funzionale, dall'INDIRE (Istituto Nazionale, Documentazione, Innovazione, Ricerca educativa) e dal contingente ispettivo. Il SNV fornisce i risultati della valutazione, di cui al comma 1, ai direttori generali degli UU.SS.RR. per la valutazione dei dirigenti, ai sensi dell'art. 25 DPR n. 165/2001.

Il succitato DPR, all'art. 6, sul procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche stabilisce le fasi da sviluppare nel corso di un triennio, declinata come segue.

Autovalutazione delle istituzioni scolastiche:

- analisi e verifica dell'organizzazione della scuola sulla base di dati resi disponibili dal Ministero, dalle rilevazioni agli apprendimenti e dalle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'INVALSI

- redazione di un rapporto di autovalutazione e formulazione di un piano di miglioramento.

Valutazione esterna:

- individuazione, da parte dell'INVALSI, delle istituzioni scolastiche da sottoporre a verifica;
- a partire da indicatori definiti dall'INVALSI stesso, pianificazione di visite dei nuclei sulla base dei protocolli di valutazione adottati ai sensi dell'art. 2, comma 5;
- ridefinizione, da parte delle istituzioni scolastiche, dei piani di miglioramento in base agli esiti delle verifiche effettuate dai nuclei.

Azioni di miglioramento:

- definizione, da parte delle istituzioni scolastiche, degli interventi migliorativi, supportati dall'INDIRE o attraverso la collaborazione con l'Università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali.

Rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche:

- pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti, mediante indicatori e dati comparabili in vista della promozione del miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

Tale sistema è efficacemente sintetizzato da Castoldi (2015) nel seguente schema

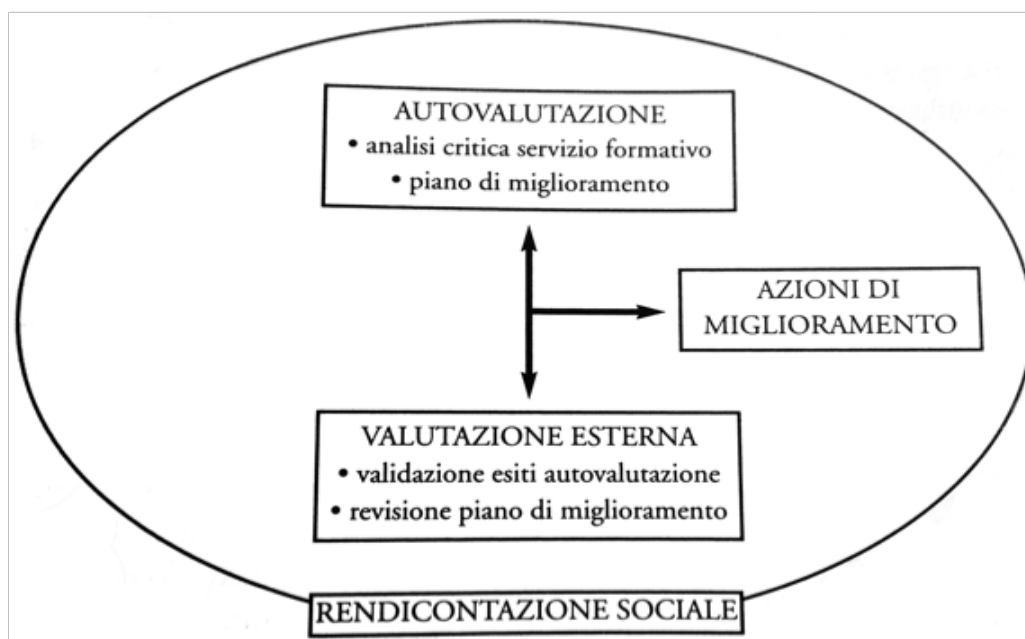


Immagine 1: il sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche (Castoldi, 2015: 283)

Questo processo integra prospettive differenti della valutazione, a partire dalla definizione delle procedure attraverso la declinazione delle fasi di avvicendamento di valutazione interna ed esterna; la valutazione dei processi organizzativi è integrata con quella dei risultati di apprendimento (esiti delle prove INVALSI) e quella dei soggetti dell'istituzione (il Dirigente Scolastico); il miglioramento, integrato a siffatto processo di valutazione, ne diviene esito.

L'approccio adottato per la valutazione delle scuole ha l'obiettivo di costruire un quadro globale del sistema scolastico nazionale, facendo riferimento a quattro dimensioni:

- I. il contesto scolastico nei suoi aspetti demografici, economici e socio-culturali;
- II. le risorse materiali, umane ed economiche, di cui la scuola dispone;
- III. l'offerta formativa, le scelte organizzative e didattiche realizzate dalla scuola;

IV. i risultati ottenuti nell'immediato e a medio/lungo termine attraverso le percentuali degli alunni promossi, le votazioni conseguite, il livello di competenze acquisite e la relativa fruibilità nel mondo del lavoro.

2.1 Il Sistema Nazionale di Valutazione

Durante il seminario regionale “Dal RAV ai PdM – attività di Ricerca Azione e restituzione degli esiti” promosso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (da ora in poi MIUR) e dall'Ufficio Scolastico Regionale è stata sottolineata l'importanza della valutazione di sistema facendo riferimento alla necessità di valorizzazione non solo della Scuola, ma anche della professionalità dei suoi operatori.

A fronte di un mondo volatile, incerto, complesso, ambiguo, l'educazione deve farsi promotrice negli studenti di quattro aspetti tra loro interagenti:

- I. conoscenze: tradizionalmente il fondamento della didattica e dell'istruzione scolastica;
- II. competenze: intese come la capacità di affrontare problemi di tipo tecnico, ma anche di gestione dell'imprevisto e del nuovo; per fare questo è necessario lo sviluppo di creatività, pensiero critico, disponibilità al lavoro di gruppo e al cambiamento;
- III. strutturazione della personalità dello studente: l'insieme di atteggiamenti, doti personali, modalità di essere che, nel loro insieme, condizionano gli apprendimenti;
- IV. capacità di imparare a imparare: unita all'idea di apprendimento continuo, rappresenta la prospettiva futura verso cui tendere, l'unica possibilità per governare la propria vita e orientare quella dei soggetti che sono affidati all'educazione scolastica (Stellacci, 2016).

L'integrazione di queste dimensioni nell'agire educativo pone le basi per lo sviluppo di precise politiche di valutazione del sistema scolastico. Per una piena comprensione di questo aspetto è necessario ricostruire il percorso di sviluppo professionale dei docenti così come sancito dalla legislazione nazionale.

Il Decreto Ministeriale n. 850 del 27.10.2015 disegna un nuovo modello formativo per i docenti neo-ammessi in ruolo, centrato sui fabbisogni formativi dei docenti, sul bilancio di competenze iniziale e finale, sul portfolio personalizzato rispetto alle specificità del ruolo e della funzione (laboratori formativi) e immerso nella prassi didattica quotidiana e sulle attività ad essa preordinate e strumentali, nonché sull'ambito delle dinamiche organizzative dell'istruzione scolastica.

L'art. 4 del D.M su citato, fissa gli standard professionali dei docenti neo-assunti, con riferimento ai seguenti criteri:

- I. Competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi, ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- II. competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- III. osservanza dei doveri connessi con lo status di dipendente pubblico e inerenti la funzione di docente;
- IV. partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi previsti.

Nasce così l'esigenza di un profilo professionale di docente e di un modello formativo a loro destinato che sia valido in ogni momento della loro carriera, una legittimità della valutazione dei docenti, intesi come professionisti che, come tali, dovrebbero rendicontare solo sui risultati e non sui processi.

Le esperienze internazionali confermano ulteriormente la necessità di un sistema di valutazione del servizio scolastico nei tre ambiti di intervento esplicitati a livello legislativo nei seguenti atti normativi:

- I. Legge n. 53/2003 - valutazioni scolastiche e rilevazioni nazionali: valutazione degli esiti formativi degli studenti;
- II. Decreto del Presidente della Repubblica (da ora in poi DPR) n. 80/2013 - valutazione di sistema: il DPR ha consentito di allargare la valutazione ai processi organizzativi ed educativi messi in atto dalla singola scuola per proseguire, in un secondo luogo, sui risultati formativi;
- III. L. n. 107/2015 - valutazione dei soggetti che concorrono all'erogazione del servizio stesso: viene introdotta la valutazione dei dirigenti e la valorizzazione del merito dei docenti.

La parte attiva del processo di valutazione interna ruota attorno alla figura del Dirigente Scolastico, in quanto responsabile della gestione del processo di miglioramento della scuola guidato dai dispositivi documentali del Rapporto di Auto-Valutazione, del Piano di Miglioramento e del Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Sostenendo il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nel percorso, premiando le migliori risorse interne e promuovendo la conoscenza tra associazioni di genitori e studenti nonché attraverso il processo di miglioramento attivato, il Dirigente Scolastico ha il compito oltre che l'obbligo, secondo il principio di trasparenza dell'azione amministrativa, di dare rendicontazione pubblica al termine del ciclo.

Anche il Dirigente è valutato ogni tre anni, sulla base del contributo dato al perseguimento dei risultati di miglioramento prefissati in partenza.

A definire le linee guida rispetto alla valutazione del Dirigente Scolastico è l'art.1, comma 93, della legge 107/2015 secondo cui:

«Il comitato di valutazione definisce gli indicatori che permetteranno di misurare il contributo dato dal D.S. alla realizzazione del piano di miglioramento, su cinque campi di osservazione, definiti criteri generali, che corrispondono alle dimensioni professionali del Dirigente (Nota Ministeriale n.7904 del 1.9.2015):

- Gestione amministrativa ed organizzativa;
- Valorizzazione impegno e professionalità risorse interne;
- Apprezzamento comunità professionale e sociale;
- Monitoraggio di tutte le fasi della valutazione di sistema;
- Indirizzo politico dell'istituzione scolastica e direzione unitaria».

Il punto due della nota ministeriale appena citata fa riferimento alla valorizzazione del merito del personale docente; per tale finalità è istituito presso il MIUR un apposito fondo, con lo stanziamento di 200 milioni annui a decorrere dal 2016, ripartito a livello territoriale e tra le istituzioni scolastiche in proporzione alla dotazione organica dei docenti, considerando anche i fattori di complessità delle istituzioni scolastiche e delle aree soggette a maggior rischio educativo, con decreto ministeriale specifico del MIUR (circa 24.000 € a scuola).

La legge n. 107/2015 al comma 129 (in sostituzione dell'art. 11 Decreto Legislativo n.297/1994), definisce le linee guida e i compiti del Comitato di Valutazione:

- «Presso ogni istituzione scolastica ed educativa è istituito, senza nuovi o maggiori oneri per lo Stato, il Comitato di Valutazione docenti della durata di 3 anni, presieduto dal D.S.;
- Il comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti, esprime parere sul superamento del periodo di formazione e prova (presieduto e componente anche il D.S.);
- Valuta il servizio di cui all'art. 448, su richiesta dell'interessato, previa relazione del D.S. ed esercita competenza per la riabilitazione di cui all'art. 501.

Il Comitato di Valutazione è composto da:

- N. 3 Docenti dell'Istituzione scolastica di cui due scelti dal collegio dei docenti e uno dal consiglio d'Istituto;

- N. 2 Rappresentanti dei genitori, per la Scuola d'Infanzia e I Ciclo di Istruzione, scelti dal Consiglio d'Istituto;
- N. 1 Rappresentante dei genitori e N. 1 rappresentante degli studenti per il II Ciclo d'Istruzione, scelti dal Consiglio d'Istituto;
- N. 1 componente esterno individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale tra docenti, dirigenti scolastici e tecnici».

Va infine precisato che nel Comitato non vi è la presenza di membri suppletivi e non è previsto un segretario verbalizzante.

Il Comitato individua i criteri per la valorizzazione dei docenti in base a:

- qualità dell'insegnamento, del contributo al miglioramento dell'Istituzione scolastica e del relativo successo formativo/scolastico degli studenti;
- risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti, in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica;
- collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
- responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo/didattico e nella formazione del personale.

Sempre per quanto concerne l'attribuzione del merito nella legge 107/2015 nei commi 127-128-129 e 130, si evince quanto segue.

Comma 127: «Il DS, sulla base dei criteri individuati dal comitato per la valutazione dei docenti, omissis, assegna annualmente al personale docente una somma del fondo di cui al comma 126 sulla base di motivata motivazione», i criteri sono analizzati secondo una griglia di valutazione da applicare alle prassi didattiche, organizzative, formative dell'Istituto e in grado di misurarle secondo valori e pesi

diversi, cercando di mantenere lo sguardo rivolto verso le criticità ed i miglioramenti ipotizzati.

Comma 128: «La somma di cui all'articolo 127, definita bonus, è destinata a valorizzare il merito del personale docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e ha natura di retribuzione accessoria». A tal proposito si evince che il bonus è indirizzato a valorizzare il merito di tutti i docenti, può essere riconfermato o meno di anno in anno, in base ai criteri stabiliti e alla valutazione ricevuta; la retribuzione è accessoria e non esiste alcun vincolo di ripartizione del fondo tra diversi settori scolastici.

Il Comma 129, è una norma transitoria, fa riferimento al giudizio attribuito dal dirigente scolastico, che non deve essere arbitrario ma, motivato in conformità alle indicazioni dei fatti sintomatici del miglioramento, riconducibili ai comportamenti dei docenti nei tre ambiti indicati dalla legge, vi deve essere esplicitazione degli strumenti utilizzati dal DS per rilevare le prestazioni ritenute meritevoli di premio.

Infine nel Comma 130 della stessa Legge è specificato che alla fine del triennio 2016/2018 gli Uffici Scolastici Regionali invieranno al MIUR una relazione con i criteri adottati dalle Istituzioni Scolastiche e su quella base un comitato tecnico scientifico, nominato sempre dal MIUR, predisporrà le linee guida per la valorizzazione del merito a livello nazionale.

Riassumendo le Leggi sino ad ora citate, si evince quanto segue:

- I criteri, ossia le azioni, gli indicatori e i descrittori, vengono individuati dal comitato di valutazione, mentre l'attribuzione del bonus premio è determinata dal Dirigente scolastico, sulla base di una valutazione motivata, lo stesso desumerà le cifre di riferimento grazie ai criteri sopra citati.
- Il fondo destinato al merito professionale del docente, è erogato in base ai criteri indicati nel paragrafo precedente;
- I criteri dovranno essere condivisi, puntuali, rilevabili, misurabili e valutabili, poiché solo così sarà possibile una differenziazione tra docenti e al contempo maggior consenso, poiché andrà effettivamente a premiare il merito.

- Il comitato costituitosi sarà composto di tutti i rappresentanti, compito del Direttore Scolastico sarà in seguito la convalida formale, confermando le scelte e le designazioni e convocarlo per l'insediamento.

In base all'articolo 37 del Testo Unico per essere validamente convocata dovranno intervenire la metà più uno dei componenti in carica.

Le delibere sono da considerarsi attuabili solo se vi è la maggioranza assoluta dei voti presenti, la votazione avviene mediante voto palese come regola generale e voto segreto quando si tratta di persone.

Il comitato infine è esente da vincoli ma può decidere, prima di procedere, di considerare proposte eventuali presentate dagli O.O.C.C. di Istituto o da altri soggetti, così da avvalorare ulteriormente la priorità di condivisione del percorso.

Nel T.U. di cui al D.lgs 16 aprile 1994, n. 297 decreta che presso ogni C.D. o Istituto scolastico è istituito il comitato per la valutazione del servizio dei docenti:

- N. 2 o N. 4 docenti quali membri effettivi;
- N. 1 o N. 2 docenti quali membri supplenti;
- Eletti in seno al collegio;
- Incarico per 1 anno;
- Funzioni di segretario, attribuite dal presidente, ad un docente membro del comitato.

La Legge 107/2015 individua come base per la definizione dei criteri valutativi tre distinte aree, facendo sempre riferimento al RAV, al PdM e al PTOF. Il Comitato di Valutazione deve definire i criteri su ogni area e decidere l'ordine di priorità in cui porre le tipologie di "azione" da valorizzare. Una volta elencate le azioni, dovrà individuare gli indicatori e i descrittori per verificare i risultati e il loro livello di raggiungimento cercando sempre di utilizzare un lessico condiviso, di non

perdere mai il collegamento con il RAV, PdM e PTOF, di documentare tutte le fasi del percorso compiuto e di accertarsi e dare rilevanza all'impatto sugli studenti.

In linea generale è opportuno che il Comitato operi su tutte le aree, senza individuare di diverse da quelle indicate dalla legge e nell'eventualità assegnandovi valori e pesi diversi. In considerazione delle caratteristiche organizzative e strutturali dell'istituzione scolastica, il Comitato può decidere, di definire criteri valutativi non per tutte e tre aree in cui si esplica la qualità professionale degli insegnanti, dando però sempre una valutazione valida per tale scelta. Sempre per una logica di trasparenza, le decisioni prese durante tutte le fasi, inclusa quella preliminare, dovranno essere rese pubbliche.

2.2 La valutazione esterna

Gli esiti della valutazione esterna sono in grado di fornire alle scuole elementi e indicazioni finalizzate alla stesura, all'attuazione e alla modifica dei piani di miglioramento.

Gli esiti di tale valutazione dovrebbero fornire meccanismi che mirino al dialogo e alla riflessione all'interno delle scuole e che ne promuovano il cambiamento.

Il sistema nazionale di valutazione è composto dall'INVALSI, dall'INDIRE e dal contingente ispettivo.

L'INVALSI è «l'ente di ricerca dotato di personalità giuridica di diritto pubblico che ha raccolto, in un lungo e costante processo di trasformazione, l'eredità del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) istituito nei primi anni settanta del secolo scorso» (invalsi.it), redige i protocolli di valutazione e stila il programma delle visite.

Sulla base della normativa vigente l'Istituto INVALSI, con la collaborazione del Ministero della Pubblica Istruzione, ha il compito di:

- effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell'apprendimento permanente; in particolare gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV);
- studiare le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa;
- effettuare le rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole;
- predisporre annualmente i testi della nuova prova scritta, a carattere nazionale, volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti nell'esame di Stato al terzo anno della scuola secondaria di primo grado;
- predisporre modelli da mettere a disposizione delle autonomie scolastiche ai fini dell'elaborazione della terza prova a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore;
- provvedere alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantirne la comparabilità;
- fornire supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- svolgere attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;

- svolgere attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati;
- assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, rappresentando il Paese negli organismi competenti;
- formulare proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definisce le procedure da seguire per la loro valutazione, formula proposte per la formazione dei componenti del team di valutazione e realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione.

Il test INVALSI è una prova scritta standardizzata, somministrata agli studenti e realizzata con lo scopo di valutarne i livelli di apprendimento in italiano e matematica; è stata introdotta con la legge n. 176 del 25 ottobre 2007 ed è stata utilizzata per la prima volta, a scopo meramente statistico nel 2007.

La prova ha un duplice obiettivo, quello di fornire alla cittadinanza e ai decisori politici dati generali sul funzionamento della scuola, in particolar modo il livello specifico di competenze raggiunto dagli studenti nella comprensione di un testo di italiano e la padronanza della matematica in situazioni concrete; il secondo obiettivo pone il suo sguardo alle scuole cui viene somministrato, fornisce una serie di dati, fruibili dalle stesse, per poter approntare strategie atte al miglioramento e al raggiungimento di risultati.

Le prove sono svolte in modo anonimo e conseguentemente non influiscono sul giudizio finale del singolo alunno poiché l'utilità delle prove non è il voler dare un voto all'alunno ma permettere ad ogni scuola di paragonare le proprie performance con gli Istituti dello stesso bacino socio-economico, della stessa area geografica o di aree diverse, avendo sempre come riferimento i dati nazionali. Il fine è quello di costruire un quadro del contesto italiano internamente comparabile sul piano della qualità relativamente alle ricadute sugli apprendimenti degli studenti.

L'INDIRE è l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, ed è più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione. Fin dalla sua istituzione, l'INDIRE accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano puntando sulla formazione e sull'innovazione e investendo su tutti i processi finalizzati al miglioramento della scuola.

L'INDIRE è attualmente considerato il punto di riferimento per la ricerca educativa in Italia. Il suo ruolo è quello di sviluppare nuovi modelli didattici, sperimentando l'utilizzo di nuove tecnologie nei diversi percorsi formativi, promuovere la ridefinizione del rapporto fra spazi e tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento.

L'Istituto ha inoltre una consolidata esperienza nella formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici ed ha assunto recentemente un ruolo all'interno di alcune delle più importanti esperienze di e-learning a livello non solo italiano ma anche europeo.

L'INDIRE e il corpo ispettivo del Ministero della Pubblica Istruzione fanno parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione.

Insieme sviluppano azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica ai fini di innalzare i livelli di apprendimento e il corretto funzionamento dell'intero contesto scolastico.

Tutto questo è possibile attraverso una serie di monitoraggi quantitativi e qualitativi, banche dati e rapporti di ricerca, a tal proposito l'INDIRE ha il ruolo chiave di osservare e documentare tutti i fenomeni legati alla trasformazione del curricolo nella formazione dell'istruzione non solo tecnica ma anche professionale legati al percorso non solo scolastico ma anche lavorativo degli alunni.

Un altro compito affidato all'Istituto è quello di essere parte attiva nella gestione del programma Erasmus+, il nuovo programma finanziato dall'Unione Europea finalizzato all'istruzione, alla formazione, alla gioventù e allo sport per il periodo di tempo 2014-2020.

Tra le esperienze rilevanti di cui fa parte l'INDIRE è d'obbligo citare la sua collaborazione con il Consorzio EUN – European Schoolnet, composto da 31

Ministeri dell'Educazione dei Paesi europei, che ha come obiettivo la promozione dell'innovazione nei processi educativi in una dimensione transnazionale.

L'Istituto ha da sempre creato una rete di contatti con l'Europa anche attraverso le sue tante collaborazioni, arricchendosi di contatti, scambi, flussi di informazioni ed esperienze fra scuole, studenti, aziende e istituzioni di tutti i Paesi membri dell'Unione Europea.

L'INDIRE infine è uno dei pochi Istituti in Italia specializzati nella raccolta e nella valorizzazione di materiale documentario di interesse storico-pedagogico grazie al suo archivio storico che racchiude un ricco patrimonio documentario risalente all'800-900 (indire.it).

2.3. La valutazione interna

La valutazione interna, o autovalutazione delle istituzioni scolastiche, è un percorso di ricerca che trova il suo problema centrale nei processi di innovazione. Un'innovazione che si realizza e costruisce mediante la cooperazione di tutti i soggetti che compongono la comunità scolastica. Tale cooperazione si caratterizza per quello che è uno dei tratti essenziali dell'autovalutazione, ossia la riflessione. L'azione autovalutativa deve riguardare una «lettura pedagogica della comunità territoriale» (Forte, 2003, p. 23) e deve intercettarne i problemi educativi al fine di situare su quelle necessità il curriculum scolastico (Forte, 2003).

Le scuole sono invitate nel RAV, mediante la valutazione interna ed esterna, a individuare gli aspetti positivi e negativi del sistema scolastico mantenendo e consolidando gli aspetti positivi e realizzando azioni di miglioramento per quelli elementi che presentano delle criticità.

L'autovalutazione rappresenta la prima fase del procedimento di valutazione, costituisce un processo di riflessione interno alla scuola, che ha come obiettivo l'individuazione degli aspetti da migliorare. È possibile desumere, da un lato, la

funzione di definire un'immagine globale della scuola attraverso l'analisi del suo funzionamento, dall'altro, il compito di contribuire a porre le basi necessarie per individuare priorità di sviluppo da inserire nel Piano di Miglioramento.

Va comunque precisato che il RAV è uno strumento ancora in fase di verifica e come tale va consolidato nel tempo grazie alla collaborazione e al confronto tra le istituzioni scolastiche, gli Uffici Scolastici Regionali e il Ministero.

La gestione della valutazione interna come riportato dalla circolare n. 47/2014, è affidata al Dirigente Scolastico e al Nucleo di autovalutazione, nello specifico dal docente referente e da uno o più docenti con adeguata professionalità individuati dal Collegio dei docenti; la sua composizione varia a seconda del contesto di riferimento, della realtà scolastica e dal tipo di analisi che si vuole intraprendere.

Il Dirigente scolastico, in quanto rappresentante legale, assume la funzione di garante e conseguentemente ha piena responsabilità dei contenuti e dei dati inseriti nei rapporti di autovalutazione; per tali ragioni il ruolo del dirigente è atto a favorire e sostenere il coinvolgimento diretto nei riguardi dell'intera comunità scolastica, promuovendo frequenti momenti di condivisione e confronto degli obiettivi e delle modalità operative attuate durante l'intero processo di autovalutazione; altro compito del dirigente è quello di valorizzare le risorse interne ed incoraggiare la riflessione all'interno della comunità scolastica riprogettando, alimentare costantemente il processo di autovalutazione.

L'attuale modellizzazione di Rapporti di Autovalutazione (RAV) e Piani di Miglioramento (PdM) trae origine dall'elaborazione e l'aggiornamento di sperimentazioni svoltesi negli anni precedenti.

Dal 2008, l'INVALSI ha avviato uno studio, denominato VALSIS (Valutazione di Sistema Scolastico) basato inizialmente sull'analisi di modelli teorici utilizzati dagli altri Paesi che ha avuto come obiettivo l'elaborazione di un suo modello, partendo dalla settorializzazione in aree e sottoaree.

Il VALSIS ha utilizzato come modello di analisi del sistema scolastico il CIPP (Context, Input, Process, Product), ideato alla fine degli anni sessanta negli Stati Uniti, dove il suo utilizzo permise di sviluppare un sistema in grado di analizzare

l'operato delle scuole. Il CIPP è funzionale sia a valutare la riuscita dei processi, sia per verificare l'effettivo raggiungimento degli obiettivi di programmi, progetti, organizzazioni e sistemi.

Tra il 2010 e il 2012 il VALSIS è stato utilizzato come quadro di riferimento per i progetti di sperimentazione della valutazione delle scuole e del loro miglioramento.

A partire dal modello VALSIS, l'INVALSI ha successivamente elaborato un nuovo Quadro di riferimento denominato VALES, caratterizzato dalle dimensioni "esiti", "processi" e "contesto" e articolato in specifiche aree. L'innovazione di questo nuovo modello è stata quella di focalizzarsi sia sulle dimensioni, sia sugli esiti degli studenti, mantenendo la prospettiva di miglioramento e qualità della scuola.

Nell'intero territorio italiano, dal 2008 si sono susseguite una serie di sperimentazioni basate su modelli di valutazione interna/autovalutazione che, attraverso una strutturazione ben definita, caratterizzata da criteri comuni e condivisi, hanno reso possibile il confronto dei risultati fra le diverse scuole partecipanti (rete ReQus, rete Stresa, rete AIR, progetto AQUA, rete SIRQ etc.).

L'INVALSI, a partire dai risultati emersi nelle sperimentazioni condotte, è giunto alla stesura del RAV, attualmente utilizzato come strumento di valutazione, da considerarsi un'evoluzione del VALSIS, poi VALES.

2.3.1 Il Rapporto di Autovalutazione

Il RAV è costituito da 5 sezioni che, nella loro visione d'insieme danno modo di far emergere la situazione globale dell'istituto scolastico analizzato.

Le sezioni da cui è composto il RAV consentono alle scuole di entrare nel merito di ogni aspetto che vada a incidere direttamente e indirettamente sullo stato di salute della scuola presa in analisi.

Ogni sezione presenta una serie di sottocategorie atte ad un'analisi precisa e mirata degli ambiti presi in esame.

La prima sezione è guidata da tre domande stimolo:

- “per quali peculiarità si caratterizza il territorio in cui è collocata la scuola?”
- “quali risorse e competenze utili per la scuola sono presenti nel territorio?”
- “quale è il contributo dell'Ente Locale di riferimento per la scuola e più in generale per le scuole del territorio”.

L'obiettivo perseguito in questa sezione è quello di delineare il contesto di riferimento della scuola: vengono presi in esame il contesto socio-economico di provenienza degli studenti e delle relative famiglie, l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana e se nel contesto vi siano o meno gruppi di studenti che appartengono a categorie socio-economiche e culturali differenti, per esempio studenti nomadi o provenienti da zone particolarmente svantaggiate; rientrano nel quadro di analisi, inoltre, le risorse economiche e sociali comprendenti finanziamenti all'istituzione scolastica e le certificazioni inerenti l'edilizia e le norme sulla sicurezza.

Nella sezione 2 “Esiti” viene fatto un quadro generale per quanto concerne i risultati scolastici (che prende in esame il numero di ammessi alle classi successive, la percentuale di abbandoni agli studi, i trasferimenti in entrata e in uscita), i risultati alle prove standardizzate nazionali, le competenze chiave di cittadinanza e i risultati a distanza (che si concentrano sul monitoraggio degli studenti nei percorsi scolastici e lavorativi successivi).

La terza sezione è orientata da alcune domande-guida:

- a partire dai documenti ministeriali di riferimento, in che modo il curricolo di istituto risponde ai bisogni formativi e alle attese educative e formative del contesto di riferimento?
- la scuola ha permesso agli studenti traguardi di competenza necessaria per l'intero percorso scolastico e successivamente lavorativo?
- gli obiettivi e le competenze/abilità sono individuati in modo chiaro e sono atti al loro raggiungimento?

In questa sezione l'analisi si sofferma sulle pratiche educative e didattiche, sull'offerta formativa, sulla progettazione didattica e sulla percentuale di prove strutturate effettuate durante l'intero percorso. Vi è inoltre una parte di analisi che si focalizza sull'ambiente di apprendimento e sull'inclusione/differenziazione, non solo all'interno del contesto classe ma comparata al territorio e ai rapporti con le famiglie.

Nella sezione 4 troviamo i dati relativi alla composizione del nucleo di valutazione, i problemi e le difficoltà emerse sia durante il processo di autovalutazione, sia nella fase di interpretazione dei dati e dei giudizi.

Infine la sezione 5 “Individuazione delle priorità” si suddivide in due sottosezioni, la prima inerente le priorità e i traguardi orientati agli Esiti degli studenti, la seconda in riferimento agli obiettivi di processo.

Per priorità si intendono gli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l'azione di miglioramento. Le priorità che la scuola si pone devono necessariamente riguardare gli esiti degli studenti.

«I traguardi a lungo periodo riguardano i risultati attesi in relazione alle priorità strategiche, si tratta di risultati previsti a lungo termine (3 anni).

Essi articolano in forma osservabile e/o misurabile i contenuti delle priorità e rappresentano le mete verso cui la scuola tende nella sua azione di miglioramento. Per ogni priorità individuata deve essere articolato il relativo traguardo di lungo periodo. Essi pertanto sono riferiti alle aree degli Esiti degli studenti (es. in relazione alla priorità strategica “Diminuzione dell'abbandono scolastico”, il traguardo di lungo periodo può essere definito come “Rientrare nella media di abbandoni provinciali e precisamente portare gli abbandoni dell'istituto entro il 10%”). È opportuno evidenziare che per la definizione del traguardo che si intende raggiungere non è sempre necessario indicare una percentuale, ma una tendenza costituita da traguardi di riferimento a cui la scuola mira per migliorare, ovvero alle scuole o alle situazioni con cui è opportuno confrontarsi per migliorare» (istruzione.it).

L'ultima sezione consente alle scuole di individuare, grazie allo sviluppo degli elementi precedentemente analizzati, le priorità da cui partire al fine di porre le basi per la stesura del piano di miglioramento di cui si parlerà nel successivo paragrafo.

2.3.2 Il Piano di miglioramento

Una volta completata la compilazione del RAV, in seguito alla sua pubblicazione, si apre la fase di formulazione e attuazione del Piano di Miglioramento.

A partire dall'inizio dell'anno scolastico 2015/2016, tutte le scuole, paritarie e statali, sono obbligate a stilare il piano di miglioramento per poter pianificare e raggiungere i traguardi connessi alle priorità indicate nel RAV.

Il PdM viene compilato dal dirigente scolastico (DS), diretto responsabile della gestione del processo di miglioramento e dal nucleo interno di valutazione, costituitosi già per la fase di autovalutazione e per la compilazione del RAV; ruolo fondamentale è rappresentato anche dalla stessa comunità scolastica, parte principalmente coinvolta nel processo di miglioramento.

Il DS e il nucleo di valutazione dovranno, in primo luogo, favorire e sostenere il coinvolgimento diretto di tutta la comunità scolastica, promuovendo momenti di incontro e di condivisione degli obiettivi e delle modalità operative dell'intero processo di miglioramento, valorizzare le risorse interne, individuando e responsabilizzando le competenze professionali più utili in relazione ai contenuti delle azioni previste nel PdM; in secondo luogo, attraverso una progettazione delle azioni, introdurre nuovi approcci atti al miglioramento scolastico invitando l'intera comunità scolastica a riflettere su questi elementi, basandosi sulla condivisione di percorsi di innovazione e, infine, promuovendo la conoscenza e la comunicazione anche pubblica del processo di miglioramento, prevenendo un approccio di chiusura autoreferenziale.

Il PdM rappresenta un primo passo verso un percorso mirato all'individuazione di una linea strategica di pianificazione che le scuole attuano sulla base delle priorità e traguardi inseriti nella sezione 5 del RAV.

Sulla base del modello predisposto dall'INDIRE è stata costruita un'utility online del Piano di Miglioramento. Ogni sezione prevede alcuni passi operativi caratterizzati dalla compilazione di una tabella; il lavoro prodotto può essere esportato e salvato in formato PDF proprio per facilitarne la diffusione sia interna alla scuola, sia per permettere la pubblicazione all'esterno delle azioni di miglioramento.

Il PdM è utile a costruire un vero e proprio piano d'attuazione delle priorità strategiche e degli obiettivi di processo individuati all'interno della sezione cinque del RAV. Ogni scuola ha individuato gli elementi di eccellenza e i limi propri dei servizi offerti, individuare priorità e traguardi e, sulla base di questo, stilare il piano di miglioramento.

In sintesi nel piano di miglioramento sono state individuate:

Priorità: obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo attraverso l'azione di miglioramento; esse riguardano gli esiti degli studenti;

Traguardi: risultati attesi in relazione alle priorità strategiche, in un arco temporale di tre anni;

Obiettivi di processo: rappresentano una definizione operativa delle attività su cui si intende agire concretamente per raggiungere le priorità individuate. Sono obiettivi operativi da raggiungere nel breve periodo (un anno scolastico).

Il modello INDIRE di PdM è costituito da quattro sezioni:

- Sezione 1: Scegliere gli obiettivi di processo più utili e necessari alla luce delle priorità individuate nella sezione 5 del RAV;
- Sezione 2: in base agli obiettivi scelti valutare e decidere le azioni più opportune al loro raggiungimento;
- Sezione 3: pianificare concretamente gli obiettivi di processo individuati;
- Sezione 4: valutare, condividere ed estendere i risultati alla luce del lavoro svolto dal Nucleo di Valutazione.

È altresì importante evidenziare che le sezioni 1 e 2 del Piano di Miglioramento sono opzionali poiché, in queste prime due sezioni, alla scuola è richiesto di effettuare una riflessione approfondita sulla scelta degli obiettivi di processo e delle azioni di miglioramento ad essi collegate, per tale motivo è molto probabile che tale riflessione sia stata già svolta in maniera accurata durante la compilazione della sezione 5 del RAV. Va però precisato che, nonostante la ridondanza, queste prime due sezioni possono essere un ulteriore utile ausilio nella fase di pianificazione del miglioramento.

Sono obbligatorie le due sezioni successive che costituiscono il punto cardine della progettazione del Piano di Miglioramento e del monitoraggio del suo

andamento. Ogni sezione è provvista di domande guida che aiutano alla sua compilazione.

2.3.3. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), è il documento alla base dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare educativa ed organizzativa che le scuole, sempre nell'ambito del concetto di autonomia, adottano; il PTOF, secondo l'art. 3 DPR 275/1999, novellato dal comma 14 art. 1 L.107/2015, dovrà essere integrato con il Piano di Miglioramento previsto dal D.P.R. 28 Marzo 2013, n. 80.

Il PTOF, acronimo di Piano Triennale dell'Offerta Formativa, ha l'obiettivo di formalizzare le finalità che la scuola intende perseguire nell'arco del triennio. Il PTOF risponde alla necessità, espressa dalla Legge n.107/2015, di una "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", facendo riferimento al bisogno di un adeguamento al contesto sociale e culturale della scuola.

Nel comma 7 della stessa Legge, vengono elencati gli obiettivi prioritari che le scuole sono chiamate ad individuare ed attuare nel corso del triennio; tale comma fa riferimento ed è coerente a quanto emerso nel RAV (Rapporto di Autovalutazione) e nel PdM (Piano di Miglioramento):

- «valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche;
- potenziamento delle competenze artistico/musicali;
- sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e della legalità e della mediazione culturale;
- alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini;

- potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano;
- sviluppo delle competenze digitali degli studenti;
- potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
- prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione;
- valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva;
- apertura pomeridiana delle scuole;
- incremento dell'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione;
- valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni e degli studenti mediante premialità e valorizzazione del merito;
- definizione di un sistema di orientamento scolastico» (legge n.107/2015, comma 7).

Il PTOF rappresenta uno strumento essenziale per mettere in sinergia le finalità, i principi e gli strumenti previsti per migliorare la programmazione e la didattica del Sistema Scolastico Nazionale.

3 Il sistema di istruzione superiore

Il sistema di istruzione superiore si fonda su tre fondamentali assi che ne definiscono la “mission”:

- la *prima missione* dell'Università è quella di trasmettere il sapere, di formare figure professionali qualificate. Nel corso del tempo la didattica universitaria è stata oggetto di un graduale ripensamento normativo nella

direzione della razionalizzazione, risultante in un contenimento, gradualmente sempre più consistente, di insegnamenti e corsi di laurea;

- la *seconda missione* riguarda l'avanzamento della conoscenza. In altre parole, l'Università è il contesto all'interno del quale si deve costruire nuova conoscenza mediante la ricerca scientifica. La ricerca, in ambito accademico, ha carattere di necessità per l'assolvimento della prima missione in modo rigoroso, fondato e sempre adeguato a un mondo in perenne evoluzione. Essa deve anche essere contestualizzata alle differenze territoriali, nonché alle tradizioni culturali cui ciascuna sede appartiene;
- la *terza missione* pone all'Università l'impegno di contribuire in modo attivo allo sviluppo economico e sociale della nazione. Sostanzialmente si tratta di costruire occasioni di collegamento con il territorio, di diffusione del sapere accademico all'interno della società (Fasolino, 2014).

La prima missione risulta essere il sostanziale baricentro su cui si fondano le altre. Migliorare l'offerta formativa, rendere il sapere sempre attuale, offrire una cultura elevata e specializzata a generazioni in sempre più rapido mutamento, comporta un costante processo di ricerca che, da un lato ha lo scopo di aumentare il sapere in un certo dominio di conoscenza, dall'altro sostiene la qualità dell'insegnamento stesso. Tutto questo consegue in una costante attenzione al territorio, nei termini di un rapporto di reciproco arricchimento.

Altro fattore che nel corso degli anni ha assunto una rilevanza centrale nella riflessione della mission dell'Università è il *lifelong learnign*, ossia la formazione permanente e specialistica per studenti già laureati e professionisti. La formazione permanente rientra negli obiettivi centrali della prima missione, ma, inevitabilmente, richiede all'Università un confronto continuo con il territorio e le sue esigenze professionali specifiche.

Appare chiaro che la qualità di un sistema di istruzione superiore risiede nel servizio offerto agli studenti, nel costruire una formazione culturale significativa, sostenuta da evidenze scientifiche, nella capacità di rispondere alle loro esigenze

professionali, tale che vi sia un confronto ad ampio spettro con il territorio e le sue esigenze.

La valutazione del sistema universitario, dunque, nel controllarne la qualità, si fonda sui concetti di efficienza amministrativa, qualità della ricerca e qualità della formazione erogata.

3.1 La valutazione del sistema universitario

La riflessione sulla valutazione del sistema universitario muove i suoi primi passi con il cosiddetto “Processo di Bologna”, avviato nel 1999, dall’esigenza di costruire degli indicatori di comparabilità tra le università a livello internazionale. Il perno attorno a cui ruota questa riflessione è l’assicurazione della qualità dei sistemi universitari e il miglioramento dell’offerta formativa in vista di una maggiore competitività internazionale (Semeraro, 2006).

Le ricerche internazionali sul tema hanno preso avvio dalla necessità di comparare i diversi sistemi educativi. I primi contributi in questa direzione risalgono ai primi anni '60 del 1900 con la fondazione dell'*International Association for the Evaluation of Educational Achievements* (IEA) che condusse, parallelamente al lavoro dell'UNESCO nella direzione di una classificazione internazionale dei livelli di istruzione, dei primi studi quantitativi sui profitti scolastici degli studenti a livello internazionale. Negli anni '80 l'OCSE avviò il progetto INES (*International Indicators of Education Systems*) che, «con l’obiettivo di rilevare ed elaborare indicatori sul funzionamento e la qualità dei sistemi scolastici» (Surian, 2006, p. 12), rispondeva alle esigenze dei Paesi di riflettere sulla gestione delle scuole e dell’insegnamento, fronteggiare una condizione socio-economica di crescente disoccupazione, rilevare i tratti essenziali delle richieste di istruzione e di rispondere a un’aumentata competizione internazionale (Bottani, 1995). Queste istanze, che in quegli anni si ponevano nel mondo dell’istruzione, nascevano dall’affermarsi, in occidente, del neo-liberismo (Gentili, 1998) che, in ambito educativo conseguiva in una crescente

preoccupazione nei confronti della produttività. I sistemi educativi risultavano essere inefficienti dal punto di vista degli alti tassi di disoccupazione, assumendo che essa fosse inversamente proporzionale ai livelli di istruzione delle popolazioni. Da queste impostazioni, si definirono politiche scolastiche tendenti ad associare gli studenti a dei clienti e l'istruzione a un mercato. Queste sollecitazioni condussero, nel 1997, alla Convenzione di Lisbona (*Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*), elaborata dal Consiglio Europeo e dall'UNESCO. Questo documento si articola in dieci ambiti:

- I. definizioni di accesso all'insegnamento superiore e a istituti e programmi di insegnamento superiore, valutazione di istituti o programmi, valutazione dei titoli di studio individuali, autorità competente in materia di riconoscimento, insegnamento superiore, istituti di insegnamento superiore, programma di insegnamento superiore, periodo di studio, titolo di studio di insegnamento superiore, titolo di studio che consente l'accesso all'insegnamento superiore, riconoscimento, requisiti generali e requisiti specifici;
- II. competenza delle autorità in merito ad aspetti decisionali riguardanti il riconoscimento;
- III. principi di base relativi alla valutazione dei titoli di studio finalizzata al loro riconoscimento;
- IV. riconoscimento dei titoli di studio che danno accesso all'insegnamento superiore;
- V. riconoscimento dei periodi di studio svolti all'estero;
- VI. riconoscimento dei titoli di studio di insegnamento superiore;
- VII. riconoscimento dei titoli di studio in possesso di rifugiati, profughi e persone in condizioni simili a quelle dei rifugiati;
- VIII. informazioni sulla valutazione di istituti e programmi di insegnamento superiore;
- IX. informazioni su questioni relative al riconoscimento;

X. meccanismi attuativi.

Gli stessi paesi sottoscrittenti la Convenzione, contribuirono alla redazione, da parte dell'UNESCO e della Commissione Europea, di un codice di buone pratiche (*Code of Good Practice in Transnational Education*), secondo il quale:

- «la qualità accademica e gli standard relativi ai corsi che offrono istruzione superiore a livello internazionale dovrebbero essere perlomeno comparagli sia agli standard dell'istituzione che ne è responsabile, sia a quelli del Paese in cui vengono conseguiti i relativi titoli;
- sia le istituzioni che erogano tali titoli di studio, sia le istituzioni che operativamente li rendono accessibili, sono responsabili della qualità del corso di studio e della sua valutazione e controllo;
- il *Diploma Supplement* dovrebbe essere il principale strumento utilizzato dalle istituzioni responsabili dei titoli di studio al fine di fornire informazioni chiare e trasparenti sulle qualifiche raggiunte tramite il corso di studio» (Suriyan, 2006: 15).

Già all'interno del codice delle buone pratiche si evidenziano aspetti della valutazione dell'istruzione superiore che esulano il solo riconoscimento dei diplomi nella direzione di un orientamento che collocasse l'innovazione dei sistemi di istruzione superiore nella cornice delle tendenze socio-economiche occidentali, così come emerge dal rapporto Delors del 1996 all'interno del quale vengono sottolineate le principali istanze dei paesi occidentali contemporanei rispetto alle quali dovrebbero orientarsi le politiche di valutazione dei sistemi educativi.

Nel contesto delle politiche di valutazione si sono definiti principalmente tre orientamenti riferiti a

- processi: la valutazione prende la forma di un'attività di sostegno ai processi decisionali in cui diviene particolarmente saliente il rapporto tra

valutatori, decisori politici in termini di finanziamenti e gestione dei programmi educativi (Scriven, 2003);

- prodotti: la valutazione si concentra prevalentemente sugli *output* dei programmi di istruzione, ossia sui risultati di apprendimento (Surian, 2006);
- rapporti di potere: la valutazione si orienta attorno alle relazioni di potere e alle capacità trasformative del processo valutativo stesso (Mertens, 1998).

3.2 Lo scenario internazionale

Per quanto concerne gli orientamenti in merito alla valutazione dell'istruzione superiore a livello internazionale, gli Organismi operanti in materia sono prevalentemente l'Unione Europea, l'OCSE, l'UNESCO e la Banca Mondiale.

Nell'ambito dell'Unione Europea è importante citare la *Relazione europea sulla qualità dell'istruzione scolastica: sedici indicatori di qualità* presentata nel 2000, nella quale vengono presentati gli indicatori di qualità che ogni Stato membro deve prioritariamente perseguire, organizzati attorno a cinque fattori critici per tutti i livelli di istruzione:

- I. la conoscenza: i sistemi di istruzione devono essere in grado di orientarsi attorno alle evoluzioni del mondo del lavoro al fine di promuovere una formazione adeguata alle richieste della contemporanea società della conoscenza e che si estenda a tutto l'arco della vita;
- II. decentralizzazione: le politiche educative devono consentire agli studenti di cogliere le opportunità offerte dallo scenario di autonomia e responsabilità delle istituzioni scolastiche, riconoscendone le differenze;
- III. risorse: considerata la necessità di un sistema di istruzione fluido, in grado di evolversi e aggiornarsi rapidamente, le politiche educative

devono interrogarsi sulla gestione efficiente delle risorse economiche loro destinate;

- IV. integrazione sociale: intesa come integrazione delle nuove generazioni nel mondo del lavoro e nella loro formazione adeguata a divenire cittadini attivi;
- V. comparabilità internazionale dei dati raccolti all'interno dei singoli Stati.
- VI. Sulla base di queste istanze, gli indicatori sono stati elaborati all'interno di quattro nuclei tematici fondamentali:
- VII. il livello di istruzione: ossia il livello di acquisizione delle conoscenze all'interno degli ambiti della lingua madre, le lingue straniere, l'educazione civica, la matematica, le tecnologie e il metodo di studio;
- VIII. la riuscita e la transizione: ossia la verifica dei tassi di abbandono e dei percorsi di studio portati a termine (compresi quelli del livello secondario superiore) e il livello di scolarizzazione nell'insegnamento superiore;
- IX. il monitoraggio e la verifica dell'istruzione: si tratta di verificare e monitorare il livello di partecipazione degli *stakeholders* al sistema d'istruzione;
- X. le risorse e le strutture: si tratta di indicatori relativi alle infrastrutture, comprese le attrezzature tecnologiche, e alle risorse necessarie a sostenere l'aggiornamento del corpo docenti (Surian, 2006).

Negli anni successivi è stata istituita la ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) che, nel 2005, ha stabilito degli standard normativi e procedurali per la valutazione esterna dei sistemi di istruzione, ossia le ESG (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Education Area*) che definiscono le forme che la valutazione della qualità di ogni ateneo europeo dovrebbe avere. Il principio seguito dalle ESG è che gli atenei conservano una propria

autonomia nella definizione degli obiettivi di qualità da perseguire a partire da alcuni elementi peculiari:

- il percorso di assicurazione della qualità deve prevedere il coinvolgimento di tutti gli organi interni all'ateneo e degli studenti;
- le prassi devono essere finalizzate al miglioramento della didattica e dei risultati di apprendimento;
- il processo deve essere caratterizzato dalla trasparenza, pertanto la documentazione prodotta deve essere diffusa e pubblicata.
- Inoltre le prassi di *accountability* devono essere, internamente a livello nazionale seguendo alcuni principi:
 - è necessario che le procedure di assicurazione della qualità siano stabilite internamente;
 - la qualità degli atenei e dei corsi di studio deve essere assicurata anche da verifiche esterne periodiche;
 - il processo deve essere stabilito preventivamente e deve assicurare che le procedure siano guidate da trasparenza e diffusione degli esiti;
 - la valutazione esterna deve essere gestita da agenzie autonome rispetto agli atenei e il ministero;
 - il processo deve prevedere delle procedure di *follow-up*.

Nel 2008 è stato istituito l'EQAR (*European Register of Quality Assurance Agencies*) a cui aderiscono 14 Paesi e 28 agenzie di *quality assurance* e attesta il rispetto delle ESG definite dall'ENQA nel 2005 (Turri, 2012).

Quanto sin qui esposto disvela un chiaro tentativo, a livello europeo, di costruire un sistema sovra-nazionale quanto più possibile integrato, sì da garantire la comparabilità degli esiti delle valutazioni operate nelle singole nazioni. Persistono, in

ogni caso, sostanziali difformità nelle determinazioni e nella gestione interna alle singole nazioni.

In Francia la valutazione del sistema universitario nazionale è affidato, dal 2006, all'ARES (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*), un'autorità indipendente che risponde piuttosto fedelmente alle ESG. All'interno, l'agenzia è organizzata in dipartimenti: uno si occupa della valutazione dei sistemi universitari, l'altro della valutazione della didattica. La valutazione dei sistemi universitari mira a verificare il rispetto degli obiettivi prefissati e i processi di autovalutazione interna prendendo in considerazione anche fattori relativi al contesto socio-ambientale in cui ogni singola istituzione è inserita. La valutazione della didattica si concentra, invece, sull'offerta formativa degli atenei valutandone rilevanza scientifica e professionale. L'intero sistema prevede che la valutazione esterna sia preceduta da un processo di autovalutazione e che gli esiti e la documentazione prodotta da queste due procedure vengano validati e pubblicati.

In Inghilterra la valutazione della didattica è affidata alla QAA (*Quality Assurance Agency*). Il processo di valutazione prevede un audit esterno che si concentra su tre aree:

- I. efficacia del sistema interno di autovalutazione che annualmente porta avanti procedure di autovalutazione determinate a livello nazionale;
- II. attendibilità e accuratezza dei dati pubblicati dalla singola istituzione in merito alla qualità della didattica e dei programmi;
- III. la verifica, effettuata in modo campionario, delle procedure di assicurazione della qualità a livello istituzionale e disciplinare, in cui vengono anche verificati gli esiti di apprendimento degli studenti.

A seguito di questo processo, la documentazione prodotta viene pubblicata e viene istituita una procedura di *follow-up* finalizzata a verificare e sostenere il processo di miglioramento conseguente alle procedure di valutazione.

Accanto alla certificazione della qualità ad opera della QAA, esistono, in Inghilterra, diverse forme di accreditamento professionale dei corsi di laurea. Inoltre, dal 2005, si svolge periodicamente la *National Student Survey* che raccoglie a livello centralizzato le opinioni degli studenti.

In Spagna, il processo di valutazione dei sistemi universitari è condotta dall'agenzia nazionale ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*) e da undici agenzie territoriali e si articola in tre fasi:

- I. *ex-ante*: accreditamento basato sulla verifica dei progetti didattici che risulta propedeutico all'erogazione del corso di laurea;
- II. *in-itinere*: monitoraggio che avviene nel corso dello svolgimento del corso di laurea;
- III. *ex-post*: accreditamento attraverso visite ispettive che accertino il rispetto degli obiettivi prefissati nello svolgimento del corso di laurea.

A questo sistema, si affianca un processo di valutazione interna promosso da ANECA e altre due agenzie nazionali.

In Germania, il sistema di accreditamento è gestito dai Lander e si compone della valutazione interna, la valutazione esterna, mediante visite ispettive, e la valutazione conclusiva dei corsi di laurea portata avanti da agenzie locali. Tali agenzie locali sono gestite da un'agenzia federale che stabilisce gli standard da rispettare nelle procedure di accreditamento

3.3 La valutazione del sistema universitario italiano

In Italia l'assicurazione della qualità del sistema universitario è gestita dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca), un'agenzia indipendente dagli organi statali. L'Agenzia è stata istituita nel 2006 con

la legge n. 286 del 24 novembre e regolamentata con DPR n. 76 del 1° febbraio 2010.

In particolare la L. 286/2006, art. 2, comma 138 ne definisce le attribuzioni:

- a. « valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici, sulla base di un programma annuale approvato dal Ministero dell'Università e della Ricerca;
- b. indirizzo, coordinamento e vigilanza delle attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca;
- c. valutazione dell'efficienza e dell'efficacia dei programmi statali di finanziamento e di incentivazione delle attività di ricerca e di innovazione».

Il comma 139 specifica che al sistema di valutazione messo in atto dall'ANVUR è legata l'allocazione dei finanziamenti statali.

All'interno del regolamento emanato con DPR n.76/2010 vengono definite le principali attività portate avanti dall'Agenzia:

- a) «valuta la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione, ricerca, ivi compreso il trasferimento tecnologico delle università e degli enti di ricerca [...];
- b) definisce criteri e metodologie per la valutazione, in base a parametri oggettivi e certificabili, delle strutture delle università e degli enti di ricerca, e dei corsi di studio universitari, ivi compresi i dottorati di ricerca, i master universitari e le scuole di specializzazione, ai fini dell'accreditamento periodico degli stessi da parte del Ministero, prevedendo comunque il contributo delle procedure di auto-valutazione. Per le questioni didattiche è promosso il coinvolgimento attivo degli studenti e dei loro organismi di rappresentanza e delle commissioni paritetiche [...];
- c) esercita funzioni di indirizzo delle attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna [...], raccordando la propria attività con quella di

valutazione interna svolta dai nuclei e confrontandosi con questi ultimi sulla definizione di criteri, metodi e indicatori;

d) predispone [...] procedure uniformi per la rilevazione della valutazione dei corsi da parte degli studenti, fissa i requisiti minimi cui le Università si atten-
gono per le procedure di valutazione dell'efficacia della didattica e dell'effi-
cienza dei servizi effettuate dagli studenti [...];

e) elabora e propone al Ministero i requisiti qualitativi, in termini di risorse
umane, infrastrutturali e finanziarie stabili, e di adeguatezza dei programmi di
insegnamento e di capacità di ricerca, ai fini dell'istituzione, fusione o federa-
zione ovvero soppressione di università o di sedi distaccate [...], nonché per
l'attivazione, la chiusura o l'accorpamento di tutti i corsi di studio universitari
[...];

f) elabora, su richiesta del Ministero, i parametri di riferimento per l'alloca-
zione dei finanziamenti statali, ivi inclusa la determinazione dei livelli essen-
ziali di prestazione e dei costi unitari riferiti a specifiche tipologie di servizi;

g) valuta, sulla base dei risultati attesi e di parametri predellini, i risultati degli
accordi di programma e il loro contributo al miglioramento della qualità com-
plessiva del sistema universitario e della ricerca;

h) valuta l'efficienza e l'efficacia dei programmi pubblici di finanziamento e
di incentivazione delle attività didattiche, di ricerca e di innovazione;

i) svolge, su richieste del Ministero [...], ulteriori attività di valutazione, non-
ché di definizione di standard, di parametri e di normativa tecnica».

L'ANVUR è organizzata in tre principali ambiti di lavoro:

- I. ASN (Abilitazione Scientifica Nazionale), istituita con la legge 240,
art. 16, avente durata quadriennale. L'abilitazione attesta la qualifica-
zione scientifica che costituisce il requisito necessario per l'accesso alla
professione di docente universitario;
- II. AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento), si-
stema istituito in attuazione delle disposizioni della legge 240/2010 e
del decreto attuativo 19/2012 e che prevede l'introduzione di un

processo di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e degli atenei, della valutazione periodica della qualità, dei risultati conseguiti dagli atenei, il potenziamento del sistema di autovalutazione interna e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca. Il sistema AVA segue prevalentemente gli standard definiti all'interno delle ESG di cui si è parlato nel paragrafo precedente;

- III. VQR (Valutazione della Qualità della Ricerca), rivolta alla valutazione dei risultati della ricerca. La VQR sottopone a valutazione quattordici aree disciplinari definite dal CUN (Comitato Universitario Nazionale), per ciascuna delle quali è stato istituito un GEV (Gruppo di Esperti della Valutazione). La valutazione si fonda su criteri di rilevanza, innovazione, internazionalizzazione e si reifica in un giudizio sintetico basato su quattro livelli qualitativi: eccellente, buono, accettabile, limitato. La VQR valuta anche la capacità degli enti di ricerca di coinvolgere risorse esterne mediante bandi, la mobilità internazionale dei ricercatori, le risorse interne investite nella ricerca, nonché i contratti di ricerca e consulenza a soggetti esterni, i brevetti, gli spin-off, i consorzi, i poli museali e tutte le attività che concernono la terza missione;
- IV. SUA (Schede Uniche Annuali) che si organizzano in due sotto-ambiti:
 - 1. SUA-CdS (Schede Uniche Annuali sui Corsi di Studio): si tratta di schede informative sui corsi di Studio offerti agli atenei italiani, riportanti indicatori sul profilo dei laureati e sulla loro condizione occupazionale a uno, tre e cinque anni dalla laurea;
 - 2. SUA-RD (Schede Uniche Annuali sulla Ricerca Dipartimentale): contiene i dati utili alla valutazione della ricerca all'interno del sistema AVA, sia in vista dell'Accreditamento Periodico delle Sedi, sia relativamente alla verifica annuale dei risultati della ricerca ai fini della Valutazione Periodica, integrando i risultati con la VQR (www.anvur.org).

Accanto a queste forme di valutazione esterna, il processo di accreditamento della qualità delle università italiane prevede un sistema di autovalutazione che è organizzata e sostenuta da tre organi interni:

- I. Il PQA (Presidio di Qualità d'Ateneo) che fornisce supporto all'istituzione, attivazione di ordinamenti e regolamenti didattici dei corsi di studio, mediante la banca dati RAD del MIUR. Questo organo organizza e verifica l'aggiornamento delle informazioni contenute nelle SUA-CdS di ciascun corso di studi dell'ateneo, regola lo svolgimento delle procedure di Accredimento della Qualità per le attività didattiche, verifica le attività periodiche di riesame dei corsi di studio al fine di valutarne l'efficacia degli interventi di miglioramento. Il Presidio di Qualità verifica, inoltre, l'aggiornamento delle schede SUA-RD e monitora le procedure di Accredimento della Qualità per le attività di ricerca;
- II. La CP docenti-studenti (Commissione Paritetica docenti-studenti), istituita presso ogni Dipartimento, si occupa del monitoraggio della qualità dell'offerta formativa e del servizio offerto dai docenti;
- III. Gli NV (Nuclei di Valutazione) che garantiscono la correttezza metodologica dell'intero processo.

CAPITOLO 2
LA REGOLAMENTAZIONE DEL SISTEMA DI VALUTAZIONE
DELL'ACCADEMIA IN ITALIA

1. La L. 240 del 2010, i nuovi Statuti degli Atenei e i nuovi riassetti organizzativi

Con la legge L. 240/2010, le Università sono state riformate e gli è stato chiesto di adottare nuovi Statuti che rispondessero all'esigenza di una maggiore «semplificazione, efficienza, efficacia, trasparenza dell'attività amministrativa e accessibilità delle informazioni relative all'ateneo». Gli Atenei si sono, così, presto attivati nelle procedure di istituzione delle Commissioni e, in tempi diversi, hanno adottato la nuova carta costitutiva (Battini, 2011; Marsocci, 2010; Merloni, 2011; Allegri, 2011).

Ma cosa è cambiato dal 2010? In prima analisi, la percezione immediata è che il legislatore abbia fortemente voluto una semplificazione nel senso di un "razionale dimensionamento" delle strutture attraverso l'individuazione di criteri (afferenza scientifica, numero di docenti ecc.) utili alla riduzione del numero dei dipartimenti e tesi ad un sostanziale decentramento verso le ex Facoltà (ora dette Strutture o Dipartimenti) delle attività di ricerca e didattica (senza trascurare gli aspetti della contabilità). L'art. 7, comma 3, del D.lgs. 27 gennaio 2012, n. 18, impone agli Atenei l'adozione della contabilità economico-patrimoniale ed analitica e del bilancio unico a decorrere dal 1° gennaio 2014. Il decreto introduce importanti e sostanziali modifiche sia nell'assetto organizzativo degli Atenei, sia in quello contabile. La novità maggiormente rilevante è l'introduzione del bilancio unico, che obbliga le Università a riorganizzare e ridefinire i "centri di responsabilità dotati di autonomia gestionale e amministrativa" che dovranno operare nell'ambito di un unico bilancio di ateneo. Inoltre lo stesso decreto introduce la modifica del sistema contabile delle università affiancando alle attuali registrazioni contabili di competenza finanziaria

un vero e proprio “sistema di contabilità economico-patrimoniale e analitica”: un modo per valutare l’impatto economico patrimoniale degli eventi gestionali in un’ottica pluriennale e non solo nell’anno corrente (Cinquini, 2001; Coda, 2002)

Appare, inoltre, evidente che la *ratio legis* si sia orientata verso un sistema di autoreferenzialità “controllata”. Ce lo dicono i limiti alla durata del mandato del Rettore e alla sua ineleggibilità, ai casi di incompatibilità tra le cariche di Ateneo, ai divieti di “doppi incarichi” e al numero massimo, fortemente ridotto, di componenti di Senato e CdA. Sul punto si potrebbe aprire un dibattito circa il riflesso sul concetto di autonomia funzionale dell’Università. Più in particolare, sull’esclusione dai CdA degli Atenei della componente rappresentativa territoriale, si riflette sulla *ratio legis* del legislatore del 2010 ovvero se l’intento di ridimensionare l’autoreferenzialità degli Atenei sia stato davvero raggiunto o se, invece, sia stata prevalente la logica della semplificazione.

Da un punto di vista organizzativo l’impatto è stato, per molti Atenei, certamente forte: riduzione dell’assetto della struttura amministrativa-gestionale centrale e consequenziale rafforzamento delle Strutture, in una direzione, quindi, di decentramento delle attività.

Questa semplificazione è trasversale e colpisce l’intero ordinamento universitario: dalla razionalizzazione dell’articolazione interna al riordino della disciplina sul reclutamento dei docenti universitari, alla razionalizzazione dell’offerta formativa fino all’istituzione di strumenti per la qualità e l’efficienza dell’intero sistema universitario.

La Riforma così disegnata ha, dunque, profondamente inciso sugli Atenei, non tanto nella loro “autonomia funzionale”, salvaguardata dalla natura di ente sostanzialmente autoreferenziale che risponde alla funzione costituzionale di cui all’art. 33 Cost., quanto piuttosto nella sua struttura organizzativa in cui l’interazione tra Amministrazione e Management, rappresentato dai docenti che rivestono cariche accademiche, diviene sempre più forte e complesso (Ricci, 2010).

Se sino ad ora la macchina amministrativa degli Atenei rispondeva alle sole logiche del “Pubblico impiego” (gerarchia, procedure amministrative, obblighi di

legge) e fornivano al management il proprio know-how per le attività di didattica, ricerca e servizi amministrativi all'utenza, ora la funzione strumentale alla mission degli Atenei esige una maggiore specializzazione del personale amministrativo e una forte spinta manageriale dei docenti che rivestono ruoli istituzionali.

Sempre più incalzanti, inoltre, si stanno mostrando le attività tese a garantire agli Atenei la loro sopravvivenza: l'FFO subisce annualmente dei tagli e la stessa L. 240 prospetta e promuove i processi di federazione e/o fusione degli Atenei (art. 3).

Tale assetto normativo ha inciso fortemente nelle nuove organizzazioni che si sono rimodulate secondo la logica dei processi individuabili dal D.M. 3 luglio 2007, n. 362 in materia di Programmazione Triennale delle Università.

È, infatti, proprio intorno alle cinque aree di attività individuate dal DM citato che molti organigrammi degli Atenei si sono ridisegnati (ANVUR, 2012): area della didattica e dei servizi agli studenti, area dello sviluppo della ricerca scientifica, area dell'internazionalizzazione e area delle risorse di personale docente e tecnico amministrativo. Ciò che si osserva è che non è raro ritrovare "a capo" di ciascuna area un delegato (o Rettore) che assume il ruolo di indirizzo politico di quel comparto.

A ben vedere, il pericolo di poco scampato di un "corto circuito" tra il ruolo gestionale, in capo al dirigente amministrativo dell'area, e il ruolo del Rettore quando questo, di nomina rettorale, non assume in sé il "rischio" del risultato. E non è stata neanche peregrina la circostanza che in un organico di un Ateneo non esistendo una Dirigenza di area ma esista la sola figura dell'EP (figura ibrida assunta nell'area della vice-dirigenza) che si trova a dover interagire con il Direttore generale e con il Rettore di riferimento. Ci si chiede, allora, se non ci si sia trovati di fronte alla realizzazione di una vera e propria reingegnerizzazione piuttosto che ad una semplice riorganizzazione degli assetti funzionali.

Tali cambiamenti che hanno investito il personale amministrativo non hanno lasciato, quindi, fuori dalla discussione la componente docente e la sua

necessaria managerializzazione: la vera svolta per l'Università passa anche attraverso la presa di coscienza culturale e "legislativa" che "decidere" deve necessariamente comportare una responsabilità in termini di obiettivi e risultati (Barnabè, 2003) soprattutto in sistemi autoreferenziali come quello delle Università.

2. L'ANVUR, i NuVa e il Presidio di Qualità

Con il D.P.R. n. 76 del 01.02.2010 è stato adottato il "Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)" con il quale si è data operatività all'Agenzia.

Dotato di autonomia organizzativa, amministrativa e contabile (Mari, 2008), l'ANVUR «sovrintende al sistema pubblico nazionale di valutazione della qualità delle università e degli enti di ricerca e, sulla base di un programma almeno annuale approvato dal Ministro, cura, ai sensi dell'articolo 3, la valutazione esterna della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca pubblici e privati destinatari di finanziamenti pubblici; indirizza le attività di valutazione demandate ai nuclei di valutazione interna degli atenei e degli enti di ricerca; valuta l'efficienza e l'efficacia dei programmi pubblici di finanziamento e di incentivazione alle attività di ricerca e di innovazione».

A rendere operative le deleghe previste dall'art. 5 della legge 240/2010[9] è il DPR 76 del 2010 che definisce il ruolo dell'ANVUR nei sistemi di Accreditamento e di Valutazione periodica e nell'elaborazione dei parametri per l'allocazione dei finanziamenti statali. L'articolo 5, in merito, afferma quanto segue:

« Il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di dodici mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi finalizzati a riformare il sistema universitario per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a) valorizzazione della qualità e dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione delle risorse

pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante, anche mediante previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università».

Mentre il successivo comma 3 prevede:

«Nell'esercizio della delega di cui al comma 1, lettera a), del presente articolo, il Governo si attiene ai principi di riordino di cui all'articolo 20 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e ai seguenti principi e criteri direttivi:

- a) introduzione di un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio universitari di cui all'articolo 3 del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 22 ottobre 2004, n. 270, fondato sull'utilizzazione di specifici indicatori definiti ex ante dall'ANVUR per la verifica del possesso da parte degli atenei di idonei requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e delle attività di ricerca, nonché di sostenibilità economico-finanziaria;
- b) introduzione di un sistema di valutazione periodica basato su criteri e indicatori stabiliti ex ante, da parte dell'ANVUR, dell'efficienza e dei risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne;
- c) potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle proprie attività da parte delle università, anche avvalendosi dei propri nuclei di valutazione e dei contributi provenienti dalle commissioni paritetiche di cui all'art. 2, comma 2, lettera g);
- d) definizione del sistema di valutazione e di assicurazione della qualità degli atenei in coerenza con quanto concordato a livello europeo, in particolare secondo le linee guida adottate dai Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi aderenti all'Area europea dell'istruzione superiore»

Si ricorda che tali deleghe richiamano l'introduzione di un sistema di Accreditamento sia delle Sedi che dei corsi di studio universitari in coerenza con gli standard e le linee guida per l'Assicurazione della Qualità nell'area dell'educazione superiore

europea adottate nel 2006 con Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europei 2006/143/CE.

Dal 2 maggio 2011, dunque, l'ANVUR è nella pienezza dei poteri e con il D.Lgs n. 19 del 2012 (Decreto attuativo del sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accredimento) si è dato avvio al processo di razionalizzazione della valutazione del sistema universitario.

Fino a questo momento gli unici attori della Valutazione negli Atenei sono stati i Nuclei di Valutazione, coordinati a livello centrale dal CNVSU. Il suo ruolo ha subito una forte modifica e nella coesistenza con i nuovi soggetti della Qualità è divenuto un organismo sostanzialmente ibrido non avendo ancora trovato una perfetta dimensione nel nuovo assetto di norme. A ciò si consideri anche che, a seguito delle disposizioni del d.lgs. 150/2009, i NuVa si sono visti assegnare il ruolo di OIV (Organismo Indipendente di Valutazione) delle Università con il compito specifico di definire il Sistema di Misurazione e valutazione in sede di prima applicazione e valutare la Performance dell'Ateneo nel suo complesso. In particolare compito del NuVa è:

- I. compilazione della graduatoria delle valutazioni individuali del personale (Art. 19, co1);
- II. monitorare il funzionamento complessivo del sistema della valutazione, della trasparenza e integrità dei controlli interni, elaborare una relazione annuale sullo stato dello stesso e comunicare le criticità (Art. 14, co. 4 a) e b));
- III. convalidare la “Relazione sulla performance” (art. 14, co. 4 c) e comma 6);
- IV. garantire la correttezza dei processi di misurazione e valutazione nonché dell'utilizzo dei premi (Art. 14, co. 4 d).

Sotto il profilo della autovalutazione, l'accelerata in termini di implementazione si è avuta con l'adozione del Documento AVA del 24 luglio 2012 (Documento

elaborato dall'ANVUR per l'Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento (AVA) aggiornato all'ultima versione del 9 gennaio 2013) con il quale si è voluto fornire agli Atenei quegli strumenti utili all'applicazione del sistema di AQ (L'Assicurazione della Qualità della formazione e della ricerca identifica il complesso di azioni (dalla progettazione al monitoraggio) volte a garantire l'efficacia dei processi di formazione e di ricerca) delle Università di cui all'art. 17 del D.Lgs. 19, attraverso l'istituzione di due ulteriori e nuovi organismi, il Presidio di qualità di ateneo (PQA), previsto come requisito di accreditamento iniziale ai sensi del DM 47/2013, e la Commissione Paritetica docenti – studenti.

In sostanza, si è voluto introdurre un sistema di Valutazione strutturato su due piani, il primo riguarda la valutazione interna con la predisposizione di nuovi strumenti di autovalutazione (come i presidi di qualità) e il secondo, il piano della valutazione esterna attraverso le procedure di accreditamento iniziale e periodico che si concluderanno con le visite in loco da parte dei CEV (commissioni di esperti della valutazione) i quali, dal 1° ottobre 2013, hanno iniziato le prime verifiche a campione sugli Atenei assegnando loro una fascia di appartenenza corrispondente ad uno stato di accreditamento. Le fasce sono così declinate:

- I. Fascia A, sede universitaria con Accredimento Periodico pienamente positivo
- II. Fascia B, sede universitaria in attesa di Accredimento Periodico o con Accredimento Periodico soddisfacente
- III. Fascia C, sede universitaria con Accredimento Periodico condizionato.
- IV. Il PQA svolge un ruolo centrale in questo nuovo sistema della AQ soprattutto in quelle attività di supporto all'istituzione, attivazione e modifica degli Ordinamenti e dei Regolamenti Didattici dei corsi di studio, attraverso la Banca dati RAD del Miur, fino al momento della riforma generalmente sviluppate nell'ambito degli uffici di supporto alla didattica.

Questo nuovo organo, nello specifico, si occupa di organizzare e verificare l'aggiornamento delle informazioni contenute nelle SUA (scheda unica annuale) - CdS di ciascun Corso di Studio dell'Ateneo, di monitorare il regolare svolgimento delle procedure di AQ per le attività didattiche in conformità a quanto programmato e dichiarato, di regolare e verificare le attività periodiche di Riesame dei Corsi di Studio per valutarne, infine, l'efficacia degli interventi di miglioramento e le loro effettive conseguenze, assicurando così il corretto flusso informativo da e verso il Nucleo di Valutazione e la Commissione Paritetica Docenti-Studenti.

Anche per le attività di ricerca, il Presidio verifica il continuo aggiornamento delle informazioni contenute nelle SUA-RD di ciascun Dipartimento/Struttura e sovrintende al regolare svolgimento delle procedure di AQ per le attività di ricerca in conformità a quanto programmato e dichiarato, assicurando, anche in tal caso, il corretto flusso informativo da e verso il Nucleo di Valutazione.

Un nuovo soggetto nel processo della Qualità è rappresentato anche dalla Commissione Paritetica docenti – studenti. Istituita presso ogni Struttura/Dipartimento, la Commissione ha il compito di monitorare la qualità dell'offerta formativa e della didattica nonché l'attività di servizio dei docenti verso gli studenti. La novità è decisamente rilevante perché per la prima volta lo studente, principale stakeholder dell'Università, diventa soggetto pro attivo del processo di autovalutazione contribuendo dall'interno al miglioramento dell'Istituzione.

Qual è ora, alla luce di tali innovazioni, il ruolo del Nucleo di Valutazione di Ateneo? Sul punto, nell'ambito del modello di accreditamento proposto dall'ANVUR, il Coordinamento nazionale dei Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (Convui) ha commentato il documento AVA, sollevando alcune importanti questioni. Primo fra tutti, il ruolo di terzietà previsto per il Nucleo di Valutazione (rafforzato, peraltro, dalla Riforma Gelmini imponendone una forte componente esterna all'Ateneo) è messo in discussione laddove si prevede il coinvolgimento dello stesso «alla definizione delle metodologie interne di monitoraggio del raggiungimento degli obiettivi strategici» (B.2.3.1. d.), nonché laddove la Commissione

paritetica docenti-studenti, presente in ogni Dipartimento o struttura di raccordo, fa «proposta al Nucleo di valutazione per il miglioramento della qualità e dell'efficacia delle strutture didattiche» (B.2.3.2. a.).

Più ancora nel particolare, relativamente alla valutazione della didattica da parte degli studenti ai sensi della L. 370/99, il documento prevede la verifica da parte delle Commissioni paritetiche docenti-studenti che “i questionari relativi alla soddisfazione degli studenti siano efficacemente gestiti, analizzati, utilizzati” rimanendo ai NuVa la responsabilità della trasmissione di tali informazioni. Il documento Anvur lascia, quindi, intravedere modifiche anche in merito alla relazione che i Nuclei inviano al MIUR entro il 30 aprile di ogni anno in base alla L. 370/99, che diventerà sempre più una relazione di carattere metodologico tesa a valutare l'organizzazione dell'intero processo di AQ e a fornire indicazioni e raccomandazioni.

2.1 Presidio di Qualità e Nucleo di Valutazione

Volendo, a questo punto, tracciare sinteticamente un identikit del Presidio di Qualità e del Nucleo di Valutazione, potremmo ritenere che se il Presidio costituisce un organismo di autovalutazione finalizzato a garantire il raggiungimento di obiettivi prestabiliti dall'Ateneo e dalle singole Strutture, i Nuclei costituiscono invece un organismo di garanzia metodologica che sovrintende all'intero processo di valutazione. È così che sembra orientare la lettura sistematica del D.Lgs. 19/2012 le cui norme del Capo IV prevedono, appunto, per i Nuclei compiti di controllo periodico sull'applicazione di indicatori e criteri, nonché di supporto all'ANVUR sugli stessi temi. L'introduzione di questi nuovi soggetti del processo di valutazione lascia pensare che è stato attuato un progressivo trasferimento di competenze e di attività dai NuVa al PQA.

In questa prima fase transitoria, quindi, i compiti più urgenti del PQA sono stati di impostare i processi organizzativi interni e i flussi informativi della AQ di Ateneo

e definirne le relative responsabilità. Mentre, per i NuVa, il primo adempimento AVA è stata la stesura della Relazione tecnico-illustrativa inviata all'ANVUR entro il 30.4.2014, in cui si è operata una valutazione ex-post sull'anno accademico precedente (2012-13).

Alla luce di queste considerazioni, appare condivisibile il timore espresso dal CUN in merito al rischio che ci si sia trovati di fronte all'ennesimo sistema esclusivamente "autorizzatorio" che poco o nulla ha in comune con il processo della Qualità: «qualunque sistema di valutazione che si limitasse essenzialmente a verifiche automatiche di indicatori numerici e non prevedesse la valutazione nel merito di ogni singolo corso di studio, affidata a valutatori competenti – come descritto negli Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – non produrrebbe un miglioramento della qualità e dei risultati, ma si configurerebbe come un esercizio burocratico inutile e oneroso e tale da produrre, se applicato, effetti dannosi».

Sul tema Minelli, Rebora, Turri (2005) sottolineano che «la vera qualità è dinamica, interattiva, evolutiva, nasce da una combinazione di rapporti, richiede di essere continuamente rinnovata. È influenzata da fattori di contesto e di ambiente, spesso incomprensibili e privi di significato al di fuori di questo. [...] Didattica e ricerca si prestano ad una misurazione, che è molto utile per i fattori che ne costituiscono il piedistallo, la piattaforma di base. La qualità statica si presta a misurazione».

È l'annosa questione dell'equilibrio tra profilo quantitativo e profilo qualitativo, tra misurare per valutare e misurare senza valutare. Tali riflessioni non riguardano le sole Università italiane ma anche atenei europei. A tal proposito è interessante segnalare la posizione espressa dall'Università Friedrich-Schiller-University di Jena, Germania, contro i meccanismi di valutazione del CHE, Center for the Development of Higher Education, che ha rilevato come «una logica incrementale in questi esercizi di misurazione della performance (*sempre di più e mai abbastanza*), si traduce in un'intensificazione del lavoro, stress e sovraccarico in tutti i gruppi di lavoro accademico. Gli effetti negativi sulla qualità della ricerca e della didattica

sono un'esperienza sempre più diffusa» (roars.it). Nello stesso senso si è, poi, espresso anche Sabino Cassese, nella relazione presentata all'incontro promosso da Roars su "Il sistema dell'Università e della Ricerca. Fatti leggende futuro" il 15 novembre 2012: «L'Anvur, burocratizzando misurazione e valutazione, si sta trasformando in una sorta di Minosse all'entrata dell'Inferno o di Cortei dei conti con straordinari poteri regolamentari, ma ignorando le conseguenze della amministrativizzazione della misurazione e della valutazione: la scelta degli esaminatori, la selezione dei docenti, lo stesso progresso della ricerca saranno decisi non nelle università, ma nei tribunali. Ne è prova la sentenza del Tar Lazio, Sez. III, n. 08408/2012 dell'11 ottobre 2012, che ordina all'Anvur l'esibizione dei documenti preparatori della classificazione delle riviste e ne è un segno premonitore il Documento di lavoro CUN del 24 ottobre 2012 che elenca le questioni aperte circa i criteri di valutazione per le procedure di abilitazione. E questo è solo l'inizio: altri interventi dei giudici amministrativi seguono (si vedano le ordinanze dello stesso giudice del 9 novembre 2012 04028 e 0424) e inesorabilmente seguiranno» (irpa.eu).

3. Art. 14 d.lgs 150/2009 e il ciclo della Performance delle Università

Il sistema Università è, dunque, un sistema certamente complesso in cui convivono realtà giuridiche di diversa collocazione: la componente docente (didattica e ricerca) collocata in stretta relazione al principio costituzionale ex art. 33 e la componente "Amministrazione pubblica" con il suo personale contrattualizzato e le sue logiche normativamente ben definite verso l'efficienza, l'efficacia e la trasparenza ex art. 97 Cost..

In quest'ottica, quindi, il processo di Qualità degli Atenei non riguarda solo l'accreditamento dei corsi di studio e delle attività di ricerca (non dimentichiamo che nel processo sono entrati anche i corsi altamente qualificati di post-laurea come Dottorati, Specializzazioni e Master) ma ha coinvolto necessariamente anche la macchina amministrativa.

È evidente che a differenza degli altri Enti pubblici, coesistono due binari della qualità che non possono non essere diretti verso la stessa mission. Così lascia, infatti, intendere anche l'art. 2, punto r), della Legge 30 dicembre 2010, n. 240 (Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario) con il quale vengono attribuite al Nucleo di Valutazione, in raccordo con l'attività dell'ANVUR, le funzioni di cui all'art. 14 del D.lgs. 150/2009, relative alle procedure di valutazione delle strutture e del personale, «al fine di promuovere nelle università, in piena autonomia e con modalità organizzative proprie» (come indicato nella delibera Civit 9/2010 in tema di applicazione del d.lgs. 150/2009 alle Università) il merito e il miglioramento della performance organizzativa e individuale.

Si intuisce, quindi, dove risiede la complessità del sistema Università: la performance organizzativa (e dunque quella individuale) è strettamente correlata alla strategia e alla mission formativa dell'Ateneo e l'output di tale processo non è identificabile (e quantificabile) in un definito/definibile “prodotto” facilmente sintetizzabile nel concetto (ammesso che tale concetto sia facilmente identificabile) di servizio pubblico.

La sfida, quindi, che il mondo accademico ha affrontato e sta ancora affrontando è quella di comprendere, prima, e “pensare”, poi, ad un Sistema di Misurazione e Valutazione della Performance che, nell'ottica del miglioramento della qualità dei servizi offerti e della crescita delle competenze professionali attraverso la valorizzazione del merito, si integri senza confondersi con l'Assicurazione della Qualità della didattica e della ricerca.

A riprova della difficoltà di tale processo, si è atteso molto l'adozione del DPCM auspicato congiuntamente dalla Civit e dall'ANVUR sul raccordo delle reciproche attività, con la conseguenza che si è dovuto fare per molto tempo riferimento alla delibera Civit n. 9 del 2010., ai sensi dell'art. 13, comma 12 del D.lgs. n. 150/2009, che sottolinea che «con uno o più decreti del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione, di

concerto con i Ministri competenti, sono dettate disposizioni per il raccordo tra le attività della Commissione e quelle delle esistenti Agenzie di valutazione».

Cosa è accaduto, allora, nelle Università in questi anni in tema di Valutazione della Performance? Per rispondere a questa domanda, poche considerazioni in premessa. L'obiettivo principale dei sistemi di gestione delle performance nelle amministrazioni pubbliche è quello di rappresentare in modo integrato il livello di performance atteso (che l'amministrazione si impegna a conseguire) e realizzato (effettivamente conseguito), con evidenziazione degli eventuali scostamenti, assicurando, altresì, un'immediata e facile comprensione dello stato della performance, sia agli attori interni all'amministrazione che agli interlocutori esterni della stessa. Nello specifico degli Atenei, il Sistema di Misurazione e Valutazione della Performance deve essere definito, in sede di prima applicazione del Decreto, dall'OiV/Nucleo di Valutazione per poi essere adottato dal Consiglio d'Amministrazione. La funzione di misurazione e valutazione della performance, in conformità agli artt. 7 e 9 del Decreto, è, quindi, svolta:

- dal Nucleo di Valutazione che, con il supporto della struttura tecnica permanente di cui all'art. 14 del decreto, monitora il funzionamento complessivo del sistema di valutazione, della trasparenza ed integrità; esercita le attività di controllo strategico; propone la valutazione annuale dei dirigenti di vertice; valuta la performance generale di Ateneo;
- dai Dirigenti dell'Università e dai Responsabili delle Strutture (Direttori, Presidi, Capi Servizio), e in particolare:
 - dal Direttore Generale che provvede alla misurazione e valutazione della performance individuale dei Dirigenti e del personale tecnico-amministrativo responsabile di unità organizzativa in staff;
- dai Dirigenti e dai Responsabili delle Strutture di Ateneo, che provvedono alla misurazione e valutazione della performance individuale del personale loro assegnato, nel rispetto del principio del merito, ai fini della progressione

economica e tra le aree, nonché della corresponsione delle indennità di risultato e dei premi incentivanti.

Da segnalare che la Delibera n. 122/2010 della Civit in tema di misurazione e valutazione della performance nelle amministrazioni con personale contrattualizzato e non contrattualizzato ha definito, nelle amministrazioni caratterizzate dalla presenza di personale contrattualizzato e non contrattualizzato, che:

- a) la misurazione e valutazione della performance organizzativa deve essere operata senza alcuna eccezione;
- b) la misurazione e valutazione della performance individuale del personale contrattualizzato deve essere svolta dal responsabile della unità organizzativa, anche se parte di un rapporto non contrattualizzato;
- c) il responsabile dell'unità organizzativa parte di un rapporto contrattualizzato può operare la valutazione del personale non contrattualizzato, ma in applicazione dei criteri previsti per il rapporto non contrattualizzato.

Osservando i SMVP adottati e pubblicati ad oggi dagli Atenei (reperibili sul sito della Civit <http://www.civit.it>) si rileva che certamente tutti contengono quanto la norma impone ovvero le fasi, i tempi, le modalità, i soggetti e le responsabilità del processo di misurazione e valutazione della performance; le procedure di conciliazione relative all'applicazione del Sistema; le modalità di raccordo e integrazione con il sistema per il controllo di gestione e le modalità di raccordo e integrazione con i documenti di programmazione finanziaria e di bilancio. Di non poco conto, inoltre, è l'osservazione che al 24 maggio 2013, solo due atenei hanno adottato dei nuovi Sistemi riaggiornandoli rispetto al 2012.

Nella predisposizione del modello ci si deve attenere al Decreto, ed in particolare a quanto previsto dai seguenti articoli:

- artt. 4 e 5 per quanto attiene rispettivamente al Ciclo di gestione della performance e all'individuazione degli obiettivi e degli indicatori;
- artt. 8 e 9 che definiscono rispettivamente gli ambiti di misurazione e valutazione della performance organizzativa e individuale;
- art. 10 che impone alle amministrazioni pubbliche la redazione: a preventivo ed entro il 31 gennaio, art. 10 comma a), «il documento programmatico triennale, denominato Piano della Performance da adottare in coerenza con i contenuti e il ciclo della programmazione finanziaria e di bilancio, che individua gli indirizzi e gli obiettivi strategici ed operativi e definisce, con riferimento agli obiettivi finali ed intermedi ed alle risorse, gli indicatori per la misurazione e la valutazione della performance dell'amministrazione, nonché gli obiettivi assegnati al personale dirigenziale ed i relativi indicatori»; a consuntivo, come previsto dall'art. 10 comma b), «un documento, da adottare entro il 30 giugno, denominato Relazione sulla performance che evidenzia a consuntivo, con riferimento all'anno precedente, i risultati organizzativi ed individuali raggiunti rispetto ai singoli obiettivi programmati e alle risorse, con rilevazione degli eventuali scostamenti e il bilancio di genere realizzato».

Sostanzialmente, l'evidenza che si ricava è che gli Atenei, impegnati nel triennio analizzato, nel dare avvio alla ristrutturazione della propria organizzazione, abbiano solo impostato la metodologia dei Sistemi e ne stiano ancora, in qualche modo, testando gli effetti.

Questo è quello che emerge chiaramente dalla lettura delle premesse di molti Sistemi che pongono l'accento sulla constatazione di una normativa ancora in evoluzione e sulla mancanza del DPCM di raccordo citato e dunque ad una sostanziale in-applicazione del ciclo della performance di cui al d.lgs. 150/2009 (Di Federico, 2011).

In questo modo, allora, l'adozione dei Piani della Performance è per gli Atenei, nei fatti, un adempimento legato in primissima istanza solo a rendere “trasparente” l'attività amministrativa - gestionale nella sua parte strategica (indirizzi e obiettivi

generali) essendo difficoltoso il processo operativo della valutazione in termini di performance organizzativa ed individuale.

Gli obiettivi strategici di performance da valutare sono, infatti, collegati agli obiettivi operativi che a loro volta sono in relazione: alle azioni per supportare il perseguimento degli obiettivi operativi; agli indicatori per monitorare i progressi conseguiti; ai target per stabilire i livelli attesi.

Nell'ordine, allora, andrebbe valutata:

1. la performance di ciascuna azione (scostamenti tra indicatori e rispettivi target);
2. la performance di ciascun obiettivo operativo;
3. la performance di ciascun obiettivo strategico;
4. la performance dell'area strategica;
5. la performance organizzativa.

In questo ciclo, per gli Atenei, molti sono gli anelli deboli come quello relativo all'individuazione degli standard di qualità dei servizi (delibere Civit n. 88/2010 e 3/2012). Il motivo di tale ritardo è da rintracciarsi nello scollamento tra le attività ANVUR e le attività CIVIT di cui si è parlato che non consente alle Università di meglio individuare ed elaborare tali standard di qualità.

Adottare tale documento senza una riflessione interna più approfondita data da strumenti di raccordo semplici ed efficaci in grado di intercettare tutte le dimensioni dello standard qualitativo di un ente come l'Università, comporta il pericolo di realizzare un documento lontano dalle aspettative dell'utente.

La delibera 88/2010 del Civit definisce standard di qualità:

«i livelli di qualità che i soggetti erogatori del servizio devono assicurare. I livelli di qualità possono riguardare l'insieme delle prestazioni afferenti al servizio (o una loro quota, ad esempio l'x per cento dei passaporti deve essere rilasciato entro n giorni lavorativi) ovvero le singole prestazioni (ad esempio, lo standard per il rilascio di un passaporto

è pari a n giorni lavorativi). Gli standard di qualità sono misurati attraverso indicatori, per ognuno dei quali deve essere definito, e pubblicizzato, un “valore programmato”, che consenta di verificare se un servizio o una prestazione possa essere considerata di qualità, essendo stato rispettato lo standard previsto».

In questo senso, allora, il rischio è che lo standard possa essere percepito come un documento tendenzialmente autoreferenziale in cui l'Ateneo standardizza tutti i servizi allo studente in maniera superficiale, con il conseguente disconoscimento da parte degli stakeholders dell'importante potenziale che esso costituisce (si pensi ai soli riflessi in termini di *class action*). Ecco quindi il difficile “compromesso” che l'Università cerca di superare: si può standardizzare l'intera mission universitaria? O la qualità è altra cosa dall'individuazione di (soli) standard che individuano mere tempistiche? Un esempio fra tutti, quello del rilascio dei certificati: è la legge a stabilirne i tempi per cui non sarebbe da ritenersi certamente un elemento qualitativo dell'ateneo. Indicare che il 100% delle richieste è evaso, senza che siano tracciabili in maniera evidente o dichiarare che i certificati sono rilasciati in tempo reale è da considerarsi un adempimento di trasparenza e comunicazione o uno standard di qualità?

Non pochi sono allora, gli Atenei che si sono mossi con cautela e in modo trasparente coinvolgendo gli stakeholders nei propri processi di adeguamento attuati mediante l'adozione della Carta dei servizi delle singole strutture. Come interessante è l'adesione di molti atenei al Progetto nazionale di Good Practice (progetto nato nel 1999 promosso dal Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario e realizzato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Ingegneria Gestionale del Politecnico di Milano cui hanno aderito molti atenei, soprattutto negli ultimi anni), in quanto condividono l'idea che solo con il benchmarking è possibile davvero che lo standard sia dinamico e possa così contribuire a migliorare il “servizio” accademico rendendolo evidente all'esterno in maniera critica e competitiva e non in maniera autoreferenziale.

Questa, probabilmente, è la strada ancora da percorrere affinché gli Atenei si confrontino sulla propria comune mission e implementino, dal confronto, i loro

servizi e i propri punti di forza evitando che le considerazioni iniziali di questo contributo, ovvero quelle sul timore che ci si sia trovati di fronte all'ennesimo adempimento formale, siano reali. Costituendo il rispetto dei valori programmati per gli standard di qualità dei servizi, non solo un impegno verso l'esterno, ma anche una responsabilità collegata alla valutazione organizzativa e individuale, è evidente come per le Università siamo lontani dal poter affermare che il ciclo della performance come delineato dal d.lgs. 150/2009 sia ad oggi completamente applicato e applicabile.

A questo punto, allora, è possibile sintetizzare nel senso di ritenere che il d.lgs. 150 si applica agli Atenei nella misura in cui i disposti normativi rispondano in maniera diretta alla ratio di voler rendere i processi amministrativi delle Università (in quanto, prima di tutto, Pubbliche Amministrazioni) più trasparenti, efficienti, efficaci ed economici. Ad ultimo ricordiamo la legge anticorruzione, del 6 novembre 2012, n. 190, e il Codice di comportamento dei dipendenti pubblici, emanato con D.P.R. del 16.04.2013 n° 62 certamente di applicazione generale e dunque riguardanti anche le Università. In questo senso va letta, quindi, la delibera Civit n. 6/2013 sulle "Linee guida relative al ciclo di gestione della performance per l'annualità 2013" e nello specifico l'indicazione di cui al punto D) "Esplicitazione di indicatori riguardo alcune tematiche di significativa rilevanza": «Sulla base dei principali interventi normativi recentemente emanati, si ritiene opportuno che i Piani della performance contengano, coerentemente con gli obiettivi individuati dall'amministrazione, informazioni e dati relativi alle seguenti tematiche:

- contenimento della spesa pubblica;
- digitalizzazione».

A seguito delle risultanze emerse dai monitoraggi già effettuati, la Commissione ha inteso, ad esempio, ribadire l'importanza di inserire nei Piani delle performance, obiettivi di promozione delle pari opportunità, come previsto dall'articolo 8, comma 1, lettera h), del D.Lgs. n. 150/2009.

È evidente, dunque, che questi contenuti sono entrati a far parte anche dei Piani delle Università in quanto strettamente correlati ad obiettivi comuni a tutte le Pubbliche Amministrazioni e certamente realizzabili in ogni Ente pubblico, di qualsiasi natura esso sia.

Volendo, poi, individuare elementi comuni rintracciati nei Piani della Performance adottati dagli Atenei, in termini di obiettivi strategici, in cui si prendono a riferimento i Sistemi pubblicati alla data del 20 maggio 2013 sul sito della Civit, sezione “Sistemi, Piani, Programmi e Standard qualità delle Università – 2013”, si coglie come, al di là delle singole criticità (illustrate nelle Analisi di contesto interne), vi siano cinque obiettivi comuni che si cercano di perseguire:

1. aumentare le risorse, soprattutto quelle esterne, per via dei tagli all'FFO e incrementare i risparmi di organizzazione;
2. razionalizzare l'organizzazione e le strutture;
3. investire sulla formazione e sulle best practice per rendere più agevole l'adeguamento al forte cambiamento imposto dalla riforma Gelmini;
4. riformare la contabilità con l'introduzione del bilancio unico;
5. incentivare i processi d'informatizzazione imposti, ormai, anche dalle direttive ministeriali tese sempre più all'eliminazione del cartaceo (Linee Guida Università Digitale, <http://www.miur.it/>, adottate con nota del 6 agosto 2012, n. 151).

Quanto alle Relazioni sulla Performance approvate e validate nel 2012, non pochi sono gli Atenei che hanno dichiarato di non aver potuto applicare integralmente il Sistema di Misurazione e Valutazione delle performance a causa della forte reingegnerizzazione dei processi dovuti alle necessarie e complesse attività immediatamente successive all'adozione dei nuovi Statuti nonché alla pianificazione dell'organizzazione delle nuove strutture decentrate. Alcuni esempi: Università di Roma La Sapienza, Università di Ferrara, Università della Calabria, Università di Genova ecc..

Volendo meglio individuare il ruolo attuale della Civit rispetto allo “stato dell’arte” delle Università, è interessante osservare la delibera n. 23/2013 in tema di Relazione sul funzionamento complessivo del Sistema di valutazione, trasparenza e integrità dei controlli interni 2013 (Relazione prevista dalla delibera Civit n.4/2012). La Civit, con tale delibera, ha dettato le Linee guida relative agli adempimenti di monitoraggio degli OiV e alla Relazione degli OiV (art. 14, comma 4, lettera a) del D.Lgs. n. 150/2009) proponendo la compilazione di un questionario in cui si richiede di riferire circa lo status delle attività del Ciclo della Performance dell’Ente di riferimento focalizzando l’attenzione su obiettivi assegnati (organizzativi e individuali) e sui risultati della dirigenza.

A ben vedere, quindi, rispetto alla delibera del 2012, anche la Civit ha dimostrato di essere in una fase di assestamento in considerazione dell’implementazione prevista delle sue linee di intervento generate dalle evidenze emerse dall’analisi delle Relazioni degli OiV dell’anno 2011 che ha fatto emergere una scarsa presenza di elementi quantitativi a supporto delle valutazioni realizzate. La stessa proposizione del questionario, lascia pensare che la Commissione abbia valutato l’impatto della riforma sugli enti verificando, nella sostanza, quali e quanti siano gli enti “morosi” rispetto alla macchina del Ciclo della performance e quali e quanti gli enti più attivi e attenti. Già nella stessa delibera 23/2013 riconosce che «al fine di consentire la redazione della prima Relazione, la Civit ha emanato la delibera n. 4/2012 che fornisce le necessarie linee guida per la stesura di tale Relazione. Alla luce dei risultati del monitoraggio delle Relazioni inviate dagli OIV alla Civit durante il primo ciclo di gestione della performance e delle criticità emerse, con questa delibera si pone l’attenzione su alcuni elementi ritenuti prioritari, in un’ottica di continuità con il percorso intrapreso». In questo, gli Atenei sono certamente posti sotto osservazione. La speranza è che tale osservazione abbia poi prodotto reali ed efficaci strumenti di raccordo senza i quali le Università faticeranno ancora a raggiungere una organica riforma qualitativa.

4. CCNL e stato di applicazione della riforma

Un elemento importante ed espressamente richiesto dalla delibera su menzionata (la n. 23 del 2013) riguarda, poi, proprio l'applicazione selettiva degli strumenti di valutazione della performance individuale in termini di premialità: si chiede, infatti, "I criteri di distribuzione della retribuzione di risultato/premi inseriti nel contratto integrativo sono collegati alla performance individuale?"

Ora, per quanto riguarda le Università, il CCNL è fermo dal 2009 e ad esso si fa ancora riferimento dopo che anche la Circolare della Funzione pubblica n. 7 del 2010 in materia di contrattazione e D.lgs. 150/2009 ha espressamente rinviato l'applicazione del Titolo III (in materia di merito e premialità) ai rinnovi contrattuali nazionali.

Nella circolare si riporta:

«Il sistema graduale di applicazione delle disposizioni in materia di contrattazione integrativa: disposizioni di diretta ed immediata applicazione, obbligo di adeguamento e applicazione subordinata e differita. Come già accennato, il decreto legislativo n. 150 del 2009 prevede un sistema graduale di applicazione delle disposizioni in materia di contrattazione integrativa. In particolare, dalla lettura delle norme si evince che alcune disposizioni sono di diretta ed immediata applicazione, per altre è previsto un "adeguamento" entro termini prefissati, per altre ancora è necessario attendere la stipulazione dei nuovi contratti collettivi nazionali. È l'articolo 65 del d.lgs. n. 150 del 2009 che porta a tali conclusioni, in quanto stabilisce, che i contratti integrativi vigenti dovranno essere adeguati ad alcune delle nuove disposizioni entro i termini ivi previsti (v. paragrafo 4). Nello specifico, il comma 1 prevede l'adeguamento dei contratti integrativi alle disposizioni relative alla definizione degli ambiti riservati, rispettivamente, alla contrattazione ed alla legge, nonché a quelle del Titolo III del nuovo decreto (Merito e Premi)».

«Altre norme del d.lgs. n. 150 del 2009 non risultano invece applicabili se non a partire dalla stipulazione dei contratti collettivi relativi al periodo contrattuale 2010-2012, in quanto ne presuppongono l'entrata in vigore. È questo il caso:

- della norma che impone di destinare alla produttività individuale la quota prevalente della retribuzione accessoria, la quale presuppone un intervento sulla struttura della retribuzione che può essere attuata solo con i successivi contratti collettivi (comma 3-bis dell'art 40 del d.lgs. n. 165 del 2001, nuovo testo);
- delle disposizioni relative al trattamento accessorio dei dirigenti collegato ai risultati di cui all'articolo 24 del d.lgs. n. 165 del 2001, come modificato dall'articolo 45 del d.lgs. n. 150 del 2009;
- del bonus annuale delle eccellenze e del premio annuale per l'innovazione, che richiedono comunque l'intervento del contratto nazionale per la determinazione dell'ammontare» (articoli 21 e 22 del d.lgs. n. 150 del 2009).

È chiaro, come sottolinea la stessa Funzione Pubblica, che tutte le amministrazioni, in attesa della definizione dei sistemi di valutazione, hanno dovuto “adeguare” i contratti integrativi vigenti all’entrata in vigore della Riforma, ai principi di selettività e concorsualità enunciati dal Titolo III del decreto legislativo citato (Di Federico, 2011; Talamo, 2010; Carnici, 2011).

Purtroppo la Funzione Pubblica immaginava, nel 2010, tempi più ristretti per l’entrata a regime della Riforma e certo non aveva considerato il prolungarsi di una crisi economica così forte nel nostro Paese tale da impedire il rinnovo del CCNL per il biennio 2010-2012. Questo ha comportato la necessità che il legislatore intervenisse di nuovo per porre fine alle numerose questioni giurisprudenziali che stavano insorgendo in materia di contrattazione integrativa, attraverso l’adozione del D.lgs. 141 del 2011 di interpretazione autentica del D.lgs. 150/2009.

In materia, tuttavia, occorre preliminarmente richiamare i contenuti della significativa Intesa Governo – Confederazioni sindacali del 4 febbraio 2011. Stante il rinvio, disposto dall’art. 9, comma 17, della legge n. 122/2010 e poi dall’art.16 della legge n. 111/2011, fino al 31.12.2014, dei rinnovi contrattuali per il lavoro pubblico, al fine di garantire comunque un sistema di relazioni sindacali idoneo a perseguire condizioni di produttività ed efficienza del lavoro pubblico, tale Intesa ha previsto che:

- a) «le retribuzioni complessive, comprensive della parte accessoria, non devono diminuire per effetto dell'applicazione dell'art. 19 del d.lgs. n. 150/2009»;
- b) «a tale scopo per l'applicazione dell'art. 19, comma 2, del d.lgs. n. 150/2009 potranno essere utilizzate esclusivamente le risorse derivanti dall'applicazione del comma 17 dell'art. 61 del d.l. n. 112/2008, convertito con modificazioni, dalla legge n. 133/2008 (c.d. dividendo dell'efficienza)».

Il comma 1 dell'art. 6 del d.lgs. n. 141/2011, in particolare, ha recepito il punto fondamentale dell'Intesa Confederale del 4 febbraio 2011 relativo al differimento dell'applicazione piena della disciplina dell'art. 19, comma 2, del d.lgs. n. 150/2009 (la distribuzione forzata della valutazione). La norma, infatti, espressamente prevede che la differenziazione per fasce retributive prevista dalla riforma trova applicazione a regime solo a partire dalla tornata contrattuale successiva a quella relativa al quadriennio 2006-2009 (quindi solo con i futuri contratti triennali stipulati sulla base del d.lgs. 150/2009, dopo la fine del blocco attualmente fissato dalla manovra finanziaria fino al 31.12.2014).

Nel periodo di moratoria contrattuale, ai fini dell'applicazione dell'art. 19, comma 2, del d.lgs. 150/2009, verranno utilizzate solo le eventuali economie aggiuntive - conseguenti ai processi di riorganizzazione della pubblica amministrazione - destinate all'erogazione dei premi dall'art. 16, comma 5, del d.l. n. 98/2011, convertito, con modificazioni, dalla L. n. 111/2011.

Osservando i CCI di questi ultimi anni dall'introduzione delle Riforme, emerge un sostanziale stallo dovuto alla consapevolezza che sia necessario testare e sviluppare gli attuali sistemi di misurazione e valutazione della performance (la delibera Civit 23/2013 ne è a riprova), inclusa quella individuale, così come evidenti sono i richiami agli sforzi di adeguamento alla Riforma c.d. "Gelmini" che ha comportato molti ritardi negli Atenei in tema di valutazione della performance.

In conclusione, quindi, si tratta di attendere che il legislatore intervenga in modo esclusivo ed organico per le Università che già soffrono dei molti tagli al fondo ordinario vedendosi di molto ridotta la possibilità anche di fare investimenti e che continuano a soffrire nel tentare di coordinare le diverse attività di controllo gestionale che appartengono ad un unico e multidimensionale processo quale quello della Qualità.

5. AVA 2.0 l'impatto con l'università

La particolare complessità del sistema AVA, ha fatto sì che, sin dall'inizio, venisse percepito dagli Atenei come un ulteriore aggravio burocratico, richiedendo a tutti di confrontarsi con la necessità di produrre tutti i documenti richiesti secondo modalità e standard predefiniti; peraltro un sistema di qualità si basa proprio su una corretta gestione del processo e una chiara definizione dei ruoli e dei documenti che lo compongono; può sicuramente dirsi che uno dei risultati garantiti dal sistema AVA è stato quello di far prima riflettere e poi abituare gli Atenei alla necessità di confrontarsi con le sue regole.

Analizziamo le criticità di AVA 1:

- eccessivi adempimenti;
- possibile deriva burocratica;
- scadenze rese note solo in prossimità delle stesse;
- proliferazione di richieste fra loro sovrapponibili;
- meccanismo di composizione del voto finale poco soddisfacente;
- rigidità del sistema di valutazione;
- eccessiva frammentazione di Requisiti, Indicatori, PA.

La criticità più evidente e focale nella questione della giusta applicazione di AVA è sicuramente l'eccessiva spinta ad orientarsi al processo più che al prodotto finale, questo conduce a una eccessiva rigidità e alla mera burocratizzazione del sistema.

Alla luce di quanto considerato, l'ANVUR ha aggiornato il sistema AVA in AVA 2.0 all'insegna di una generale semplificazione, di un alleggerimento delle procedure e di una maggiore aderenza agli standard europei ESF, approvati nella conferenza ministeriale di Yerevan.

La revisione del sistema AVA incide in modo sostanziale, soprattutto, sull'accreditamento periodico, principalmente attraverso la definizione di un nuovo contenitore di indicatori quantitativi, per il monitoraggio a distanza dei CdS e per l'individuazione delle aree di sofferenza inoltre riformula i Requisiti degli Indicatori di Qualità, inoltre si pone di semplificare i punti di attenzione ed esplicitare un glossario unico e condiviso per AVA, CdS e altri adempimenti, inoltre, la semplificazione del rapporto di riesame annuale e la ridefinizione della periodicità del rapporto di riesame ciclico, dei relativi contenuti e della forma di presentazione; si è messa a punto una più puntuale definizione del ruolo e dei compiti degli attori della valutazione interna, una differente modalità di selezione dei corsi di studio da visitare, eliminare il voto finale ai corsi di studio visitati, cambiare la composizione del giudizio finale; inoltre si è mirato alla semplificazione del Rapporto di riesame annuale, la predisposizione del Rapporto di riesame ciclico con una cadenza meno frequente, la riduzione del numero di Requisiti e Indicatori di qualità, sono tutti fattori che concorrono ad un sostanziale snellimento del lavoro per tutti i soggetti coinvolti nel processo di accreditamento, sia nell'Ateneo sia nelle CEV, e che rendono più facilmente assimilabile il sistema. Essendo programma di supporto anch'esso maggiormente user friendly, l'effetto di semplificazione è amplificato. E tutto questo giova davvero al sistema? Il Rapporto di riesame annuale è il nucleo di AVA: la sua semplificazione comporta il rischio di un potenziale svuotamento di significato di questo passaggio, che potrebbe essere ridotto ad un mero adempimento burocratico da risolvere con un non-riesame basato sulla circostanza, solo apparentemente rassicurante, della collocazione del corso al di sopra delle mediane.

La principale criticità è stata ravvisata proprio nella circostanza che a poca distanza dall'avvio de sistema AVA e quando sono state completate solo 16 visite in sede da parte delle CEV si stiano cambiando le regole. Il punto nodale nel sistema AVA è nel tentativo di cambiare l'atteggiamento e le abitudini degli Atenei nella progettazione dei corsi di studio e nella verifica dell'opportunità del loro mantenimento o di introdurre modifiche.

Inoltre, la modifica in itinere dei criteri di valutazione adottati comporta la possibilità di una disparità di trattamento tra le Università già visitate e quelle ancora da visitare.

L'eliminazione della previsione di un voto finale ai singoli CDS visitati e quindi dello spettro della conseguente sanzione non rende, tuttavia, più debole il sistema e chi si adopera per renderlo efficiente, e comunque avere un enforcement esterno aiuta a indurre un cambiamento di mentalità.

Come osservato anche dalla CRUI, sarebbe importante che ci fosse un allineamento tra gli indicatori utilizzati dal MIUR per l'attribuzione di risorse, specie premiali, e quelli utilizzati dall'ANVUR per la valutazione, per consentire agli Atenei di programmare e perseguire con efficacia taluni obiettivi strategici.

In questo senso suscita dubbi il fatto che l'opinione degli studenti non compaia più espressamente nel novero degli indicatori, proprio dopo che per molti Atenei questo ambito era stato uno di quelli di maggior impegno negli anni precedenti, con un notevole dispendio di risorse, per migliorare i propri comportamenti. Del resto gli studenti non valutano i docenti ma sono forse la principale e più attendibile fonte di segnalazione di problemi, specie a livello di microdato, problemi le cui motivazioni devono essere indagate da altri per trovare possibili soluzioni.

Molto delicato appare l'indicatore riguardante l'utilizzazione dei risultati della VQR per la valutazione della qualità dei CDS.

L'idea di fondo che negli Atenei ricerca e didattica debbano essere strettamente interconnessi non è contestabile, ma non appare come un indicatore che si possa inserire nel sistema immediatamente, senza una fase preliminare di progressivo

adeguamento e senza effettuare alcune differenziazioni (le lauree di primo livello dalle magistrali, in relazione agli anni di corso di ogni laurea eccetera).

Va poi considerato che il dato VQR per sua natura non agevola il compito di progettazione del corso di studi, né quello di controllo degli organi di ateneo deputati. In una prospettiva di consolidamento dell'anagrafe nazionale della ricerca, potrebbe al limite essere più utile usare indicatori qualitativi e quantitativi, tipo quelli dell'abilitazione scientifica nazionale.

La ponderazione dei Punti di Attenzione, che viene proposta come “possibile” e a cura esclusivamente delle CEV, potrebbe portare ad una disomogeneità di comportamento tra le varie CEV stesse; ma dovrebbe comunque sussistere una discrezionalità lasciata alle CEV sulla ponderazione dei punti.

La quale, all'interno di range predeterminati probabilmente introduce una possibilità di recuperare elementi di valutazione soggettiva che altrimenti sarebbe impossibile far emergere, infatti, in un periodo di competizione e di ricerca di percorsi formativi nuovi per rispondere alle nuove sfide poste dalla società e dal mercato del lavoro, gli Atenei devono poter progettare in maniera innovativa e cercare elementi di peculiarità, anche e soprattutto incrociando competenze in modo nuovo, e questo sforzo può essere valorizzato solo dalle CEV.

Un punto di equilibrio potrebbe individuarsi in un sistema che preveda un set di indicatori, di cui una quota obbligatoria per tutti ed una quota, minore, a scelta del singolo Ateneo, con i quali l'Università “scommette” sulla sua virtuosità. Il punteggio soprattutto dei secondi potrebbe avere una ponderazione da parte delle singole CEV entro limiti e con criteri predefiniti.

CAPITOLO 3
L'INDAGINE



Immagine 2: *word cloud* generata mediante il sito wordle.net attraverso il testo delle risposte ricevute al questionario oggetto della presente indagine

1 Introduzione: le ragioni della ricerca

La ricerca ha assunto la forma di un'indagine esplorativa quali-quantitativa finalizzata all'analisi delle pratiche educative guidata dai seguenti obiettivi:

- approfondire il grado di diffusione tra i docenti universitari della cultura della qualità;
- esplorare i significati attribuiti dai docenti ai concetti di qualità di un sistema universitario e del suo miglioramento;
- esplorare i significati attribuiti dai docenti alle pratiche di valutazione del sistema universitario;
- approfondire le ricadute del sistema di valutazione dell'Accademia nelle pratiche didattiche e di ricerca dei docenti.

Il sistema di valutazione dell'Accademia in Italia, persegue il principio di un miglioramento della qualità del sistema andando a incidere sulle pratiche dei docenti. Appare pertanto fondamentale approfondire, al fine di comprendere le ricadute reali di siffatto sistema, analizzare le pratiche dei docenti a partire dall'esplorazione delle loro credenze.

1.1 Le pratiche e le credenze dei docenti

«La realtà ultima della scienza dell'educazione [...] si trova nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative» (Dewey, 1984:23).

L'analisi delle pratiche educative consente di indagare la pluralità di significati agiti dagli attori dell'educazione, al fine di giungere a una più profonda comprensione delle pratiche stesse (Laneve, 2009). L'indagine, ha inteso approfondire quello che, all'interno delle pratiche educative, viene definito "implicito"

(Perrenoud, 2001; Perla, 2010; Vinci, 2014). La pratica educativa consiste in un complesso di azioni e decisioni messe in atto dal docente e che si innerva di un costante lavoro riflessivo (Baldassarre, 2009) in azione influenzato da fattori di contesto, atteggiamenti, pre-cognizioni, ideologie, teorie implicite, teorie personali, valori, prospettive (Giovannini, 2017) che influenzano profondamente le pratiche stesse e, a livello macro, i sistemi di istruzione superiore nel loro complesso intreccio di dimensioni relazionali, educative, amministrative, di ricerca.

In particolare, le pratiche professionali, sono profondamente connotate a partire dalle convinzioni e dalle credenze di chi le agisce. La convinzione è «una forma di conoscenza soggettiva non necessariamente vera che col tempo si costituisce come un *frame* potente utilizzato dal soggetto per leggere e interpretare la realtà»; essa «nasce come un'idea, una semplice opinione, qualcosa di cui ci sentiamo relativamente certi, ma che siamo pronti a cambiare nel momento in cui i fatti dovessero smentirci. Se però l'idea viene confermata da esperienze fortemente “colorate” sul piano affettivo in modo piacevole o spiacevole, allora l'opinione si trasforma prima in una credenza - ovvero qualcosa che crediamo essere così a prescindere dalla realtà - e poi, quando la credenza si radica in modo tale da indurci a pensare che se dovessimo cambiarla ciò metterebbe in discussione la nostra stessa identità, si trasforma in convinzione». Pertanto le convinzioni possono «diventare delle limitazioni all'azione o alle prese di decisione» (Perla, 2007: 194-195), in altre parole, influenzano profondamente le pratiche orientando le «relazioni e prese di decisione quotidiane» (Perla, 2008: 249). La ricerca pedagogica sul tema ha circoscritto questo costrutto specificando che le credenze sono costituite da tre componenti fondamentali:

- I. cognitiva, ossia la conoscenza;
- II. affettiva, ossia giudizi, emozioni e valutazioni;
- III. comportamentale necessaria a intraprendere un'azione.

La predisposizione all'azione è il tratto peculiare delle convinzioni che le connota come atteggiamenti: le convinzioni di un atteggiamento sono connesse tra loro generando valori che orientano l'individuo nello sviluppo di ulteriori atteggiamenti, nell'interpretazione del mondo e nei suoi comportamenti e pratiche (Rokeach, 1968). Le convinzioni, inoltre, guidano l'interpretazione, la pianificazione e la presa di decisioni in merito a specifiche attività, svolgendo un'influenza profonda sul comportamento e sull'organizzazione di conoscenze e informazioni (Pejares, 1992; Angelini, 2017).

Anche l'OCSE ha contribuito alla riflessione sul tema nell'ambito dell'indagine internazionale TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), sottolineando che le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti «sono importanti per comprendere e migliorare i processi educativi; sono strettamente collegati alle strategie degli insegnanti per affrontare le sfide nella loro vita professionale quotidiana nonché al loro benessere generale» (OECD, 2009: 89).

L'analisi delle pratiche è un approccio di ricerca volto a indagare gli “sguardi plurali” che influenzano le pratiche stesse (Laneve, 2010). Se, dunque, il fine della valutazione dell'Università è quello di promuovere il miglioramento della qualità del servizio offerto mediante un'azione retroattiva sulle pratiche dei docenti che vi operano, per comprendere quanto, il sistema influenzi realmente tali pratiche, è necessario partire dall'esplorazione delle credenze dei docenti stessi in tema di qualità della didattica, della ricerca e del sistema universitario in generale.

1.2 La qualità di un sistema d'istruzione

Le procedure di valutazione del sistema universitario sono state definite a partire da un concetto fondamentale: quello del miglioramento della qualità dell'istituzione universitaria.

La qualità di un sistema di istruzione superiore è un concetto multidimensionale che coinvolge diversi aspetti del sistema universitario.

Storicamente il concetto di qualità richiama prevalentemente l'eccellenza della ricerca e, parzialmente, della didattica. In ambito organizzativo, la qualità coincide con la capacità di un'istituzione di perseguire gli obiettivi prefissati a partire dalla propria *mission* (Harvey, Green 1993).

Secondo altre prospettive, all'interno delle istituzioni di dovrebbero costruire opportunità che promuovano lo sviluppo di buone pratiche. Su questo aspetto Biggs (2001; 2003), distinguendo tre livelli di pensiero sull'insegnamento definisce un buon insegnamento, quello che stimola attività che permettano agli studenti apprendimenti profondi.

Per discutere del concetto di qualità dell'istituzione universitaria, dunque, è necessario avere un duplice sguardo alle pratiche di ricerca e alle pratiche di insegnamento.

Lacelle-Peterson e Finkelstein's (1993) hanno condotto una ricerca con l'obiettivo di indagare le prestazioni didattiche dei docenti universitari, misurando l'influenza di alcune variabili riferite al contesto, all'innovatività delle attività assegnate ai docenti, all'autonomia nel gestirle e all'opportunità di scambio e supporto tra colleghi.

Wilkerson e Irby (1998) hanno definito le competenze dei docenti universitari come legate, inevitabilmente, alle conoscenze disciplinari e teoriche, ma anche di tipo pedagogico-didattiche riferibili ai metodi di insegnamento, apprendimento e valutazione; accanto a queste, però, essi sviluppano anche competenze organizzative e comunicative proprie di una comunità di pratiche, nonché di miglioramento e formazione continui.

«Sebbene poco considerata ai fini della progressione di carriera dei docenti, la didattica, ha un forte impatto sull'andamento e sui traguardi di ogni Università, e rappresenta una leva strategica per il contributo universitario al progresso sociale. Per questo le Università più prestigiose investono e si attivano per la promozione di un supporto permanente alla professionalità dei docenti universitari» (Felisatti, Serbati, 2015).

Nel contesto internazionale, la professionalità dei docenti universitari viene sostenuta mediante seminari e webinar su temi propri dell'insegnamento nell'istruzione superiore, del miglioramento delle pratiche didattiche e valutative; workshop specifici sulla definizione degli obiettivi di apprendimento, sulle tecniche di insegnamento e di valutazione, sull'uso delle tecnologie educative e sulla supervisione accademica; programmi formativi sul campo fondati su specifiche necessità disciplinari; supporto nella realizzazione di percorsi di ricerca sulla propria azione didattica; momenti di riflessione individuale e collettiva anche mediante tecniche di scrittura riflessiva; sistema di mentoring da parte dei docenti più anziani a supporto di quelli più giovani o da parte di docenti esperti di didattica; consulenza tecnica; affiancamento in aula; risorse online per l'autoformazione; sessioni di feedback con gli studenti; costruzione di comunità di pratiche; implementazione di sistemi di premialità per i docenti più meritevoli (Felisatti, Serbati, 2015). Si tratta di proposte rivolte al personale che portano avanti l'obiettivo di promuovere una riflessione trasformativa nei docenti in merito alle proprie pratiche didattiche.

Margiotta (2014) riferisce che la professionalità di un docente universitario dovrebbe fondarsi su tre processi:

- I. lo sviluppo della ricerca disciplinare
- II. i processi di apprendimento degli studenti
- III. i saperi metodologico-didattici per l'insegnamento delle discipline

Nel contesto italiano l'azione di miglioramento della professionalità docente dovrebbe sostenere il ripensamento dei percorsi formativi a partire dalle conoscenze di base, dalle competenze culturali e professionali mirate all'occupabilità, sostenendo la centralità dell'apprendimento più che dell'insegnamento (Galliani, 2002).

«L'impegno degli Atenei italiani nella predisposizione di sistemi per la rilevazione della qualità della didattica e della formazione, sia pure finalizzati soprattutto alle procedure per l'accreditamento previste dall'ANVUR, offre dati e informazioni che accentuano l'attenzione del mondo accademico alle problematiche

dell'insegnamento e dell'apprendimento. In parallelo, con l'affermarsi di modelli e processi efficaci di valutazione, si rafforza la consapevolezza che per innovare non basta valutare e riflettere sugli esiti, bisogna qualificare le risorse umane e professionali attive sul campo (Felisatti, 2011)» (Felisatti, Serbati, 2015).

2 Il metodo di raccolta dati

L'indagine è stata condotta seguendo un approccio esplorativo, guidata da domande di ricerca che hanno orientato la scelta dell'impianto metodologico che ha previsto il coinvolgimento di tutti i docenti implicati nel processo di valutazione interna dell'Università di Foggia (assunta come campo d'indagine di base) mediante un questionario quali-quantitativo volto a illuminare alcuni aspetti di fondo del tema oggetto di discussione sì da orientare approfondimenti futuri maggiormente mirati ed estesi.

2.1 Il campo d'indagine: l'Università degli Studi di Foggia

L'Università degli Studi di Foggia è stata istituita con Decreto Ministeriale del 5/08/1999 e conta attualmente sei dipartimenti e trentadue corsi di laurea.

Si caratterizza per una spiccata attenzione alle esigenze del territorio, nonché per l'attenzione nei confronti dell'internazionalizzazione della ricerca, e l'attenzione rivolta agli studenti nei termini di orientamento e placement. Dal 2010, inoltre, la Commissione Europea ha approvato (e confermato nel 2015) la concessione del logo HR (Istituto di Eccellenza nella Gestione delle Risorse Umane) che rappresenta il riconoscimento per l'ateneo, di aderire e rispettare la strategia per la gestione delle risorse umane contenente i principi della Carta Europea dei Ricercatori e del Codice di Condotta per l'assunzione dei Ricercatori (C&C).

La strategia HR adottata dall'Università di Foggia si colloca in quella più ampia, di Ateneo, volta al sostanziale riposizionamento delle attività di ricerca in ambito nazionale e internazionale, costituendo per di più un adattamento agli indirizzi nazionali (Legge 140/2010 del MIUR) ed europei» (dichiarazione della prof.ssa Mariarosaria Lombardi, coordinatore scientifico per le attività della strategia HR e rapporti con la Commissione Europea per l'Università di Foggia, in occasione della conferma del conferimento del logo, Maggio 2015, unifg.it)

Per queste sue peculiarità, di relativamente piccolo contesto particolarmente legato alle esigenze del territorio e di università giovane (di istituzione e nel corpo docenti), con una forte spinta all'internazionalizzazione della ricerca, l'Università di Foggia è parsa un campo d'indagine di interessante esplorazione, attestata la spiccata attenzione verso qualità del servizio offerto agli studenti.

2.2 La popolazione di riferimento

A partire da questo paragrafo, e nei seguenti, all'interno di grafici e tabelle, le modalità delle variabili discusse, vengono indicate secondo la seguente legenda:

- Posizione Accademica (PA)
 - Prof. Ordinario (ORD)
 - Prof. Associato (ASS)
 - Ricercatore (RIC)
- Organo di appartenenza (ORG)
 - Presidio di Qualità di Ateneo (PQ)
 - Commissione Paritetica Docenti-Studenti (CP)
 - Gruppo di Assicurazione della Qualità (GAQ)
- Dipartimento di appartenenza (DIP)
 - Dipartimento di Economia (EC)
 - Dipartimento di Giurisprudenza (IUS)

- Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale (MC)
- Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche (SM)
- Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente (SA)
- Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (SU)

Nell'indagine sono stati coinvolti tutti i docenti dell'Università degli Studi di Foggia implicati, a vario titolo, nel processo di valutazione del sistema universitario: in particolare i docenti appartenenti al Presidio di Qualità di Ateneo, alle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti e ai Gruppi di Assicurazione della Qualità di tutti i dipartimenti e i corsi di laurea dell'Università.

La popolazione di riferimento verrà di seguito discussa a partire da tre variabili descrittive:

- I. Organo di appartenenza
- II. Posizione accademica
- III. Dipartimento di appartenenza

Organo di appartenenza

Per la definizione della popolazione di riferimento è stato consultato il sito dell'Università di Foggia e i siti specifici dei dipartimenti che ne fanno parte, in particolare le sezioni dedicate agli organi di interesse di cui sopra. In questo modo è stato possibile definire un elenco composto da 179 docenti appartenenti ai tre organi di riferimento. I docenti coinvolti nell'indagine, pertanto, fanno riferimento alle informazioni reperibili in rete alla data del 04/05/2017.

All'interno degli elenchi si sono verificati casi di docenti che rivestono, al contempo, più di un ruolo o, nel caso dei Gruppi di Assicurazione della Qualità, di docenti che ne fanno parte per più di un Corso di Laurea. Il numero di docenti

coinvolti nell'indagine risulta, così, essere pari a 161. Di questi si riportano di seguito le quote relative agli organi di appartenenza:

- Presidio di Qualità di Ateneo: 19 docenti;
- Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti: 23 docenti;
- Gruppi di Assicurazione della Qualità: 137 docenti.

Di costoro si sottolinea che 16 docenti rivestono più di un ruolo, in particolare:

- 2 docenti svolgono tutti i tre ruoli;
- 2 docenti sono, al contempo, presenti in una Commissione Paritetica Docenti-Studenti e nel Presidio di Qualità di Ateneo;
- 5 docenti sono, al contempo, presenti in una Commissione Paritetica Docenti-Studenti e in un Gruppo di Assicurazione della Qualità;
- 7 docenti sono, al contempo, presenti sia nel Presidio di Qualità di Ateneo che in un Gruppo di Assicurazione della Qualità.

Si propone di seguito un grafico descrittivo della situazione configurata

- Presidio di Qualità di Ateneo
- Commissione Paritetica Docenti-Studenti
- Gruppo di Assicurazione della Qualità

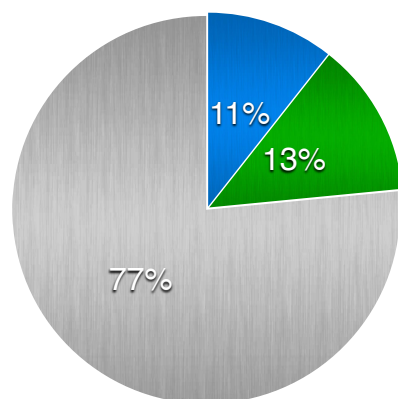


Grafico 1: distribuzione in percentuale dei docenti contattati tra gli organi coinvolti nel processo di valutazione

Si riporta di seguito un grafico descrittivo della distribuzione dei rispondenti relativamente all'organo di appartenenza e la relativa tabella indicante i punteggi grezzi.

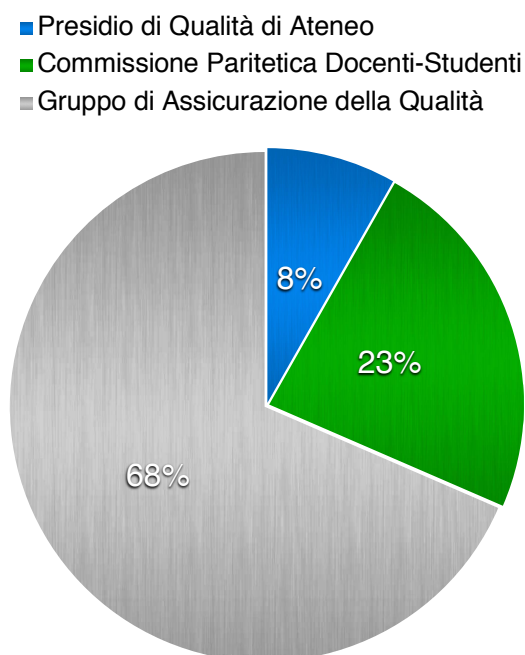


Grafico 2: distribuzione in percentuale dei docenti che hanno risposto al questionario tra gli organi coinvolti nel processo di valutazione

Organo di appartenenza	n. rispondenti
Presidio di Qualità	6
Commissione Paritetica	17
Gruppo Assicurazione Qualità	50

Tabella 1: distribuzione delle frequenze dei docenti che hanno risposto al questionario tra gli organi coinvolti nel processo di valutazione

Al fine di comprendere la natura e il significato dei dati presentati, risulta necessario mettere in relazione le quote, per organo di appartenenza, dei docenti contattati, con quelle di coloro che hanno risposto al questionario.

Si specifica pertanto quanto segue:

- *Presidio di qualità*
 - docenti contattati 19, pari al 10,61% del totale dei docenti contattati
 - docenti rispondenti 6, pari all'8,22% del totale delle risposte ricevute e al 31,58% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Commissione Paritetica docenti-studenti*
 - docenti contattati 23, pari al 12,85% del totale dei docenti contattati;
 - docenti rispondenti 17, pari al 23,29% del totale delle risposte ricevute e al 73,91% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Gruppi di Assicurazione della Qualità*
 - docenti contattati 137, pari al 76,54% del totale dei docenti contattati;
 - docenti rispondenti 50, pari al 68,49% del totale delle risposte ricevute e al 36,5% dei docenti contattati di questo gruppo

Si propone, di seguito, una rappresentazione grafica della situazione configurata, corredato di una tabella riassuntiva.

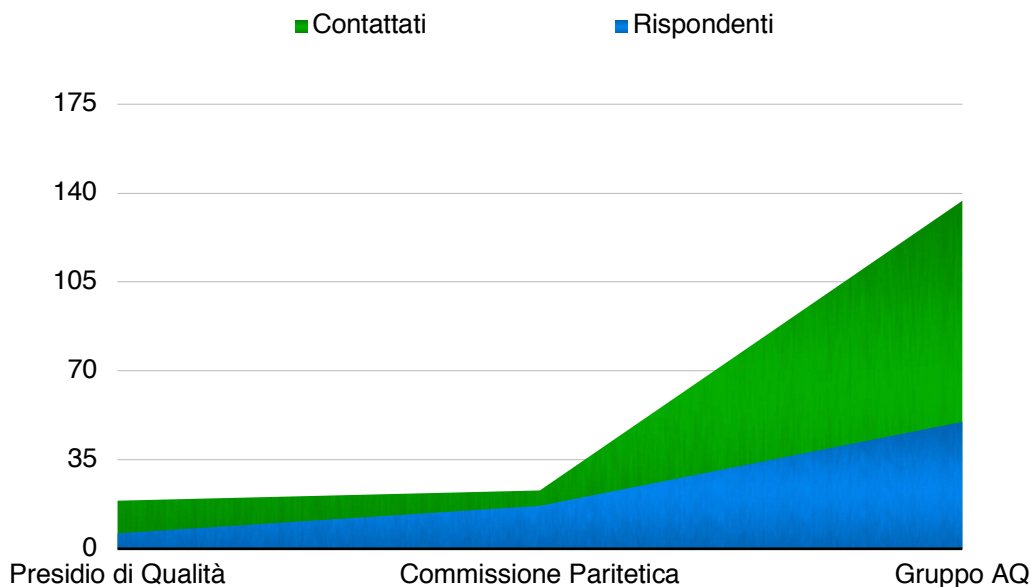


Grafico 3: rappresentazione grafica delle frequenze dei docenti contattati raffrontati al numero di rispondenti, distribuiti tra gli organi coinvolti nel processo di valutazione

	Presidio di qualità	Commissione paritetica	Gruppo Assicurazione Qualità	Totale
contattati	19	23	137	179 (161)
% sul tot. contattati	10,61%	12,85%	76,54%	100%
rispondenti	6	17	50	73
% su tot. risposte	8,22%	23,29%	68,49%	100%
% su contattati per sottogruppo	31,58%	73,91%	36,5%	100%

Tabella 2: riepilogo delle distribuzioni dei docenti, in percentuale e in frequenze, attraverso i tre organi coinvolti nel processo di valutazione, raffrontando i contattati con i rispondenti

Dall'analisi delle quote di partecipazione specifiche per organo di appartenenza, emerge che, sebbene, in generale, la maggior parte dei rispondenti al questionario risulti appartenere ai Gruppi di Assicurazione della Qualità (68,49% del totale dei

rispondenti), tale dato va relazionato alla numerosità dei docenti appartenenti a ciascun sottogruppo. L'organo all'interno del quale si è registrata una maggiore partecipazione è quello delle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti, in cui è stata raggiunta la quota del 73,1% di risposte in relazione ai docenti contattati di questo sottogruppo. Il gruppo all'interno del quale, al contrario, si è registrata la minor partecipazione all'indagine è quello del Presidio di Qualità di Ateneo rispetto al quale è stato registrato un tasso del 31,58% di risposte rispetto al totale del sottogruppo.

Posizione Accademica

Per quanto pertiene la posizione accademica, i docenti coinvolti nell'indagine sono così distribuiti:

- ricercatori: 59
- professori associati: 63
- professori ordinari: 39

Si propone di seguito il grafico che sintetizza tale configurazione.

■ Ricercatore ■ Prof. Associato ■ Prof. Ordinario

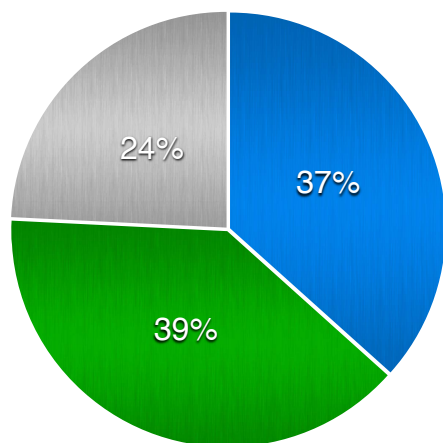


Grafico 4: rappresentazione in percentuale della distribuzione dei docenti contattati per posizione accademica

Si riporta di seguito un grafico descrittivo della distribuzione dei rispondenti relativamente alla loro posizione accademica e la relativa tabella indicante i punteggi grezzi.

■ Ricercatore ■ Prof. Associato ■ Prof. Ordinario

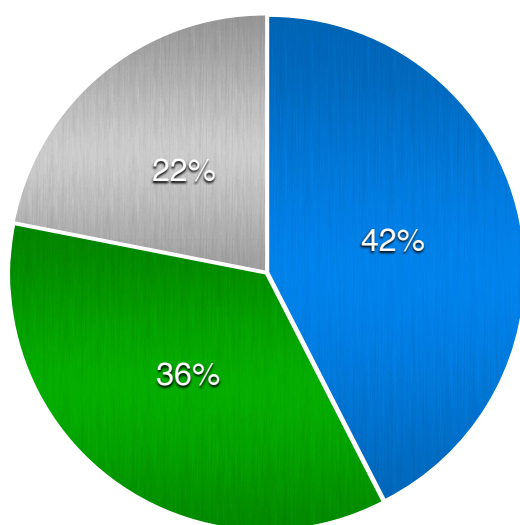


Grafico 5: rappresentazione, in percentuale, della distribuzione, per posizione accademica, dei docenti che hanno risposto al questionario

Posizione accademica	n. rispondenti
Ricercatore	31
Professore associato	26
Professore ordinario	16

Tabella 3: frequenze della distribuzione, per posizione accademica, dei docenti che hanno risposto al questionario

Al fine di comprendere la natura e il significato dei dati presentati, risulta necessario mettere in relazione le quote, per organo di appartenenza, dei docenti contattati, con quelle di coloro che hanno risposto al questionario.

Si specifica pertanto quanto segue:

- *Ricercatori*

- docenti contattati 59, pari al 36,65% del totale dei docenti contattati
- docenti rispondenti 31, pari al 42,47% del totale delle risposte ricevute e al 52,54% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Professori Associati*

- docenti contattati 63, pari al 39,13% del totale dei docenti contattati;
- docenti rispondenti 26, pari al 35,62% del totale delle risposte ricevute e al 41,27% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Professori Ordinari*

- docenti contattati 39, pari al 24,22% del totale dei docenti contattati;
- docenti rispondenti 16, pari al 21,29% del totale delle risposte ricevute e al 41,92% dei docenti contattati di questo gruppo

Si propone, di seguito, una rappresentazione grafica della situazione configurata, corredato di una tabella riassuntiva.

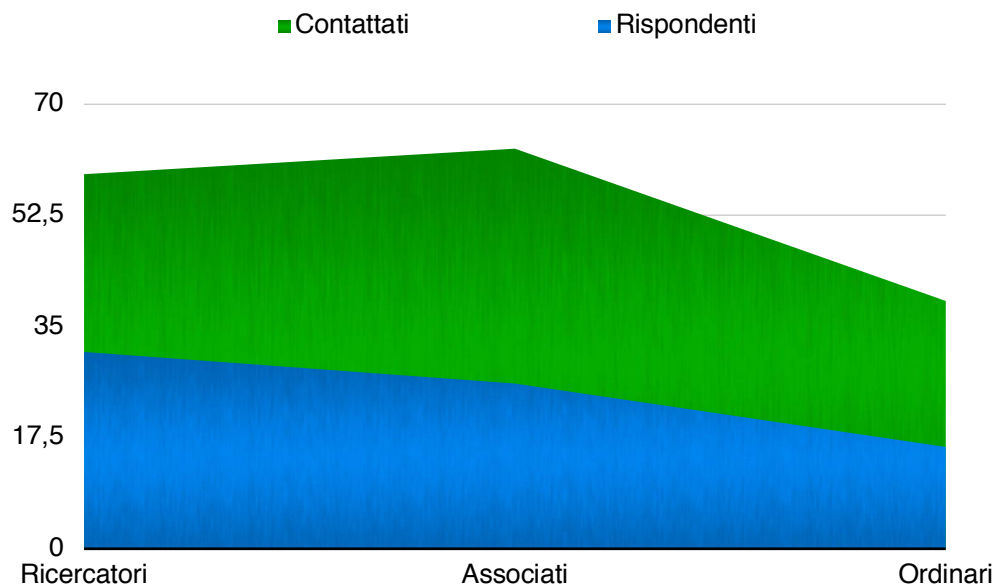


Grafico 6: rappresentazione grafica delle frequenze dei docenti contattati raffrontati al numero di rispondenti, distribuiti tra la posizione accademica da loro ricoperta

	Ricercatori	Prof. Associati	Prof. Ordinari	Totale
contattati	59	63	39	161
% sul tot. contattati	36,65%	39,13%	24,22%	100%
rispondenti	31	26	16	73
% su tot. risposte	42,47%	35,62%	21,92%	100%
% su contattati per sottogruppo	52,54%	41,27%	41,03%	100%

Tabella 4: riepilogo delle distribuzioni dei docenti, in percentuale e in frequenze, attraverso la posizione accademica, raffrontando i contattati con i rispondenti

Da quanto esposto emerge che, sebbene i professori associati fossero in quota maggiore (il 39,13% del totale dei contattati), tra tutti i docenti contattati, si è riscontrata una maggiore partecipazione da parte dei ricercatori, dei quali il 52,54% hanno risposto al questionario.

Dipartimento di Afferenza

Per quanto pertiene il dipartimento di appartenenza, i docenti coinvolti nell'indagine sono così distribuiti:

- Dipartimento di Economia: 31
- Dipartimento di Giurisprudenza: 8
- Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale: 51
- Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche: 49
- Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente: 9
- Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione: 13

Si propone di seguito il grafico che sintetizza tale configurazione.

- Dipartimento di Economia
- Dipartimento di Giurisprudenza
- Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale
- Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche
- Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente
- Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

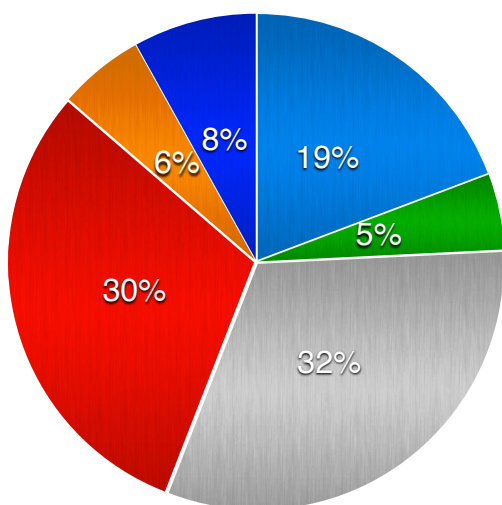


Grafico 7: distribuzione, in percentuale, tra i dipartimenti di afferenza, dei docenti contattati

Si riporta di seguito un grafico descrittivo della distribuzione dei rispondenti relativamente alla loro posizione accademica e la relativa tabella indicante i punteggi grezzi.

- Dipartimento di Economia
- Dipartimento di Giurisprudenza
- Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale
- Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche
- Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente
- Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

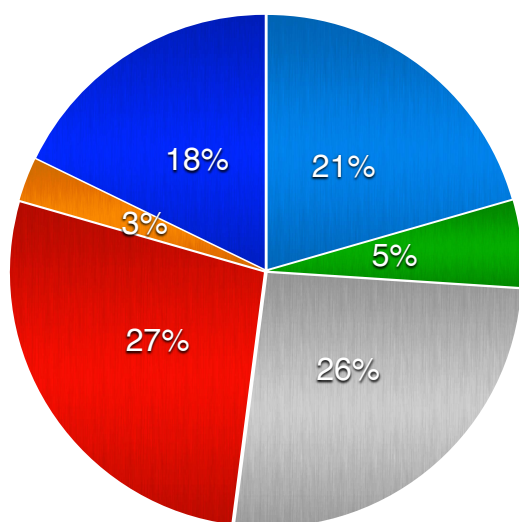


Grafico 8: distribuzione, in percentuale, tra i dipartimenti di appartenenza, dei docenti che hanno risposto al questionario

Dipartimento	n. rispondenti
Economia	15
Giurisprudenza	4
Medicina Clinica e Sperimentale	19
Scienze Mediche e Chirurgiche	20
Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente	2

Dipartimento	n. rispondenti
Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione	13

Tabella 5: distribuzione, in frequenze, tra i dipartimenti di afferenza, dei docenti che hanno risposto al questionario

Al fine di comprendere la natura e il significato dei dati presentati, risulta necessario mettere in relazione le quote, per organo di appartenenza, dei docenti contattati, con quelle di coloro che hanno risposto al questionario.

Si specifica pertanto quanto segue:

- *Dipartimento di Economia*

- docenti contattati 31, pari al 19,25% del totale dei docenti contattati
- docenti rispondenti 15, pari al 20,55% del totale delle risposte ricevute e al 48,39% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Dipartimento di Giurisprudenza*

- docenti contattati 8, pari al 4,97% del totale dei docenti contattati;
- docenti rispondenti 4, pari al 5,48% del totale delle risposte ricevute e al 50% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale*

- docenti contattati 51, pari al 31,68% del totale dei docenti contattati;
- docenti rispondenti 19, pari al 26,03% del totale delle risposte ricevute e al 37,25% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche*
 - docenti contattati 49, pari al 30,43% del totale dei docenti contattati
 - docenti rispondenti 20, pari al 27,4% del totale delle risposte ricevute e al 40,82% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente*
 - docenti contattati 8, pari al 5,59% del totale dei docenti contattati;
 - docenti rispondenti 2, pari al 2,74% del totale delle risposte ricevute e al 22,22% dei docenti contattati di questo gruppo

- *Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione*
 - docenti contattati 13, pari al 8,07% del totale dei docenti contattati;
 - docenti rispondenti 13, pari al 17,81% del totale delle risposte ricevute e al 100% dei docenti contattati di questo gruppo

Si propone, di seguito, una rappresentazione grafica della situazione configurata, corredato di una tabella riassuntiva.

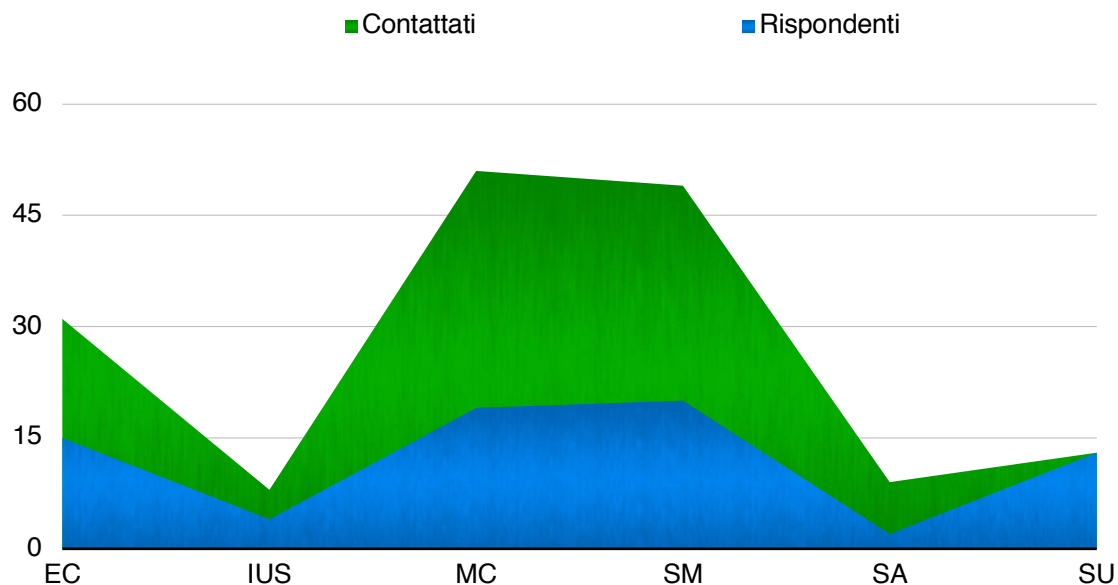


Grafico 9: rappresentazione grafica delle frequenze dei docenti contattati raffrontati al numero di rispondenti, distribuiti tra i dipartimenti di appartenenza

	EC	IUS	MC	SM	SA	SU	Totale
contattati	31	8	51	49	9	13	161
% sul tot. contattati	19,25%	4,97%	31,68%	30,43%	5,59%	8,07%	100%
rispondenti	15	4	19	20	2	13	73
% su tot. risposte	20,55%	5,48%	26,03%	27,4%	2,74%	17,81%	100%
% su contattati per sottogruppo	48,39%	50%	37,25%	40,82%	22,22%	100%	100%

Tabella 6: riepilogo delle distribuzioni dei docenti, in percentuale e in frequenze, attraverso i dipartimenti di appartenenza, raffrontando i contattati con i rispondenti

Dall'analisi delle quote di partecipazione dei docenti afferenti ai vari Dipartimenti, emerge che la partecipazione maggiore si è registrata tra i docenti appartenenti al Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione, in cui tutti i docenti contattati hanno risposto al questionario.

Significativamente bassa la partecipazione dei docenti afferenti ai dipartimenti di Medicina Clinica e Sperimentale, in cui si è registrato il 37,25% di risposte nonostante sia il dipartimento a cui appartengono più docenti contattati, e di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente, in cui si è raggiunto il 22,22% di partecipazione all'indagine.

2.3 Lo strumento di raccolta dati

Il questionario quali-quantitativo, composto da 9 domande, 5 a scelta multipla e 4 aperte, è stato costruito all'interno del sistema Google Moduli e inviato tramite posta elettronica ai docenti coinvolti nell'indagine garantendo l'anonimato della compilazione.

Si riporta di seguito una trascrizione dello strumento.

Questionario di approfondimento sulla cultura della valutazione e della qualità del sistema universitario

1. Posizione Accademica

- a. Ricercatore
- b. Prof. Associato
- c. Prof. Ordinario

2. Dipartimento di appartenenza

- a. Dipartimento di Economia
- b. Dipartimento di Giurisprudenza
- c. Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale
- d. Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche
- e. Dipartimento di Scienze Agrarie, degli Alimenti e dell'Ambiente

f. Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione

3. Organo di appartenenza

- a. Presidio di Qualità di Ateneo
- b. Commissione Paritetica Docenti-Studenti
- c. Gruppo di Assicurazione della Qualità

4. Secondo lei, il sistema di valutazione dell'Accademia così come attualmente organizzato, è sufficiente a promuovere e garantire un miglioramento del sistema universitario?

- a. Sì
- b. No

5. In che modo il sistema di valutazione incide e migliora la qualità del sistema universitario?

6. In cosa consiste, secondo lei, la qualità di un sistema universitario e in che modo ne andrebbe promosso il miglioramento?

7. Lei ritiene che la pratica della valutazione del sistema universitario messa in atto possa contribuire alla costruzione di una cultura del miglioramento della

qualità del servizio offerto che incida realmente sulle pratiche didattiche e di ricerca dei docenti?

8. Secondo lei, nel suo Ateneo si è diffusa una cultura della Valutazione e della Qualità della ricerca e della didattica?

- a. Sì, tra tutti i docenti
- b. Sì, tra una significativa parte dei docenti
- c. Sì, ma solo tra i docenti direttamente coinvolti nel processo di valutazione
- d. Sostanzialmente no

8 bis (solo chi sceglie le opzioni “c” e “d”). In che modo ritiene possibile promuovere e rafforzare la cultura della Valutazione e della Qualità della ricerca e della didattica all'interno del suo Ateneo?

3 Metodi di analisi dei dati

3.1 Analisi del contenuto

L'analisi delle domande a risposta aperta è stata operata mediante il *software* di analisi del testo T-LAB, uno strumento di analisi automatica del contenuto.

Nell'ambito della ricerca educativa si ha sovente a che fare con dati di tipo testuale da interpretare. L'analisi del testo assume approcci differenti a partire dal

paradigma di ricerca adottato. Generalmente, all'interno di un disegno di ricerca di carattere nomotetico (in cui l'impianto dell'indagine è fondato su ipotesi da validare attraverso i dati), il testo viene interpretato mediante un confronto continuo con la teoria di riferimento che s'intende verificare, seguendo un approccio ipotetico-deduttivo; all'interno di un disegno di ricerca di carattere idiografico (in cui l'impianto dell'indagine è fondato sull'esplorazione di un dominio di conoscenza guidata da domande di ricerca), l'interpretazione avviene a seguito di un'analisi del testo che consenta di comprenderne i significati al fine di costruire una teoria che dia risposta alle domande di ricerca, seguendo un approccio induttivo-sperimentale (Zammuner, 1998; Trincherò, 2002; 2004).

La ricerca oggetto della presente tesi non ha seguito un approccio ipotetico-deduttivo di formulazione di ipotesi da confermare; piuttosto essa è stata condotta seguendo un approccio induttivo-sperimentale, partendo dai dati, dal "basso", con scopi di natura esplorativa dei costrutti oggetto d'indagine. L'incontro con il testo è stato esplorativo, scevro di sovrastrutture pre-costruite, affinché potesse emergere la voce dei docenti più forte di quella del ricercatore.

«Le scienze umane sono periodicamente animate dal dibattito tra i due grandi paradigmi che inquadrano le indagini in direzione o "naturalistico-quantitative" o "costruttivistico-qualitative". La differenza tra loro appare chiarissima dal fatto che nel secondo orientamento della ricerca non si tratta di "raccolgere dati", ma di "accogliere significati" (Mininni, 2012). Pertanto analizzare un testo consente di esplorare la realtà oggetto d'indagine «focalizzando l'attenzione non sulla descrizione oggettiva, sistematica e quantitativa del contenuto manifesto ma sui processi soggettivi, dialogici e qualitativi della comunicazione al fine di coglierne appieno il *sensemaking*» (Tamborra, Baldassarre, 2014: 725).

L'analisi del contenuto è un approccio all'analisi di dati di tipo testuale. All'interno di questo approccio rientrano tutte quelle tecniche di ricerca adoperate per trarre inferenze dal testo. Essa «consiste essenzialmente in una scomposizione dell'unità comunicativa (testo scritto [...]) in elementi più semplici. Tale scomposizione deve però avvenire in modo sistematico, utilizzando cioè criteri espliciti e

standardizzati da applicare all'intera unità in oggetto; successivamente, gli elementi individuati sono classificati in un sistema di categorie, e dunque trasformati in variabili [...] che è possibile sottoporre a trattamenti statistici di vario tipo» (Amaturo, Punziano, 2013).

Per realizzare l'analisi del contenuto sono stati, nel tempo, realizzati molti *software* rispondenti a esigenze specifiche. I *software* che è possibile utilizzare per operare un'analisi del contenuto sono molteplici e sono distinguibili in due "famiglie". «Le logiche di funzionamento di questi due tipi di "famiglie" [...] si differenziano per il fatto che ciascuna di esse è in sintonia con un modo di costruire il percorso della ricerca» (Lancia, 2004):

- I. Un percorso di ricerca in cui l'attività di analisi viene mediata da una costante interpretazione ed elaborazione teorica;
- II. Un percorso di ricerca in cui l'interpretazione avviene prevalentemente sugli esiti dell'analisi, principalmente automatica, fondata, anche, su tecniche statistiche.

Nella prima delle due categorie di *software* è possibile annoverare Atlas.ti, Aquad, HyperResearch, i quali sono definibili programmi *theory-driven* (guidati dalla teoria). Nella seconda categoria, invece, è possibile annoverare programmi quali T-LAB, Taltac, Alceste, i quali sono definibili *software word-driven* (guidati dalla parola).

In questo ritroviamo la coerenza della scelta dell'uso di T-LAB con un approccio di ricerca di tipo induttivo-sperimentale.

3.2 T-LAB

T-LAB è un *software* di analisi automatica del contenuto definito *word-driven* ed è costituito da tre componenti principali:

- I. l'interfaccia utente: ossia l'interfaccia che media la comunicazione tra l'utente e il programma, costituita dai menu e dalle funzioni che forniscono informazioni all'utente;
- I. il database: esso è costituito da tabelle di dizionari e archivi di unità d'analisi;
- II. gli algoritmi: insiemi di istruzioni informatiche che consentono di utilizzare l'interfaccia utente; necessari, quindi, per determinare gli output.

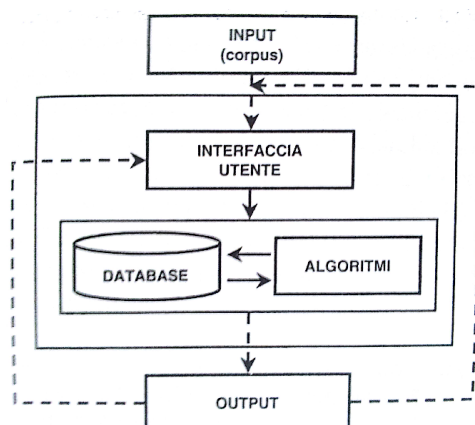


Immagine 3: sistema di funzionamento di T-LAB (Lancia, 2004)

«T-LAB usa processi automatici e semi-automatici che consentono di evidenziare rapidamente pattern significativi di parole, temi e variabili» (Lancia, 2013).

Il *software* viene utilizzato per pratiche di ricerca che si avvalgono di diverse tecniche di analisi dei testi, quali

- analisi del contenuto

- analisi semantica
- analisi tematica
- analisi del discorso
- *text mining*
- *perceptual mapping*
- *network text analysis*
- *sentiment analysis*
- *document clustering*
- *text summarization* (tlab.it)

Lo strumento permette infatti di:

- «esplorare, misurare e mappare la relazioni di co-occorrenza tra parole-chiave;
- realizzare una classificazione automatica di unità testuali o documenti, sia tramite un approccio *bottom-up* (cioè che tramite l'analisi dei temi emergenti), sia tramite un approccio *top-down* (cioè tramite l'uso di categorie predefinite);
- verificare quali unità lessicali (cioè parole o lemmi), quali unità di contesto (cioè frasi o paragrafi) e quali temi sono 'caratteristici' di specifici sottoinsiemi di testi (ad es., discorsi di specifici leader politici, interviste con specifiche categorie di persone, etc.);
- applicare categorie per la *sentiment analysis*;
- eseguire vari tipi di analisi delle corrispondenze e *cluster analysis*;
- creare mappe semantiche che rappresentano aspetti dinamici del discorso (cioè relazioni sequenziali tra parole o temi);
- personalizzare e applicare vari tipi di dizionari, sia per l'analisi lessicale che per l'analisi di contenuto;
- verificare i contesti di occorrenza (ad es., concordanze) di parole e lemmi;

- analizzare tutto il corpus o solo alcuni dei suoi sottoinsiemi (ad esempio gruppi di documenti) utilizzando varie liste di parole-chiave;
- creare, esplorare ed esportare vari tipi di tabelle di contingenza e matrici di co-occorrenze» (tlab.it).

Le unità di analisi possono essere di due tipi:

- I. unità lessicali: parole classificate all'interno del database del programma con due campi, ossia la forma e il lemma. All'interno del campo della forma vengono elencate le parole presenti nel corpus testuale. All'interno del campo del lemma vengono elencate le etichette attribuite a gruppi di unità lessicali;
- II. unità di contesto: parti di testo in cui può essere suddiviso il corpus testuale. Esse possono essere di tre tipi:
 - a. documenti primari ovvero contesti iniziali, ossia le parti di cui si compone il corpus di input, come, ad esempio, le singole risposte a una serie di domande aperte;
 - b. contesti elementari, ossia le unità sintagmatiche di cui si compone il corpus, come frasi e paragrafi;
 - c. sottoinsiemi del corpus, ossia gruppi di documenti primari appartenenti a una stessa variabile, usando come esempio le variabili dell'indagine oggetto di discussione, tutte le risposte fornite dai docenti appartenenti al presidio di qualità d'ateneo (tlab.it).

Questa architettura consente di esplorare il testo nel suo insieme o nelle sue parti specifiche a partire dalle variabili definite dal ricercatore.

Le analisi operate da questo software sono organizzate come segue.

Trattamenti automatici pre-analisi:

- Normalizzazione del corpus,

- Riconoscimento di stop-words e multi-words,
- Segmentazione in contesti elementari,
- Lemmatizzazione,
- Selezione delle parole chiave;

Analisi delle co-occorrenze:

- Associazioni di parole,
- Confronti tra coppie di parole-chiave,
- Co-word analysis e mappe concettuali,
- Analisi delle sequenze,
- Concordanze;

Analisi tematiche:

- Analisi tematica dei contesti elementari
- Classificazione tematica dei documenti.
- Classificazione basata su dizionari,
- Modellizzazione dei temi emergenti,
- Contesti chiave di parole tematiche;

Analisi comparative:

- Analisi delle specificità;
- Analisi delle corrispondenze;
- Analisi delle corrispondenze multiple;

- Cluster analysis;
- Tabelle di contingenza (Lancia, 2017).

Per comprendere la logica profonda di queste analisi, è necessario sottolineare che il programma, al fine di consentire al ricercatore di operare delle inferenze, non presenta le entità linguistiche “in sé”, ma alla luce delle loro reciproche relazioni, concordemente a quanto afferma de Saussure: «il valore di un qualunque termine è determinato da ciò che lo circonda» (De Saussure, 1922).

4 Analisi dei dati

Al questionario hanno risposto 73 docenti sui 161 coinvolti, pari al 45,34% del totale. In merito a questo dato si noti che i docenti sono stati invitati tramite posta elettronica a fornire il proprio contributo all’indagine in due tempi: a distanza di un mese dalla prima e-mail inviata, grazie alla quale sono state raccolte 64 risposte, ne è stata inviata un’altra al fine di sollecitare la partecipazione, a seguito della quale si è giunti alla quota di risposte di cui si discute in questa sede.

La prima e-mail ha suscitato un prezioso interesse nei docenti e sono giunte alcune mail di risposta da parte di docenti particolarmente interessati alla ricerca e alle sue risultanze. Nonostante questo, non è stato possibile raggiungere una quota superiore al 45,34% dei contattati.

Nei due paragrafi seguenti si discuterà dei dati raccolti: nel paragrafo 4.1 verranno discussi i dati relativi alle domande a scelta multipla; nel paragrafo 4.2 verranno presentate le analisi svolte mediante il *software* T-Lab relativamente alle domande aperte.

4.1 I dati quantitativi

I dati oggetto di discussione in questo paragrafo fanno riferimento alle domande a risposta chiusa del questionario, ossia:

4. Secondo lei, il sistema di valutazione dell'Accademia così come attualmente organizzato, è sufficiente a promuovere e garantire un miglioramento del sistema universitario?

- a. Sì
- b. No

8. Secondo lei, nel suo Ateneo si è diffusa una cultura della Valutazione e della Qualità della ricerca e della didattica?

- a. Sì, tra tutti i docenti
- b. Sì, tra una significativa parte dei docenti
- c. Sì, ma solo tra i docenti direttamente coinvolti nel processo di valutazione
- d. Sostanzialmente no

Secondo lei, il sistema di valutazione dell'Accademia, così come attualmente organizzato, è sufficiente a promuovere e garantire un miglioramento del sistema universitario?

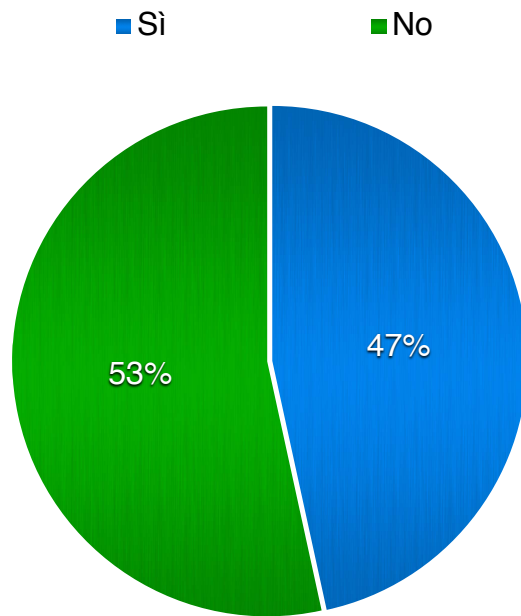


Grafico 10: rappresentazione, in percentuale, delle risposte ricevute al quesito

Secondo lei, nel suo Ateneo si è diffusa una cultura della Valutazione e della Qualità della ricerca e della didattica?

- Sì, tra tutti i docenti
- Sì, tra una significativa parte dei docenti
- Sì, ma solo tra i docenti direttamente coinvolti nel processo di valutazione
- Sostanzialmente no

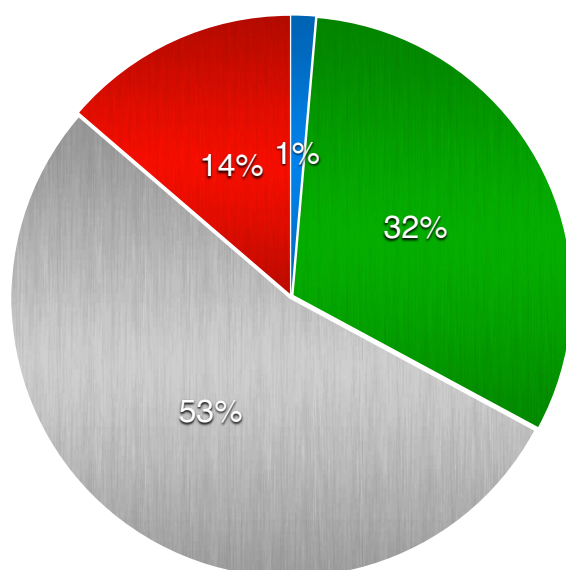


Grafico 11: rappresentazione, in percentuale, delle risposte ricevute al quesito

Dai dati presentati emerge che, secondo i docenti la cultura della valutazione e della qualità di ricerca e didattica non è pienamente diffusa all'interno dell'ambiente accademico. Per il 53% dei rispondenti, essa si è diffusa solo tra i docenti direttamente coinvolti nel processo di valutazione; significativa anche la percentuale (14%) di quanti hanno risposto che sostanzialmente essa non si è diffusa. Si noti, infine, che solo l'1% ha risposto che essa è diffusa tra tutti i docenti.

Coloro che hanno scelto le ultime due opzioni di questa domanda, ossia "Sì, ma solo tra i docenti direttamente coinvolti nel processo di valutazione" e "Sostanzialmente no", ossia il 67% dei rispondenti, è stato invitato a rispondere a un'ulteriore domanda (aperta), la cui analisi verrà discussa nel paragrafo seguente (cfr. 4.2 i dati qualitativi).

4.2 I dati qualitativi

I dati di cui si discute in questo paragrafo fanno riferimento alle domande a risposta aperta del questionario, ossia:

5. In che modo il processo di valutazione incide e migliora la qualità del sistema universitario?

6. In cosa consiste, secondo lei, la qualità di un sistema universitario e in che modo ne andrebbe promosso il miglioramento?

7. Lei ritiene che la pratica della valutazione del sistema universitario messa in atto possa contribuire alla costruzione di una cultura del miglioramento della qualità del servizio offerto che incida realmente sulle pratiche didattiche e di ricerca dei docenti?

8 bis (solo chi sceglie le opzioni “c” e “d” della domanda 8). In che modo ritiene possibile promuovere e rafforzare la cultura della Valutazione e della Qualità della ricerca e della didattica all’interno del suo Ateneo?

4.2.1 Preparazione del testo

Sono stati importati nel software 253 testi corrispondenti ciascuno alle singole risposte ricevute a ciascuna domanda (d’ora in poi “contesti elementari”) per un totale di 3937 parole (d’ora in poi “occorrenze”) facenti riferimento a 1045 lemmi. Le singole risposte sono state preliminarmente categorizzate attraverso tre variabili (si indica la quantità di contesti elementari per ciascuna di esse sì da poterne ponderare il peso e la significatività statistica):

I. Posizione Accademica del rispondente:

- a. ricercatore (114 contesti elementari; il 45,06% del corpus totale)

- b. professore associato (87 contesti elementari; il 34,39% del corpus totale)
- c. professore ordinario (52 contesti elementari; il 20,55% del corpus totale)

II. Dipartimento di afferenza:

- a. scienze agrarie, degli alimenti e dell'ambiente (7 contesti elementari; il 2,77% del corpus totale)
- b. economia (57 contesti elementari; il 22,53% del corpus totale)
- c. giurisprudenza (16 contesti elementari; il 6,32% del corpus totale)
- d. medicina clinica e sperimentale (61 contesti elementari; il 24,11% del corpus totale)
- e. scienze mediche e chirurgiche (68 contesti elementari; il 26,88% del corpus totale)
- f. studi umanistici, lettere, beni culturali, scienze della formazione (48 contesti elementari; il 18,97% del corpus totale)

III. Organo di appartenenza:

- a. commissione paritetica docenti-studenti (65 contesti elementari; il 25,69% del corpus totale)
- b. gruppo di assicurazione della qualità (167 contesti elementari; il 66,01% del corpus totale)
- c. presidio di qualità (21 contesti elementari; l'8,3% del corpus totale)

Una quarta variabile è stata utilizzata al fine di individuare in modo più approfondito i temi specifici emersi relativamente a ciascuna delle quattro domande oggetto di analisi.

4.2.2 *Gli strumenti di analisi*

Una volta preparato il testo, le analisi realizzate in T-LAB e oggetto di discussione nei prossimi paragrafi sono state:

- co-word analysis e mappe concettuali,
- analisi delle sequenze,
- analisi delle specificità,
- analisi delle corrispondenze,
- analisi tematica dei contesti elementari,
- cluster analysis
- associazioni di parole.

La presentazione degli aspetti tecnici degli strumenti di analisi utilizzati verrà fedelmente riportata a partire da quanto indicato nell'help online del sito web di T-LAB.

Co-word analysis e mappe concettuali

«L'uso di questa funzione T-LAB consente di realizzare analisi concernenti le co-occorrenze delle parole» (tlab.it)

Per comprendere il concetto di “co-occorrenza” è necessario spiegare preventivamente quello di “occorrenza”. «Le occorrenze, infatti, quantità risultanti dal conteggio del numero di volte (frequenze) in cui una unità lessicale (LU, *lexical unit*) ricorre all'interno del corpus o di una unità di contesto (CU, *context unit*)» (*ivi*)

Dunque le «co-occorrenze sono quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi contesti elementari (EC, *elementary contexts*)» (ivi).

Analisi delle sequenze

Questo strumento realizza un'analisi markoviana finalizzata alla realizzazione di una *network analysis*.

«Una catena markoviana è costituita da una successione (o sequenza) di eventi, generalmente indicati come stati, caratterizzata da due proprietà:

- l'insieme degli eventi e dei loro possibili esiti è finito;
- l'esito di ogni evento dipende solo (o al massimo) dall'evento immediatamente precedente.

Con la conseguenza che ad ogni transizione da un evento all'altro corrisponde un valore di probabilità.

[...] Nell'ambito degli studi linguistici le sue applicazioni hanno come oggetto le possibili combinazioni delle varie unità di analisi sull'asse delle relazioni sintagmatiche (una dopo l'altra)» (tlab.it).

L'analisi realizzata in questa sede si riferisce alle parole chiave presenti nel corpus testuale e ha prodotto una matrice all'interno della quale sono registrati i predecessori e i successori di ogni unità lessicale.

Analisi delle specificità

L'analisi delle specificità è uno strumento che consente di esplorare i temi emergenti all'interno di un testo o di un suo sottoinsieme definito sulla base delle variabili categoriali individuate in fase di preparazione del corpus.

Nello specifico, questo tipo di analisi fornisce in output tabelle e grafici relativi ai lemmi associati alle categorie delle variabili del testo in modo tipico o esclusivo. Gli output mettono in evidenza:

- le unità tipiche del sottoinsieme, selezionate in base al loro sovra-utilizzo;
- le unità tipiche del sottoinsieme, selezionate in base al loro sotto-utilizzo;
- le unità esclusive utilizzate esclusivamente all'interno del sottoinsieme.

«è possibile effettuare due tipi di confronti concernenti i profili delle occorrenze:

- tra una parte (es. sottoinsieme "A") e il tutto (es. l'intero corpus in analisi, "B");
- tra coppie di sottoinsiemi del corpus ("A" e "B").

In entrambi i casi possono essere analizzate sia le Specificità relative alle intersezioni (parole "tipiche") sia quelle relative alle differenze (parole "esclusive")» (tlab.it)

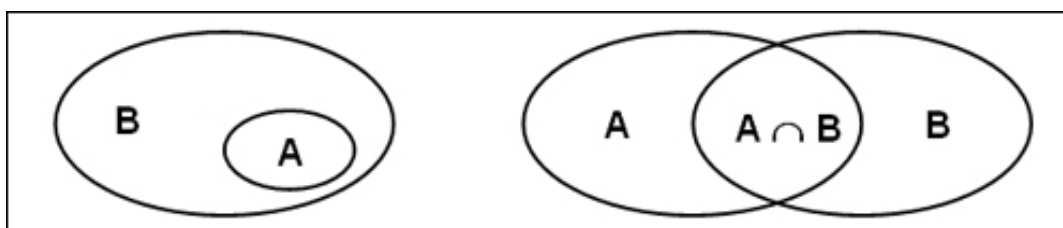


Immagine 4: schema delle analisi delle specificità possibili (tlab.it)

Analisi delle corrispondenze

«Questo strumento T-LAB ha l'obiettivo di evidenziare somiglianze e differenze tra le unità di contesto» (*ivi*).

In particolare questo tipo di analisi può essere condotta in tre modalità differenti:

- analisi dei lemmi per categorie di una variabile, con valori di occorrenza (quella utilizzata in questa sede)
- analisi dei contesti elementari per lemmi, con valori di co-occorrenza
- analisi dei documenti per parole, con valori di occorrenza

Analisi tematica dei contesti elementari

«Questo strumento T-LAB consente di costruire ed esplorare una rappresentazione dei contenuti del corpus attraverso pochi e significativi cluster tematici (minimo 3, massimo 50), ciascuno dei quali:

- a. risulta costituito da un insieme contesti elementari (frasi, paragrafi o testi brevi quali risposte a domande aperte) caratterizzati dagli stessi pattern di parole chiave;
- b. è descritto attraverso le unità lessicali (parole, lemmi o categorie) e le variabili (se presenti) che più caratterizzano i contesti elementari da cui è composto.

Per molti versi, si può affermare che il risultato dell'analisi propone una mappatura delle isotopie (iso = uguale; topoi = luoghi) intese come temi "generali" o "specifici" (Rastier, 2002: 204) caratterizzati dalla co-occorrenza di tratti semantici. In effetti ogni cluster, caratterizzato da insiemi di unità lessicali che condividono gli stessi contesti di riferimento, consente di ricostruire "un filo" del discorso all'interno della trama complessiva costituita dal corpus o da un suo sottoinsieme.

Il processo di analisi può essere effettuato tramite un metodo di clustering "non supervisionato" (nel caso specifico, un algoritmo bisecting K-Means) o tramite una classificazione 'supervisionata' (vale a dire approccio top-down). Quando si sceglie il secondo (cioè classificazione supervisionata), viene richiesto di importare un dizionario delle categorie, sia esso creato tramite una precedente analisi T-LAB che costruito dall'utilizzatore» (*ivi*).

Cluster Analysis

«L'opzione Cluster Analysis attiva una procedura di calcolo che utilizza i risultati di una precedente Analisi delle Corrispondenze; in particolare utilizza le coordinate degli oggetti (a seconda dei casi, unità lessicali o unità di contesto) sui primi assi fattoriali (fino a un massimo di 10)» (*ivi*).

Questo strumento costruisce e distingue gruppi di parole che abbiano due caratteristiche complementari: una massima omogeneità inter-gruppo e una massima eterogeneità intra-gruppi.

Associazioni di parole

«Questo strumento T-LAB consente di verificare le relazioni di co-occorrenza e di similarità che, all'interno del corpus o di un suo sottoinsieme, determinano il significato locale delle parole chiave selezionate dall'utilizzatore» (*ivi*).

L'analisi può essere svolta seguendo due distinte modalità:

- I. «nel primo caso (A: opzioni predefinite) le co-occorrenze delle parole sono calcolate all'interno dei contesti elementari selezionati in fase di importazione del corpus (es., frasi, frammenti, paragrafi, etc.)» (*ivi*);
- II. nel secondo caso (B: opzioni selezionate dall'utilizzatore) le co-occorrenze possono essere anche calcolate all'interno di sequenze di parole di lunghezza variabile (cioè n-grammi) ed è anche possibile decidere la soglia minima (cioè la frequenza) delle co-occorrenze da considerare» (*ivi*).

L'analisi viene effettuata mediante il calcolo di indici di associazione, utilizzati dal software per le analisi delle co-occorrenze. Questo indice analizza dati binari di presenza/assenza.

All'interno della mappa i lemmi vengono rappresentati graficamente associati a bolle la cui dimensione varia a partire da loro peso, ossia in base alle loro occorrenze.

Dalla lettura della mappa restituita dal *software* emerge che i principali nodi semantici emergenti sono distribuiti attorno a quattro nuclei tematici:

- I. *la valutazione vissuta come adempimento*, tema attorno al quale troviamo lemmi quali: analisi, sistematico, procedura, parametro, merito, burocratico, processi, incentivi, controllo, misura;
- II. *gli scopi della valutazione*, tema attorno al quale troviamo lemmi quali: promozione, consapevolezza, condivisione, verifica, risorse, formare, garantire, favorire, miglioramento, performance;
- III. *gli attori della valutazione*, tema attorno al quale troviamo lemmi quali: incidere, ricerca, servizio, pensare, docente, didattico, studente, migliorare, sistema, riconoscimento;
- IV. *le prassi della valutazione*, tema attorno al quale troviamo lemmi quali: qualità, formativo, offerta, valutare, gestione, efficienza, monitoraggio, incentivare, criticità, professionale.

Si riporta, di seguito, una tabella riassuntiva della configurazione appena esposta riportante le occorrenze dei lemmi sottolineati.

Valutazione come adempimento		Gli scopi della valutazione		Gli attori della valutazione		Le prassi della valutazione	
lemma	occ	lemma	occ	lemma	occ	lemma	occ
processi	16	miglioramento	31	sistema	54	qualità	65
burocratico	8	promozione	7	ricerca	40	formativo	14
controllo	8	verifica	6	docente	39	monitoraggio	11

Valutazione come adempi- mento		Gli scopi della va- lutazione		Gli attori della valu- tazione		Le prassi della va- lutazione	
lemma	occ	lemma	occ	lemma	occ	lemma	occ
analisi	7	risorse	5	didattico	37	valutare	11
procedura	7	garantire	4	studente	23	offerta	8
misura	6	formare	4	migliorare	17	incentivare	5
parametro	5	favorire	4	incidere	8	efficienza	5
sistematico	5	performance	4	servizio	7	criticità	5
incentivi	4	consapevolezza	4	riconoscimento	4	professionale	4
merito	4	condivisione	4	pensare	4	gestione	4

Tabella 7: riepilogo dei lemmi, con relative occorrenze, distribuiti per temi emergenti dalla *co-word analysis*

Si noti come i lemmi appartenenti ai primi due nuclei tematici, ossia quelli della valutazione vissuta come adempimento e degli scopi della valutazione, abbiano delle basse occorrenze (in media, circa 7), quindi siano termini utilizzati meno all'interno dell'intero corpus testuale. Contrariamente, gli altri due nuclei tematici, ossia quelli degli attori della valutazione e delle prassi della valutazione, siano determinati da parole che hanno delle alte occorrenze (in media, rispettivamente, 23,3 e 13,2), quindi siano termini utilizzati molto all'interno dell'intero corpus testuale. Si può, dunque, dedurre che, in generale, oggetti di maggiore attenzione da parte dei docenti, siano le prassi legate al processo di valutazione dell'Accademica e le persone che, direttamente e indirettamente, sono da esso implicate.

Associazioni di Parole

Questa analisi, dai fini squisitamente esplorativi, è stata condotta a partire dalla selezione di alcune parole chiave, a seguito dell'esplorazione tematica approfondita con la *co-word analysis* che ha guidato la scelta delle parole chiave su cui focalizzare l'attenzione. Esse sono:

- valutazione
- docente
- incentivi
- merito
- miglioramento
- qualità

Per una corretta interpretazione dei grafici e delle tabelle che il *software* restituisce come output di questa analisi si specifica che:

- all'interno del grafico è posto al centro il lemma selezionato come parola-chiave e, attorno a esso, sono distribuiti gli altri lemmi, «ciascuno a distanza proporzionale al suo grado di associazione. Le relazioni significative sono quindi del tipo uno-a-uno» (tlab.it);
- le tabelle contengono:
 - il lemma selezionato (quello che nel grafico è posto al centro), indicato come "LEMMA (A)"
 - i lemmi associati a quello associato, indicati come "LEMMA (B)"
 - il valore dell'indice utilizzato, indicato come "COEFF"
 - il totale dei contesti elementari analizzati, indicato come "TOT CE"

- il totale dei contesti elementari in cui è presente il lemma selezionato, indicato come “CE_A”
- il totale dei contesti elementari in cui è presente ogni lemma associato, indicato come “CE_B”
- il totale dei contesti elementari in cui il lemma selezionato e quello associato sono entrambi presenti (dunque le co-occorrenze), indicato come “CE_AB”
- il valore dell'indice di chi quadro che esprime la significatività delle co-occorrenze, indicato come “CHI²”
- la probabilità associata al valore del chi quadro, indicata come “(p)”.

In particolare, il chi quadro è un indice statistico che consente di verificare se le frequenze rilevate siano significativamente diverse da quelle “teoriche”, dunque consente di considerare la significatività dell'indice di associazione. La soglia di significatività per questo test è fissata a 3,84 per p. 0,05 oppure a 6,64 per p. 0,01.

Per gli scopi delle analisi svolte in questa sede è stato scelto di considerare la soglia di significatività posta a 3,84 (tlab.it).

Valutazione



Grafico 13: output di T-LAB delle associazioni al lemma «valutazione»

Si riporta di seguito la tabella relativa al grafico restituito dal *software*

LEMMA	COEFF	C.E.(A)	C.E.(AB)	CHI ²
garantire	0,294	4	3	18,465
cultura	0,296	7	4	17,149
sistema	0,318	46	11	11,338
docente	0,294	36	9	9,868
bisognare	0,222	7	3	8,288
universitario	0,251	22	6	7,549
corsi	0,196	4	2	6,955
interno	0,196	4	2	6,955
maggiormente	0,196	4	2	6,955
parametro	0,196	4	2	6,955

reale	0,196	4	2	6,955
controllo	0,208	8	3	6,64
promuovere	0,196	9	3	5,38
continuo	0,175	5	2	4,887
didattico	0,235	34	7	4,53
qualità	0,25	50	9	4,031
monitoraggio	0,177	11	3	3,603
diverso	0,16	6	2	3,543
misura	0,16	6	2	3,543

Tabella 8: output di T-LAB dei lemmi associati alla parola «valutazione», riportante indice di associazione, contesti elementari e test del chi quadro

Dalla lettura del grafico e della relativa tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave «valutazione» restituiscono i prevalenti sensi attribuiti alla valutazione che sono riferibili a tre nodi concettuali:

- valutazione come metodo per garantire e promuovere la cultura della qualità: desunto dall'associazione a lemmi quali «cultura», «qualità», «garantire», «promuovere», che condividono con la parola valutazione, ciascuno, in media, 4,75 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0,26 e valore di chi quadro medio che si attesta a 11,25; questo nucleo concettuale è quello più significativamente associato al lemma valutazione;
- valutazione come sistema di controllo fondato su parametri: desunto dall'associazione a lemmi quali «controllo» e «parametro», che condividono, ciascuno, in media, 2,5 contesti elementari, con un indice di associazione medio pari a 0,2

e valore di chi quadro medio che si attesta a 6,79; questo nucleo concettuale è anche quello meno significativamente associato al lemma oggetto di discussione;

- i soggetti/oggetti della valutazione: desunto dall'associazione a lemmi quali «docente», «universitario», «corsi» e «didattico», che condividono, ciascuno, in media, 6 contesti elementari, con un indice di associazione medio pari a 0,24 e valore di chi quadro medio che si attesta a 7,22.

Docente

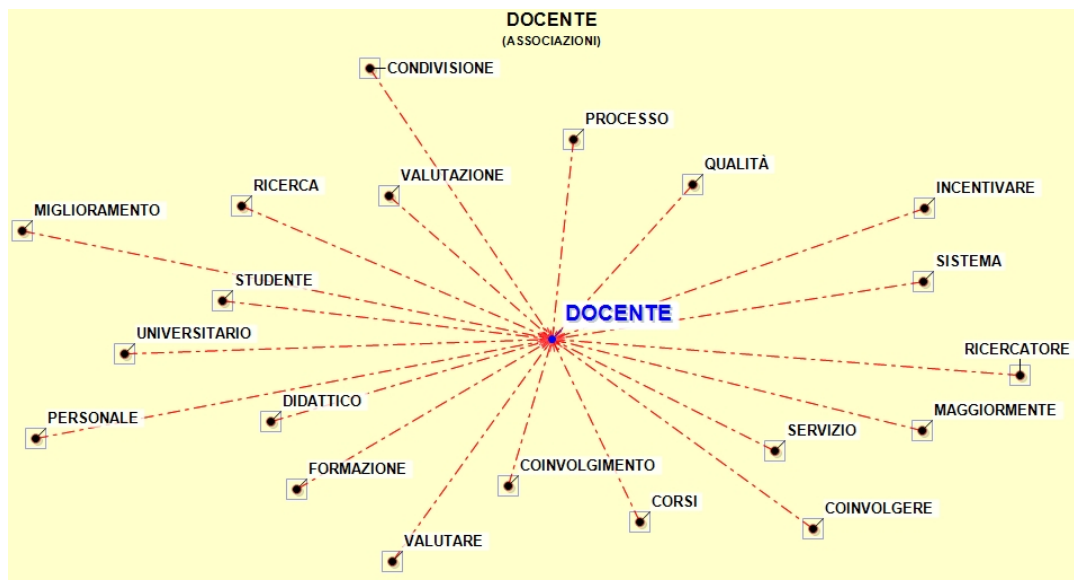


Grafico 14: output di T-LAB delle associazioni al lemma «docente»

Si riporta di seguito la tabella relativa al grafico restituito dal *software*

LEMMA	COEFF	C.E.(A)	C.E.(AB)	CHI ²
coinvolgimento	0,315	7	5	19,299
servizio	0,315	7	5	19,299
studente	0,313	23	9	12,854
corsi	0,25	4	3	12,298

maggiormente	0,25	4	3	12,298
didattico	0,314	34	11	10,571
valutazione	0,294	26	9	9,868
incentivare	0,224	5	3	8,756
ricercatore	0,224	5	3	8,756
processo	0,236	8	4	8,661
formazione	0,25	16	6	7,579
universitario	0,249	22	7	6,108
coinvolgere	0,211	10	4	5,666
qualità	0,283	50	12	4,875
personale	0,189	7	3	4,834
valutare	0,201	11	4	4,617
sistema	0,27	46	11	4,32
condivisione	0,167	4	2	4,261
metodologia	0,167	4	2	4,261
occorrere	0,167	4	2	4,261
pratico	0,167	4	2	4,261
sistematico	0,167	4	2	4,261
ricerca	0,247	37	9	3,619
consistere	0,167	9	3	2,791
analisi	0,149	5	2	2,776

Tabella 9: output di T-LAB dei lemmi associati alla parola «docente», riportante indice di associazione, contesti elementari e test del chi quadro

Dalla lettura del grafico e della relativa tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave «docente» restituiscono i prevalenti sensi attribuiti alla figura del docente che sono riferibili a due nodi concettuali:

- il docente come soggetto in relazione all'interno di una comunità: desunto dall'associazione a lemmi quali «coinvolgimento», «coinvolgere», «incentivare», «condivisione», «formazione», «sistema», «universitario», «studente», che condividono, ciascuno, in media, 5,9 contesti elementari con il lemma chiave, con un indice di associazione medio pari a 0,25 e valore di chi quadro medio che si attesta a 8,605;
- il docente universitario come professionalità con specifiche prassi la cui qualità è oggetto di valutazione: desunto dall'associazione a lemmi quali «metodologia», «didattico», «processo», «sistematico», «valutazione», «qualità», «servizio», «corsi», che condividono, ciascuno, in media, 6 contesti elementari con il lemma chiave, con un indice di associazione medio pari a 0,25 e valore di chi quadro medio che si attesta a 9,259.

Incentivi

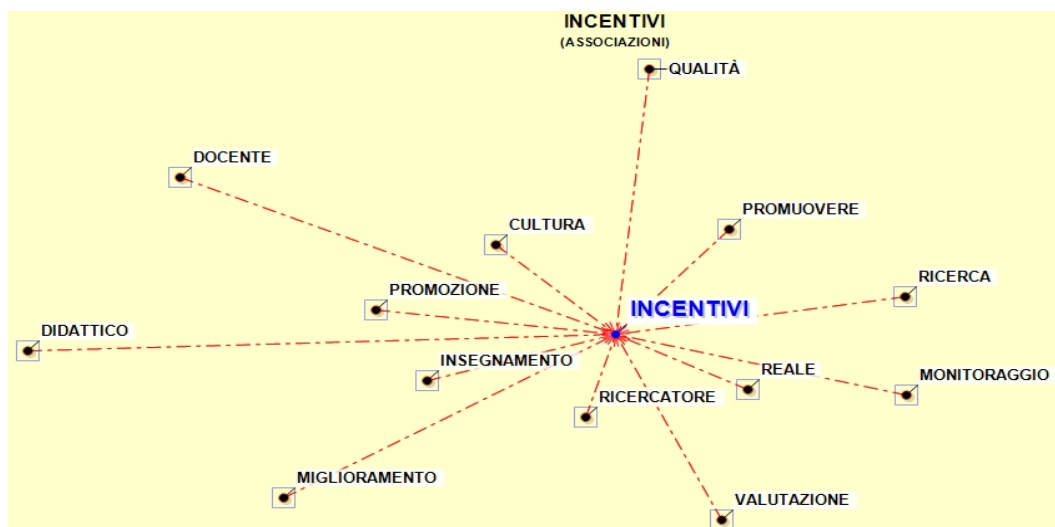


Grafico 15: output di T-LAB delle associazioni al lemma «incentivi»

Si riporta di seguito la tabella relativa al grafico restituito dal *software*

LEMMA	COEFF	C.E.(A)	C.E.(AB)	CHI ²
reale	0,25	4	1	14,325
insegnamento	0,224	5	1	11,121
ricercatore	0,224	5	1	11,121
promozione	0,204	6	1	8,988
cultura	0,189	7	1	7,468
promuovere	0,167	9	1	5,447
monitoraggio	0,151	11	1	4,168
ricerca	0,164	37	2	4,074
valutazione	0,098	26	1	0,956
miglioramento	0,091	30	1	0,672
didattico	0,086	34	1	0,467
docente	0,083	36	1	0,386
qualità	0,071	50	1	0,07

Tabella 10: output di T-LAB dei lemmi associati alla parola «incentivi», riportante indice di associazione, contesti elementari e test del chi quadro

Dalla lettura del grafico e della relativa tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave «incentivi» restituiscono i prevalenti sensi attribuiti a questo tema.

I lemmi significativamente associati alla parola chiave sono «insegnamento», «ricerca», «ricercatore», «promozione», «cultura», «promuovere»; essi condividono, ciascuno, in media, 1 contesto elementare con il lemma chiave, con un indice di associazione medio pari a 0,195 e valore di chi quadro medio che si attesta a 9,368.

Si desume che un sistema di incentivi possa favorire e promuovere le prassi e la cultura della valutazione, nonché di insegnamento e ricerca.

Merito



Grafico 16: output di T-LAB delle associazioni al lemma «merito»

Si riporta di seguito la tabella relativa al grafico restituito dal *software*

LEMMA	COEFF	C.E.(A)	C.E.(AB)	CHI ²
Meritocrazia	0,25	4	1	14,325
parametro	0,25	4	1	14,325
reale	0,25	4	1	14,325
riconoscimento	0,25	4	1	14,325
Stakeholders	0,25	4	1	14,325
capacità	0,224	5	1	11,121
fornire	0,224	5	1	11,121
diverso	0,204	6	1	8,988

lavoro	0,204	6	1	8,988
promozione	0,204	6	1	8,988
cultura	0,189	7	1	7,468
procedura	0,189	7	1	7,468
servizio	0,189	7	1	7,468
burocratico	0,177	8	1	6,33
incidere	0,177	8	1	6,33
migliorare	0,129	15	1	2,65
processi	0,125	16	1	2,393
valutazione	0,098	26	1	0,956
sistema	0,074	46	1	0,127
qualità	0,071	50	1	0,07

Tabella 11: output di T-LAB dei lemmi associati alla parola «merito», riportante indice di associazione, contesti elementari e test del chi quadro

Dalla lettura del grafico e della relativa tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave «merito» restituiscono i prevalenti sensi attribuiti a questo concetto che sono riferibili a due nodi concettuali:

- il merito come riconoscimento per la promozione della cultura della qualità: desunto dall'associazione a lemmi quali «riconoscimento», «promozione», «cultura», «servizio», «incidere» che condividono, ciascuno, 1 contesto elementare con il lemma chiave, con un indice di associazione medio pari a 0,202 e valore di chi quadro medio che si attesta a 8,916;

- il merito che dovrebbe essere attribuito a quanti si occupano delle procedure di valutazione: desunto dall'associazione a lemmi quali «parametro», «lavoro», «procedura», «burocratico», «meritocrazia» che condividono, ciascuno, 1 contesto elementare con il lemma chiave, con un indice di associazione medio pari a 0,21 e valore di chi quadro medio che si attesta a 10,287.

Miglioramento

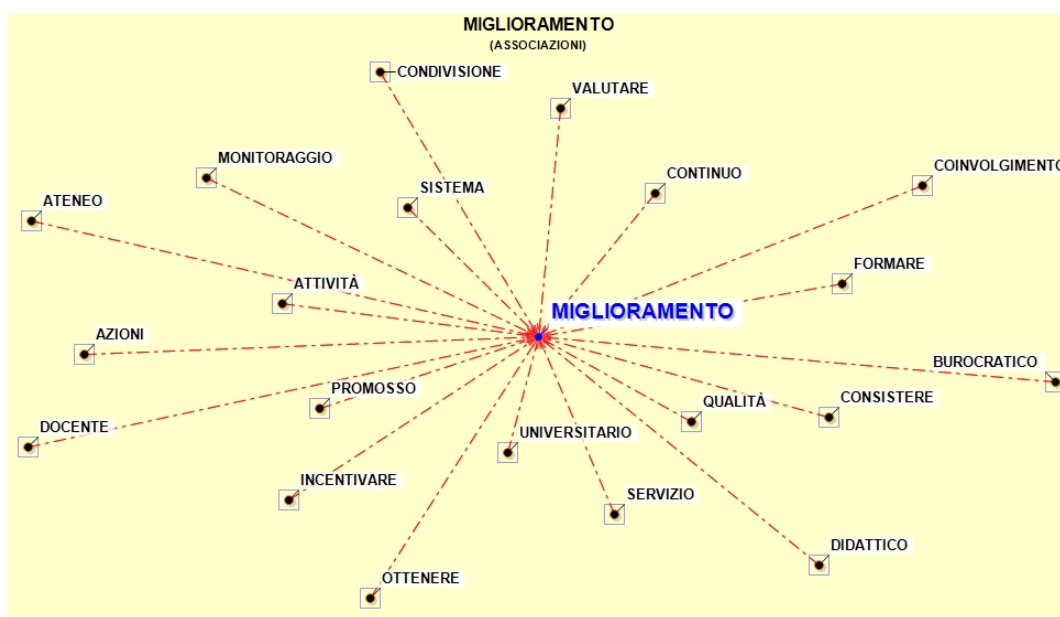


Grafico 17: output di T-LAB delle associazioni al lemma «miglioramento»

Si riporta di seguito la tabella relativa al grafico restituito dal *software*

LEMMA	COEFF	C.E.(A)	C.E.(AB)	CHI ²
universitario	0,428	22	11	33,54
promosso	0,387	8	6	31,514
attività	0,385	11	7	29,5
qualità	0,439	50	17	29,232
continuo	0,327	5	4	22,661
formare	0,316	3	3	22,568

consistere	0,304	9	5	17,049
sistema	0,35	46	13	14,474
servizio	0,276	7	4	14,126
incentivare	0,245	5	3	11,311
azioni	0,224	6	3	8,555
coinvolgimento	0,207	7	3	6,619
monitoraggio	0,22	11	4	6,608
valutare	0,22	11	4	6,608
ateneo	0,183	4	2	5,657
condivisione	0,183	4	2	5,657
confrontare	0,183	4	2	5,657
favorire	0,183	4	2	5,657
garantire	0,183	4	2	5,657
organo	0,183	4	2	5,657
ottenere	0,183	4	2	5,657
professionale	0,183	4	2	5,657
programmi	0,183	4	2	5,657
riconoscimento	0,183	4	2	5,657
specifico	0,183	4	2	5,657
Stakeholders	0,183	4	2	5,657
burocratico	0,194	8	3	5,197
capacità	0,163	5	2	3,865

criticità	0,163	5	2	3,865
fornire	0,163	5	2	3,865
insegnamento	0,163	5	2	3,865
ricercatore	0,163	5	2	3,865
risorse	0,163	5	2	3,865
formazione	0,183	16	4	2,823
processi	0,183	16	4	2,823
lavoro	0,149	6	2	2,712
promozione	0,149	6	2	2,712
servizi	0,149	6	2	2,712
verifica	0,149	6	2	2,712

Tabella 12: output di T-LAB dei lemmi associati alla parola «miglioramento», riportante indice di associazione, contesti elementari e test del chi quadro

Dalla lettura del grafico e della relativa tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave «miglioramento» restituiscono i prevalenti sensi attribuiti al concetto di miglioramento che sono riferibili a tre nodi concettuali:

- le modalità di promozione del miglioramento: desunto dall'associazione a lemmi quali «promosso», «incentivare», «favorire», «garantire», «riconoscimento», «risorse», «valutare», «monitoraggio», che condividono con la parola miglioramento, ciascuno, in media, 3,1 contesti elementari con un indice di associazione medio pari a 0,223 e valore di chi quadro medio che si attesta a 9,61;
- cosa e chi può e deve migliorare: desunto dall'associazione a lemmi quali «universitario», «servizio», «ateneo», «professionale», «programmi»,

«insegnamento», «ricercatore», «qualità», «sistema», che condividono, ciascuno, in media, 6,1 contesti elementari, con un indice di associazione medio pari a 0,263 e valore di chi quadro medio che si attesta a 12,897; questo nucleo concettuale è anche quello più significativamente associato al lemma oggetto di discussione;

- il ruolo della comunità in un processo che non può coinvolgere solo delle individualità: desunto dall'associazione a lemmi quali «coinvolgimento», «condizione», «confrontare», «stakeholders», che condividono, ciascuno, in media, 2,2 contesti elementari, con un indice di associazione medio pari a 0,189 e valore di chi quadro medio che si attesta a 5,897; questo nucleo concettuale è quello meno significativamente associato al lemma miglioramento.

Qualità

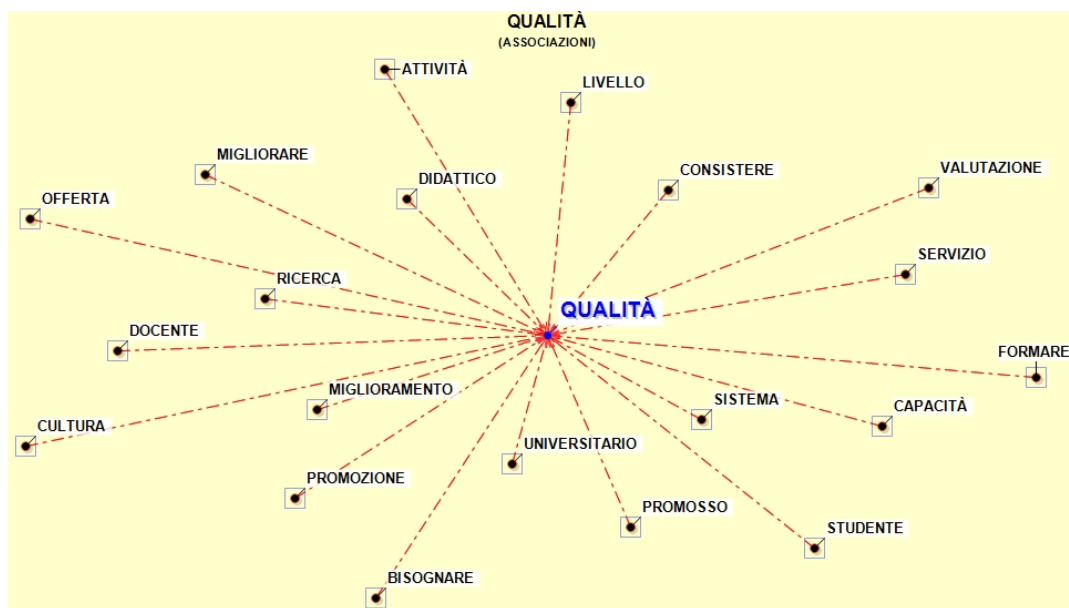


Grafico 18: output di T-LAB delle associazioni al lemma «qualità»

Si riporta di seguito la tabella relativa al grafico restituito dal *software*

LEMMA	COEFF	C.E.(A)	C.E.(AB)	CHI ²
sistema	0,521	46	25	42,409

universitario	0,452	22	15	35,624
miglioramento	0,439	30	17	29,232
consistere	0,377	9	8	28,121
ricerca	0,418	37	18	22,804
capacità	0,316	5	5	20,709
servizio	0,321	7	6	19,747
didattico	0,388	34	16	18,456
promosso	0,3	8	6	15,896
promozione	0,289	6	5	15,663
formare	0,245	3	3	12,326
livello	0,253	5	4	11,672
ateneo	0,212	4	3	7,82
garantire	0,212	4	3	7,82
maggiormente	0,212	4	3	7,82
occorrere	0,212	4	3	7,82
organo	0,212	4	3	7,82
strutture	0,212	4	3	7,82
migliorare	0,256	15	7	7,278
bisognare	0,214	7	4	6,344
cultura	0,214	7	4	6,344
offerta	0,214	7	4	6,344
continuo	0,19	5	3	5,208

insegnamento	0,19	5	3	5,208
docente	0,283	36	12	4,875
attività	0,213	11	5	4,787
processo	0,2	8	4	4,763
gestione	0,163	3	2	4,212
valutazione	0,25	26	9	4,031
formativo	0,204	12	5	3,812
studente	0,236	23	8	3,599
diverso	0,173	6	3	3,544
misura	0,173	6	3	3,544
servizi	0,173	6	3	3,544

Tabella 13: output di T-LAB dei lemmi associati alla parola «qualità», riportante indice di associazione, contesti elementari e test del chi quadro

Dalla lettura del grafico e della relativa tabella, emerge che i lemmi maggiormente e significativamente utilizzati in associazione alla parola chiave «qualità» restituiscono i prevalenti sensi attribuiti al concetto di qualità che sono riferibili a due nodi concettuali:

- cosa riguarda la qualità di un sistema di istruzione superiore: desunto dall'associazione a lemmi quali «sistema», «universitario», «ricerca», «servizio», «didattico», «ateneo», «strutture», «cultura», «offerta», «insegnamento», «docente», che condividono, ciascuno, in media, 9,9 contesti elementari, con un indice di associazione medio pari a 0,311 e valore di chi quadro medio che si attesta a 16,132; questo nucleo concettuale è più significativamente associato al lemma oggetto di discussione;

- quali sono le azioni per il miglioramento della qualità: desunto dall'associazione a lemmi quali «miglioramento», «promosso», «promozione», «formare», «garantire», «migliorare». «gestione», «processo», «valutazione», che condividono, ciascuno, in media, 6,2 contesti elementari, con un indice di associazione medio pari a 0,261 e valore di chi quadro medio che si attesta a 11,247; questo nucleo concettuale è meno significativamente associato al lemma miglioramento.

Analisi delle sequenze

L'analisi si è soffermata sui lemmi:

- miglioramento
- qualità
- valutazione

Miglioramento

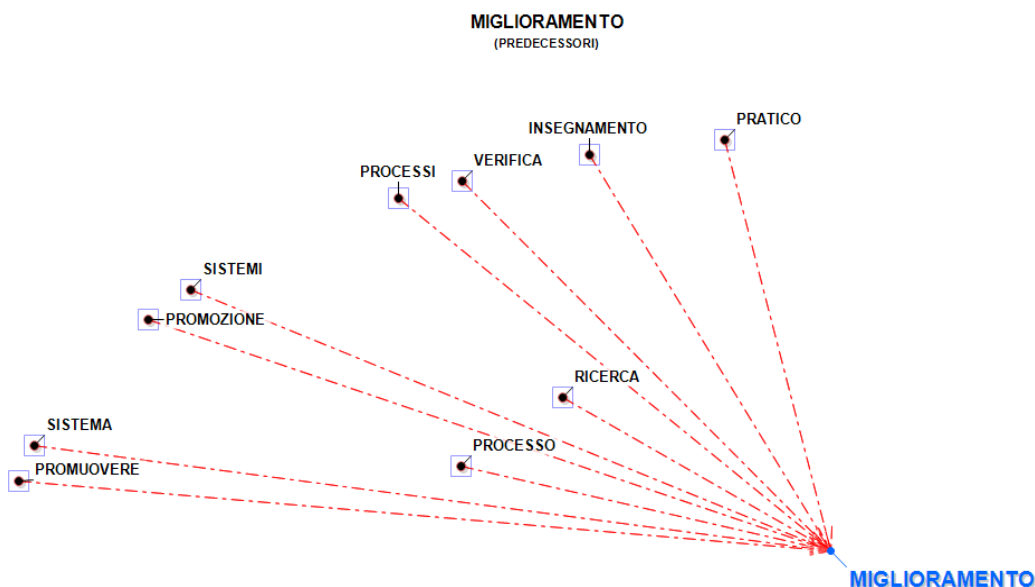


Grafico 19: Predecessori di “miglioramento”

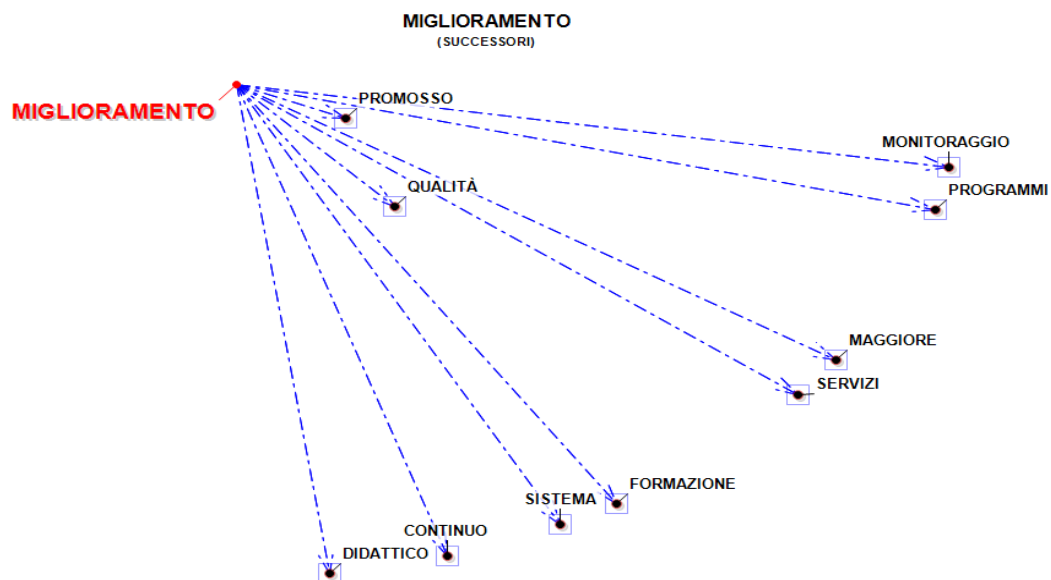


Grafico 20: Successori di “miglioramento”

Si riporta di seguito la tabella di output fornita dal software

Predecessori	Prob.	Successori	Prob.
ricerca	6,5%	promosso	19,4%
processo	6,5%	qualità	9,7%
verifica	3,2%	programmi	3,2%
sistema	3,2%	monitoraggio	3,2%
promozione	3,2%	formazione	3,2%
processi	3,2%	didattico	3,2%
insegnamento	3,2%	continuo	3,2%
incentivare	3,2%	attività	3,2%
formazione	3,2%	sistema	3,2%
cultura	3,2%	servizi	3,2%

Tabella 14: riepilogo predecessori e successori del lemma “miglioramento” con le relative probabilità

Dall'analisi degli output forniti dal software in merito alle sequenze associate al lemma “miglioramento” emerge che il miglioramento è certamente un processo da promuovere e incentivare anche mediante azioni di formazione mirata e monitoraggio finalizzati alla promozione della sua cultura. Oggetto di miglioramento è la qualità della formazione, dei programmi, dei servizi e del sistema nel suo complesso.

Valutazione

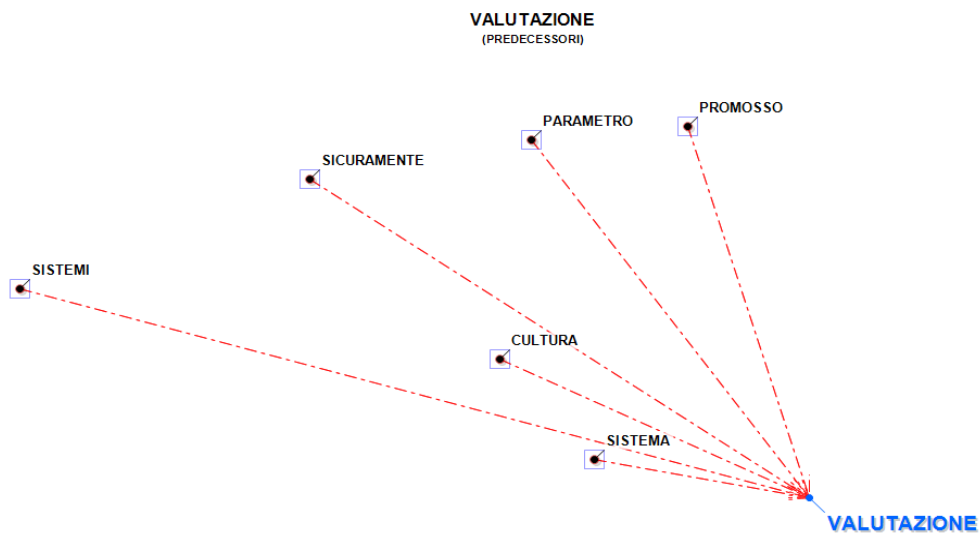


Grafico 21: Predecessori di “valutazione”

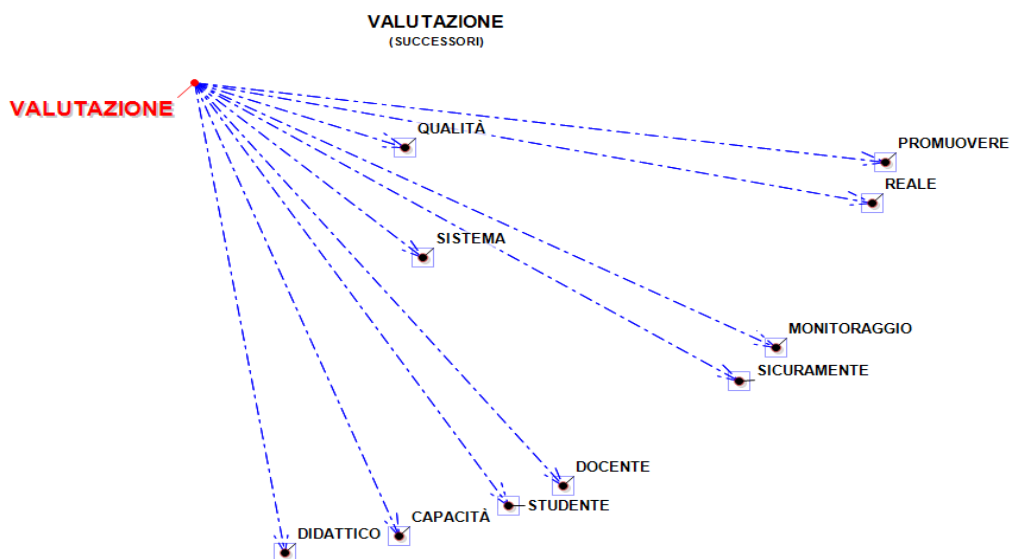


Grafico 22: Successori di “valutazione”

Si riporta di seguito la tabella di output fornita dal software

Predecessori	Prob.	Successori	Prob.
sistema	13,3 %	qualità	9,7%
cultura	6,7%	sistema	6,5%
sistemi	3,3%	studente	3,2%
promosso	3,3%	promuovere	3,2%
parametro	3,3%	monitoraggio	3,2%
		docente	3,2%
		didattico	3,2%

Tabella 15: riepilogo predecessori e successori del lemma “valutazione” con le relative probabilità

Dall’analisi degli output forniti dal software emerge che la valutazione è un sistema di cui va promossa la cultura; essa è legata al concetto di monitoraggio di docenti, studenti e attività didattiche finalizzato alla promozione della qualità del sistema.

Qualità

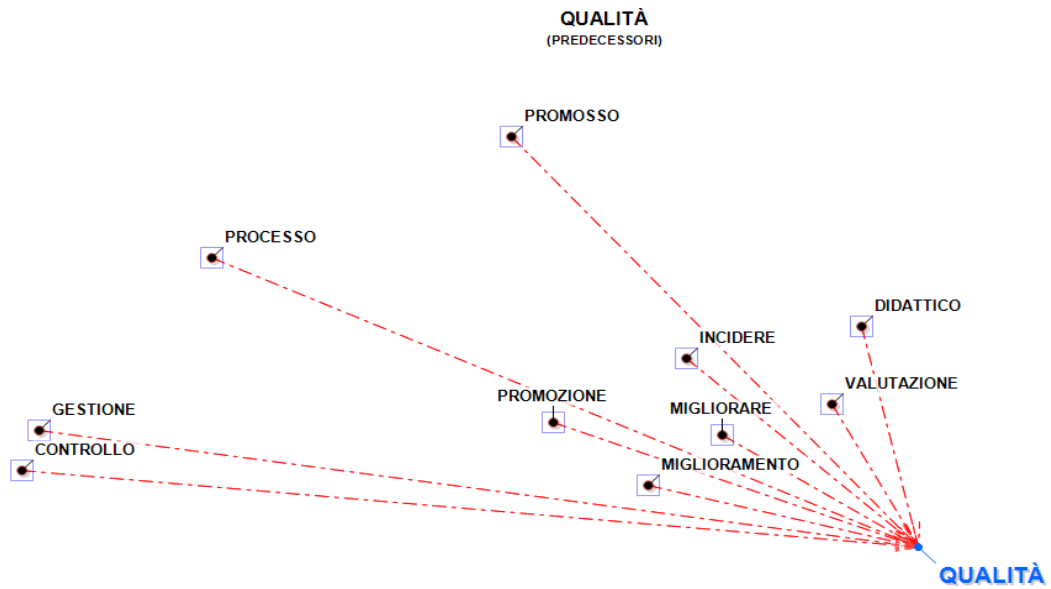


Grafico 23: Predecessori di “qualità”

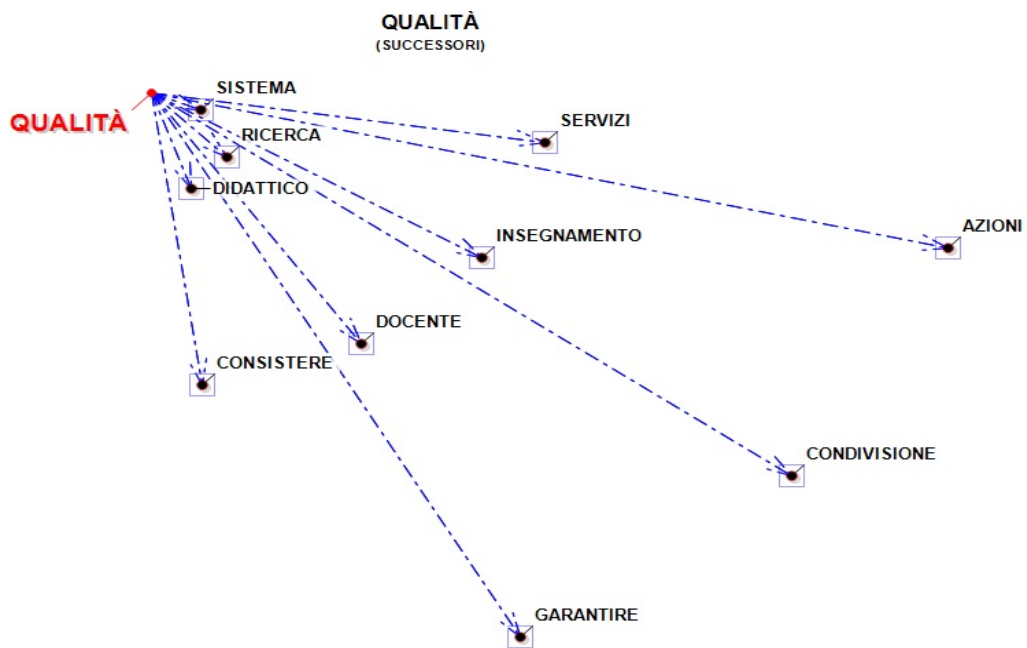


Grafico 24: Successori di “qualità”

Si riporta di seguito la tabella di output fornita dal software

Predecessori	Prob.	Successori	Prob.
valutazione	4,6%	sistema	23,1%

Predecessori	Prob.	Successori	Prob.
miglioramento	4,6%	ricerca	10,8%
didattico	3,1%	didattico	9,2%
promozione	3,1%	insegnamento	3,1%
gestione	1,5%	docente	3,1%
controllo	1,5%	condivisione	1,5%
processo	1,5%	garantire	1,5%
verifica	1,5%	incentivare	1,5%
servizio	1,5%	merito	1,5%
sistema	1,5%	strutture	1,5%
monitoraggio	1,5%	lavoro	1,5%

Tabella 16: riepilogo predecessori e successori del lemma “qualità” con le relative probabilità

Dall’analisi degli output forniti dal sistema emerge che il concetto di qualità viene associato a quello di miglioramento e riguarda la didattica, la ricerca, l’insegnamento, i docenti, le strutture e il sistema nel suo complesso. La promozione della qualità dovrebbe essere legata a sistemi di garanzia e incentivazione del merito, ma è anche, inevitabilmente, legata ai processi di valutazione che vengono intesi prevalentemente come attività di verifica, controllo e monitoraggio.

Analisi delle specificità

L’analisi si è concentrata sulle seguenti variabili:

- domanda,
- posizione accademica,

- organismo di appartenenza.

Domanda 1: in che modo il processo di valutazione incide e migliora la qualità del sistema universitario?

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
verifica	5	6	83,33%	11,17
controllo	6	8	75%	10,98
monitoraggio	7	11	63,64%	8,72
migliorare	9	16	56,25%	5,61
processi	8	16	50%	5,47
risultato	3	4	75%	5,47
performance	3	4	75%	5,47
gestione	3	4	75%	5,47

Tabella 17: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
correzione	4
periodico	3
autovalutazione	3

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
coscienza	2
misurazione	2

Tabella 18: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Dalla lettura delle tabelle di output emerge che il processo di valutazione, più che migliorare la qualità del sistema universitario, risulti essere una procedura di misurazione, verifica, controllo e monitoraggio periodico dei processi.

Domanda 2: in che cosa consiste, secondo lei, la qualità di un sistema universitario e in che modo ne andrebbe promosso il miglioramento?

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
qualità	43	65	66,15%	7,36
miglioramento	22	31	70,97%	5,67
Under-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
valutazione	8	31	25,81%	0,006
controllo	1	8	12,5%	0,033

Tabella 19: specificità tipiche per eccesso e per difetto delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei

contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
promozione	15
garantire	4
formare	4
stakeholders	4
ricerca_scientifica	2
eccellenza	2
competenza	2
internazionalizzazione	2
territorio	2

Tabella 20: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Dalla lettura delle tabelle di output emerge che il concetto di qualità di un sistema universitario non viene associato ai concetti di valutazione, che viene intesa, più che altro, come un sistema di controllo, quanto, piuttosto, ai concetti di promozione, eccellenza e internazionalizzazione nella ricerca scientifica, competenza di chi vi opera, legame con il territorio e tutti gli stakeholders che ruotano attorno al mondo accademico.

Domanda 3: lei ritiene che la pratica della valutazione del sistema universitario messa in atto possa contribuire alla costruzione di una cultura del miglioramento della qualità del servizio offerto che incida realmente sulle pratiche dei docenti?

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi ²
contribuire	4	5	80%	27,62
pratico	2	4	50%	7,22
positivo	2	4	50%	7,22
sistema	11	54	20,37%	7,01
incidere	3	8	37,5%	6,87

Tabella 21: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Dalla lettura della tabella di output emerge che la prassi della valutazione può contribuire in modo positivo a incidere sulle pratiche.

Domanda 4: In che modo ritiene possibile promuovere e rafforzare la cultura della valutazione e della qualità della ricerca e della didattica all'interno del suo ateneo?

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi ²
responsabilizzazione	3	4	75%	10,92
incentivi	3	4	75%	10,92
coinvolgimento	4	7	57,14%	9,4
maggiore	5	10	50%	9,26
sistematico	3	5	60%	7,65

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
ricercatore	3	5	60%	7,65

Tabella 22: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Dalla lettura della tabella di output emerge che si rende necessario, al fine della diffusione e del rafforzamento della cultura di valutazione e qualità del sistema universitario, bisognerebbe lavorare su una maggiore responsabilizzazione e coinvolgimento di docenti e ricercatori, nonché implementare un sistema di incentivi che valorizzino il merito.

Posizione accademica: prof. Ordinario

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Valorizzazione	3
Ruolo	2
Adempimento	2

Tabella 23: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
Procedura	4	7	57,14%	6,11

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
Misura	3	5	60%	5,05

Tabella 24: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Dalla lettura delle tabelle di output, emerge che all'interno delle risposte fornite dai professori ordinari si concretizza un focus concettuale sugli aspetti istituzionali della prassi valutativa legato alle procedure, gli adempimenti e le misure.

Posizione accademica: prof. Associato

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Risorse	5
CdS	3
Utenza	3
Occupabilità	2
Azienda	2
Snello	2

Tabella 25: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi²
Incidere	6	8	75%	5,94
Parametro	4	5	80%	4,66
Livello	4	5	80%	4,66
Fornire	4	5	80%	4,66

Tabella 26: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Dalla lettura delle tabelle di output, emerge che all'interno delle risposte fornite dai professori associati si concretizza un focus concettuale su quelli che dovrebbero essere i parametri di qualità di un sistema universitario, prevalentemente legati alla spendibilità nel mondo del lavoro dei corsi di laurea.

Posizione accademica: Ricercatore

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Efficienza	5
Incentivi	4
Premiare	3
Meritevole	2
Correttivo	2

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Correzione	2

Tabella 25: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi ²
Maggiore	9	10	90%	7,98
Servizi	6	7	85,71%	4,54

Tabella 26: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Dalla lettura delle tabelle di output, emerge che all'interno delle risposte fornite dai ricercatori si concretizza un focus concettuale sull'efficienza dei servizi e sulla costruzione di un sistema di incentivi finalizzato alla premialità del merito.

Organo di appartenenza: gruppi di assicurazione della qualità

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Promozione	7
Insegnamento	6
Parametro	5

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Performance	4
Autovalutazione	3
Burocratizzazione	2
Correttivo	2
Produttività	2
Meritevole	2
Mondo_del_lavoro	2
Farraginoso	2
Sistemico	2
Adempimento	2

Tabella 27: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Dalla lettura dei termini utilizzati in modo esclusivo all'interno delle risposte fornite dai docenti appartenenti ai gruppi di assicurazione della qualità emerge, da un lato l'attenzione verso la promozione del merito, dall'altro, e in modo molto più marcato, una concettualizzazione del sistema di valutazione interna dell'accademia, marcatamente negativo, descritto come un adempimento burocratico farraginoso, fondato su parametri di performance e produttività.

Organo di appartenenza: commissioni paritetiche docenti-studenti

Specificità esclusive	
Lemma	Occ.
Organizzazione	3
Burocrazia	2
Competenza	2
Appesantire	2
Standard	2
Internazionalizzazione	2

Tabella 28: specificità esclusive utilizzate esclusivamente nel subcorpus oggetto di analisi con indicazione delle occorrenze

Over-used words				
Lemma	Sub	Tot	%	Chi ²
Migliorare	10	16	62,5%	6,2
Criticità	4	5	80%	4,91
Universitario	13	24	54,17%	4,78
Servizio	5	7	71,43%	4,58

Tabella 29: specificità tipiche per eccesso delle risposte alla prima domanda (Sub = contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Tot = totale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nell'intero corpus testuale; % = percentuale dei contesti elementari in cui il lemma è presente nel subcorpus oggetto di analisi; Chi² = valori del chi quadro)

Dalla lettura delle tabelle di output, emerge che all'interno delle risposte fornite dai docenti appartenenti alle commissioni paritetiche docenti-studenti, si sono costituite due polarità concettuali:

- una centrata sul concetto di miglioramento del servizio universitario che si muove anche attraverso processi di internazionalizzazione;
- l'altra centrata su una concezione della valutazione improntata su standard e adempimenti burocratici che appesantiscono le procedure e l'organizzazione nel suo complesso.

Organo di appartenenza: presidio di qualità

Per quanto pertiene le risposte fornite dai docenti appartenenti al presidio di qualità, non sono state rilevate specificità (sia tipiche che esclusive) statisticamente significative.

Analisi delle corrispondenze

L'analisi delle corrispondenze ha consentito di esplorare la distribuzione tematica dei lemmi tra le categorie delle tre variabili descrittive della popolazione di riferimento, pertanto, si discuteranno gli output relativi a:

- posizione accademica
- organo di appartenenza
- dipartimento di appartenenza

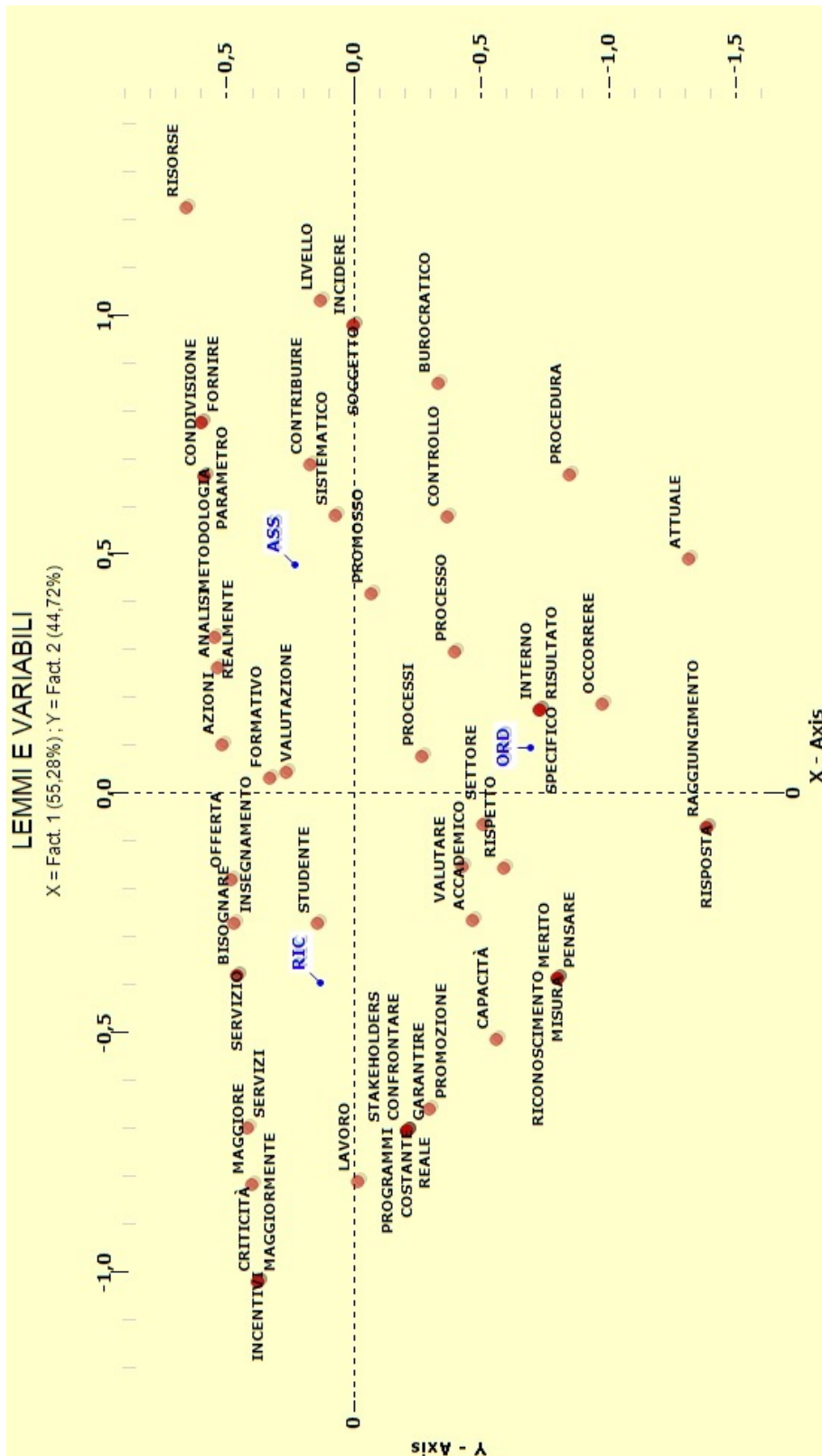


Grafico 25: grafico di analisi delle corrispondenze relativo alla variabile «posizione accademica»

Dalla lettura della mappa restituita dal *software* emerge che le parole utilizzate maggiormente dai docenti costituiscono dei nuclei tematici piuttosto focalizzati su punti di vista parzialmente differenti riguardo alla valutazione del sistema universitario.

Si riportano in tabella i lemmi maggiormente utilizzati all'interno delle risposte fornite, categorizzati a partire dalla posizione accademica rivestita dai docenti.

Ricercatori		Prof. Associati		Prof. Ordinari	
Lemma	Occ.	Lemma	Occ.	Lemma	Occ.
studente	23	valutazione	31	processi + processo	24
servizio + servizi	14	formativo	14	controllo	8
offerta	8	analisi	7	burocratico	8
promozione	7	contribuire	6	accademico	8
insegnamento	6	parametro	5	procedura	7
criticità	5	risorse	5	misura	6
incentivi	4	sistematico	5	risultato	4
stakeholders	4	metodologia	4	riconoscimento	4
garantire	4	condivisione	4	merito	4

Tabella 31: riepilogo dei lemmi associati alle categorie della variabile «posizione accademica»

Dall'analisi dei lemmi utilizzati, appare chiaro che:

- i ricercatori hanno un punto di vista sul processo di valutazione dell'università rivolto alle ricadute di questa prassi sul sistema e sulle persone che lo abitano;
- i professori associati hanno un punto di vista sul processo rivolto alle prassi e le azioni legate alle procedure di valutazione dell'università;

- i professori ordinari hanno un punto di vista sul processo rivolto alle responsabilità che la prassi della valutazione porta con sé nella sua dimensione di adempimento istituzionale.

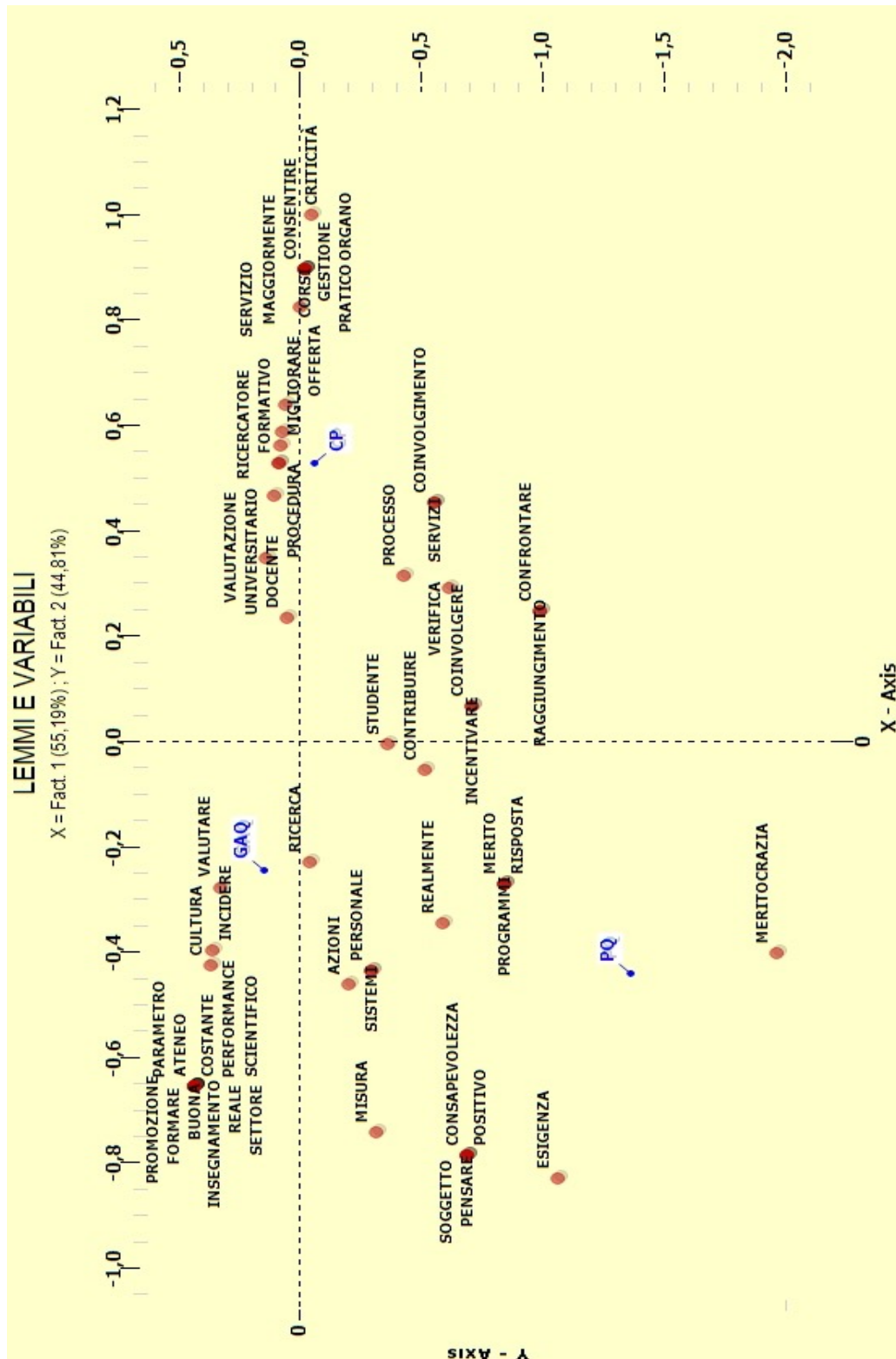


Grafico 26: grafico di analisi delle corrispondenze relativo alla variabile «organo di appartenenza»

Dalla lettura del grafico restituito dal software, a partire dai lemmi maggiormente utilizzati dai docenti appartenenti ai tre organi coinvolti nel processo di valutazione dell'università emergono tre nuclei tematici definiti a partire dai lemmi sintetizzati nella tabella seguente.

Gruppi AQ		Presidio di qualità		Commissione paritetica	
Lemma	Occ.	Lemma	Occ.	Lemma	Occ.
valutare	11	sistemi	7	docente	39
cultura	9	verifica	6	valutazione	31
incidere	8	esigenza	6	migliorare	17
promozione	7	misura	6	procedura	7
insegnamento	6	incentivare	5	servizio	7
parametrio	5	meritocrazia	4	criticità	5
formare	4	merito	4	ricercatore	5
performance	4	programmi	4	gestione	4
ateneo	4	consapevolezza	4	corsi	4

Tabella 32: riepilogo dei lemmi associati alle categorie della variabile «organo di appartenenza»

Dall'analisi dei lemmi maggiormente utilizzati dai docenti appartenenti ai diversi organi, emerge quanto segue:

- i docenti appartenenti ai gruppi di assicurazione della qualità, in merito al tema della valutazione e della qualità del sistema universitario, hanno espresso il loro punto di vista in merito alla cultura della prassi valutativa, intesa come processo di promozione;

- i docenti appartenenti al presidio di qualità di ateneo, in merito al tema, hanno espresso il loro punto di vista rispetto a quelli che sono gli aspetti sistemici implicati nel processo;
- i docenti appartenenti alle commissioni paritetiche docenti-studenti, in merito al tema della valutazione e della qualità del sistema universitario, hanno espresso il loro punto di vista rispetto alle ricadute sui soggetti in un'ottica di miglioramento.

Per l'analisi del grafico restituito dal *software* relativamente alla categorizzazione dei lemmi a partire dalla variabile relativa al dipartimento di appartenenza,

Procedura/adempimento			Prassi per il miglioramento			Aspetti gestionali		
Lemma	Dip	Occ	Lemma	Dip	Occ	Lemma	Dip	Occ
monitoraggio	SM	11	qualità	IUS EC	65	coinvolgere	IUS	10
cultura	SM	9	sistema	EC SU MC	54	incidere	A	8
controllo	MC	8	docente	EC SU MC	39	processo	IUS	8
analisi	MC	7	miglioramento	SM EC	31	servizio	A	7
verifica	SM	6	formazione + formativo	EC SU MC	30	gestione	A	4
parametro	SM	5	coinvolgimento	EC SU MC	7	meritocrazia	IUS	4
performance	SM	4	promozione	SM	7	condivisione	IUS	4
sistematico	MC	5	riconoscimento	SM	4	responsabiliz- zazione	IUS	4

Tabella 33: riepilogo dei lemmi associati alle categorie della variabile «dipartimento di appartenenza» e raggruppati tematicamente

Dalla lettura del grafico è stato possibile individuare tre nuclei tematici associati alle categorie della variabile “dipartimento”:

- un nucleo tematico riferibile a una visione della valutazione dell’Accademia come una procedura e un adempimento, con tutte le prassi a ciò legate. Tema emerso all’interno delle risposte fornite dai docenti appartenenti ai dipartimenti di Scienze Mediche e Chirurgiche e di Medicina Clinica e Sperimentale;
- un nucleo tematici riferibile a una visione della valutazione come una prassi per il miglioramento del sistema universitario. Tema emerso all’interno delle risposte fornite prevalentemente dai docenti appartenenti ai dipartimenti di Economia e Studi Umanistici; in parte anche dei docenti appartenenti al dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche;
- un nucleo tematico focalizzato sugli aspetti gestionali del sistema di valutazione dell’università, emergente prevalentemente all’interno delle risposte fornite dai docenti appartenenti al dipartimento di Giurisprudenza e, in via minoritaria al dipartimento di Scienze Agrarie.

Analisi tematica dei contesti elementari

L'analisi ha prodotto 5 cluster la cui rappresentazione è sintetizzata nella rappresentazione grafica seguente

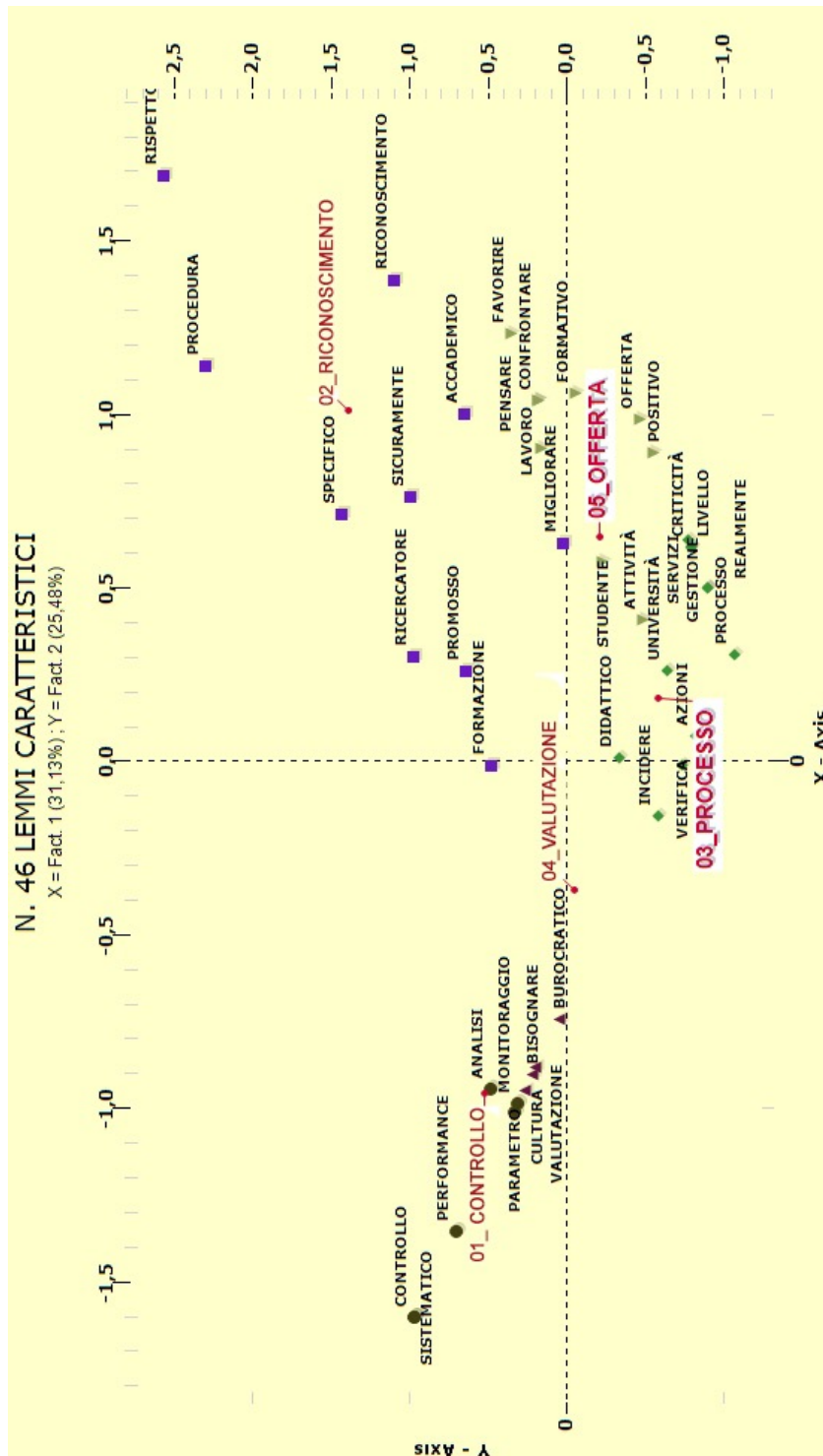


Grafico 28: cluster e variabili dei contesti elementari analizzati

Si riportano di seguito le tabelle di contingenza specifiche

CLUSTER 1	25 CE	15,43%
LEMMA	CHI2	CE
controllo	47,87	8
insegnamento	35,822	6
sistematico	29,818	5
analisi	18,564	5
monitoraggio	14,515	6
performance	11,939	3
processi	7,023	6
misura	4,117	2
CLUSTER 2	16 CE	9,88%
LEMMA	CHI2	CE
procedura	43,487	5
riconoscimento	8,896	2
ricercatore	6,414	2
accademico	4,789	2
CLUSTER 3	43 CE	26,54%
LEMMA	CHI2	CE
processi	22,557	7
verifica	11,786	5
coinvolgere	7,292	6

gestione	5,790	3
servizi	4,315	4
CLUSTER 4	47 CE	29,01%
LEMMA	CHI2	CE
valutazione	22,842	22
sistemi	14,326	7
burocratico	10,845	7
condivisione	8,159	4
responsabilizzazione	8,159	4
cultura	4,661	6
CLUSTER 5	31 CE	19,14%
LEMMA	CHI2	CE
formativo	23,075	10
offerta	22,612	7
studente	21,077	13
efficienza	11,118	4
favorire	7,46	3

Tabella 34: riepilogo dei cluster con lemmi, contesti elementari e valori di chi quadro

Sull'asse cartesiano i 5 cluster sono distribuiti in modo piuttosto compatto andando a generare tre macro nuclei tematici principali:

- cluster 1 e 4, che determinano un nucleo tematico riferibile ai concetti di controllo e valutazione in cui si trovano lemmi quali: «controllo», «valutazione»,

- «insegnamento», «sistemi», «analisi», «burocratico», «monitoraggio», «condivisione», «performance», «responsabilizzazione», «processi», «cultura», «misura»;
- cluster 3 e 5, che determinano un nucleo tematico riferibile ai concetti di efficienza e gestione dei processi, in cui si trovano lemmi quali: «processi», «formativo», «verifica», «offerta», «coinvolgere», «studente», «gestione», «servizi», «efficienza»;
 - cluster 5 e 2, che determinano un nucleo tematico riferibile ai concetti di efficienza legati alle procedure e al riconoscimento, in cui si trovano lemmi quali: «procedura», «formativo», «riconoscimento», «offerta», «studente», «ricercatore», «efficienza», «accademico», «favorire».

Cluster Analysis

Per comprendere e interpretare l'output fornito da T-LAB a seguito della cluster analysis, va specificato che le tabelle di output prodotte dal software possono essere di vario tipo a seconda della tecnica di analisi scelta preliminarmente tra le opzioni fornite da t-lab:

- clusterizzazione basata sulle unità lessicali
- clusterizzazione basata sui contesti elementari

Nel caso delle analisi di cui si discute in questa sede, la clusterizzazione è stata eseguita sulle unità lessicali, pertanto la tabella di output riporta

- i lemmi,
- le occorrenze,
- la loro distanza dal centroide,
- le variabili significativamente associate al cluster a partire dall'indice V-Test.

Il V-Test è una misura statistica che consente di misurare e caratterizzare

- le relazioni tra una unità lessicale e una categoria di variabile,
- le relazioni tra le celle di una tabella di contingenza e i fattori di un'analisi delle corrispondenze

Nel caso delle analisi di cui si discute, il V-Test è applicato alle relazioni tra le unità lessicali e le categorie delle variabili.

Questo indice va interpretato a partire dal suo valore, la cui soglia di significatività per $p = 0,005$ ha valore 1,96, e dal suo segno, positivo o negativo.

L'analisi ha prodotto 4 cluster come riportato nel grafico seguente.

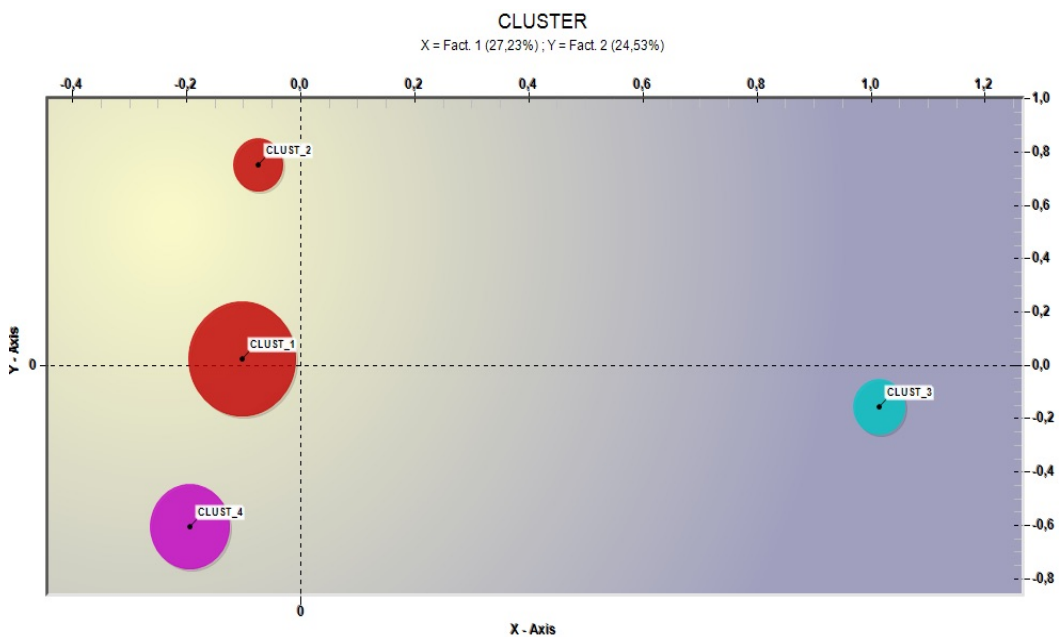


Grafico 29: Rappresentazione dei cluster sul piano cartesiano

I cluster hanno le seguenti caratteristiche:

CLUSTER 1	235 CE - 45,28 %
Variabili	V-Test
Dip. SU	5,81
Ricercatori	3,617
LEMMA	CE
Qualità	65
Universitario	24
Migliorare	16
Coinvolgere	10
Promuovere	9
Servizio	7
Efficienza	5
Stakeholders	4
CLUSTER 2	60 CE – 11,56 %
Variabili	V-Test
Dip. Giurisprudenza	6,637
Prof. Ordinari	2,855
LEMMA	CE
Burocratico	8
Incidere	7
Processo	8
Condivisione	4

Merito	4
Meritocrazia	4
Responsabilizzazione	4
CLUSTER 3	69 CE – 13,29%
Variabili	V-Test
Dip. Scienze Mediche	8,729
Gruppi AQ	2,816
LEMMA	CE
Valutare	11
Cultura	9
Verifica	6
Parametro	5
Incentivi	4
Performance	4
Programmi	4
Riconoscimento	4
CLUSTER 4	155 CE – 29,87%
Variabili	V-Test
Dip. Medicina Clinica	8,301
Prof. Associati	2,85
LEMMA	CE
Docente	39

Valutare	31
Obiettivo	11
Controllo	8
Analisi	7
Insegnamento	6
Sistematico	5
Metodologia	4
Risultato	4
Scientifico	4
Corsi	4

Tabella 35: specifiche dei cluster

Dalla lettura degli output forniti da T-LAB è possibile interpretare i quattro cluster alla luce di quattro nodi concettuali fondamentali:

- il primo cluster contiene quanto è stato detto in merito al concetto di qualità che è stato legato, prevalentemente ai concetti di miglioramento ed efficienza del servizio offerto;
- il secondo cluster rappresenta un focus concettuale sul tema della burocrazia legata alla valutazione intesa come adempimento; associato al tema dell'adempimento burocratico, si riscontra quello del riconoscimento del merito;
- il terzo cluster riguarda prevalentemente il tema delle prassi della valutazione orientate alla verifica parametrica di performance e programmi;
- il quarto cluster è tematizzato relativamente alle ricadute, nei termini di responsabilità e azioni, per il docente le cui analisi ai fini della valutazione si focalizzano su insegnamento, risultati scientifici.

Studiano più approfonditamente i cluster, rispetto alle variabili ad essi associati, ci si è soffermati sull'analisi della distribuzione all'interno dei cluster delle modalità delle variabili "posizione accademica" e "organo di appartenenza".

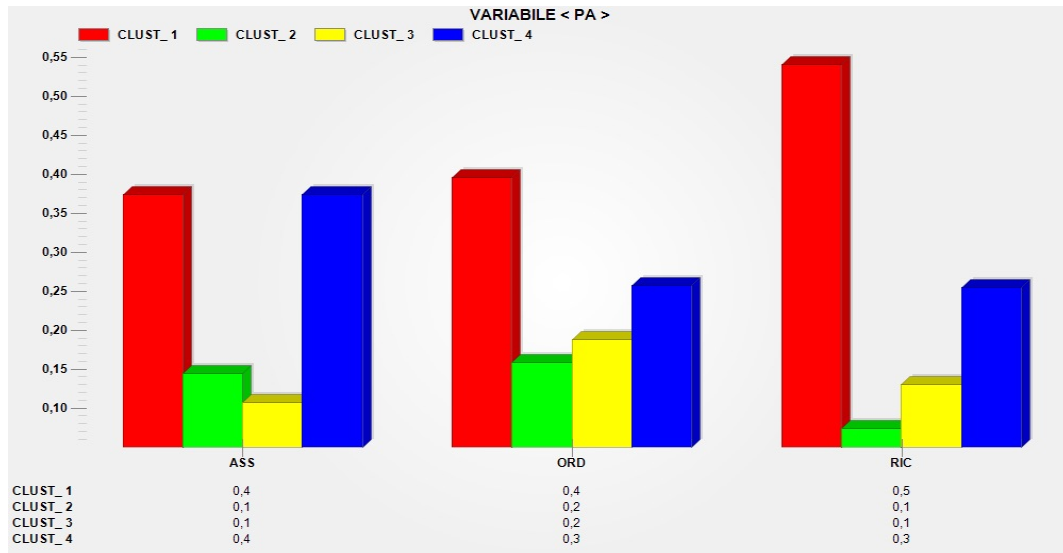


Grafico 30: distribuzione delle modalità della variabile "posizione accademica" all'interno dei cluster

Per quanto concerne la posizione accademica, dal grafico emerge che prevalentemente all'interno del primo cluster confluiscono per la maggior parte le risposte fornite trasversalmente da tutti, si evidenzia, tuttavia, che le risposte fornite dai professori associati sono associate in egual misura ai nuclei tematici sia del primo che del quarto cluster. Le risposte fornite dai ricercatori sono quelle meno associate al secondo cluster che, invece, è maggiormente associato alle risposte fornite dai professori ordinari.

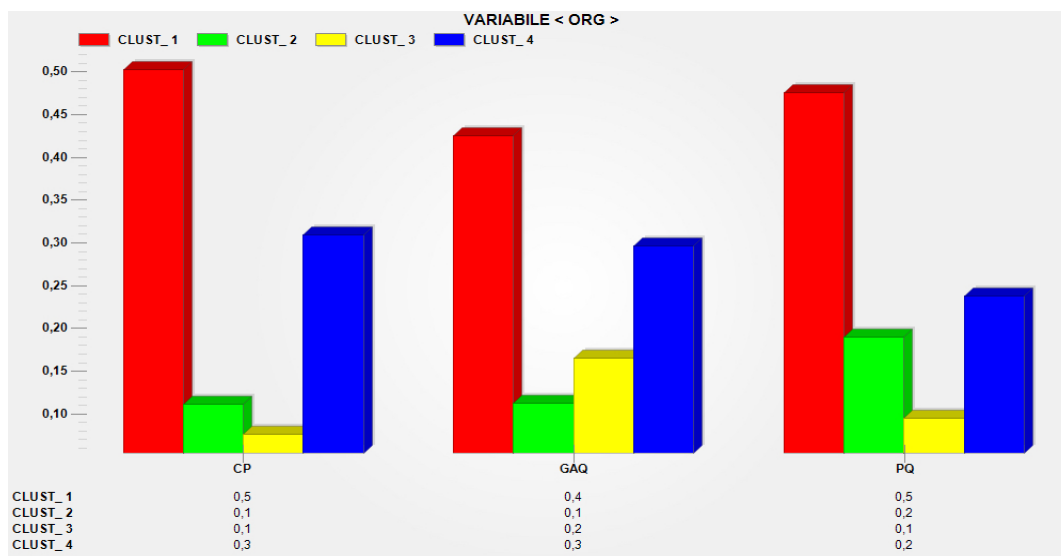


Grafico 31: distribuzione delle modalità della variabile “organo di appartenenza” all’interno dei cluster

Per quanto concerne gli organi presi in esame, emerge che le risposte fornite dai tre organi sono prevalentemente tematizzate all’interno del primo cluster e secondariamente all’interno del secondo. Le risposte fornite dai docenti appartenenti alle commissioni paritetiche sono quelle meno tematizzate all’interno del terzo cluster associato, invece, maggiormente alle risposte fornite dai docenti appartenenti ai gruppi di di assicurazione della qualità. Il secondo cluster, invece, è maggiormente associato alle risposte fornite dai docenti appartenenti al presidio di qualità.

4.3 Risultanze

Le analisi presentate nei paragrafi precedenti elicitano numerose direttrici di riflessione in merito al tema della qualità del sistema universitario e della sua valutazione.

Tali riflessioni prendono le mosse da due dati iniziali:

- il 53% dei docenti che hanno partecipato all'indagine, alla domanda in cui è stato chiesto se il sistema di valutazione vigente fosse sufficiente a promuovere e garantire un miglioramento del sistema universitario, ha risposto di no;
- il 67% di loro ha, inoltre, risposto che la cultura della valutazione e della qualità di ricerca e didattica, non è particolarmente diffusa all'interno del proprio ateneo (in particolare, il 53% ha risposto che è diffusa solo tra quei docenti direttamente coinvolti nei processi di valutazione interna, il 14% ha risposto che sostanzialmente non è diffusa affatto).

Questi primi dati, portano a riflettere anche sui tassi di partecipazione all'indagine: è stato possibile raggiungere il 45,34% di risposte rispetto ai docenti contattati e la maggiore partecipazione si è registrata da parte dei componenti della commissione paritetica e dai ricercatori.

I professori ordinari hanno fornito risposte maggiormente focalizzate sugli aspetti istituzionali della prassi valutativa, legata a procedure, adempimenti e misure; prassi che porta con sé un bagaglio di responsabilità nella misura di un adempimento istituzionale.

I professori associati hanno espresso una maggiore attenzione verso quelli che dovrebbero essere i parametri sulla base dei quali apprezzare la qualità di un sistema universitario, con particolare riferimento alla spendibilità nel mondo del lavoro dei

titoli di studio; conseguentemente si è costituita una polarità concettuale rivolta alle prassi e le azioni legate alle procedure di valutazione interna.

I ricercatori hanno fornito risposte maggiormente focalizzate sul concetto di premialità del merito mediante un sistema di incentivi; il loro punto di vista è particolarmente legato alle ricadute che il sistema di valutazione può avere sulle prassi e sulle persone che abitano l'istituzione universitaria.

I docenti appartenenti al presidio di qualità hanno parlato del processo di valutazione nei suoi aspetti macro e sistemici.

I docenti appartenenti alle commissioni paritetiche, hanno mostrato maggiore attenzione verso il concetto di miglioramento del servizio offerto, che dovrebbe passare anche attraverso l'eccellenza nella ricerca; la valutazione, per l'esasperazione della burocrazia che porta con sé, rischia di appesantire il funzionamento e l'efficienza organizzativa.

I docenti appartenenti ai gruppi di assicurazione della qualità hanno fatto emergere una concezione marcatamente negativa della valutazione, descrivendola come un adempimento burocratico farraginoso fondato su parametri di performance e produttività che non coincidono con la promozione della qualità che, invece, è per loro maggiormente legata al riconoscimento del merito.

Dalla lettura delle analisi testuali è emerso, inoltre, che la valutazione è intesa come un sistema di controllo fondato su parametri precisi, ha l'obiettivo di monitorare l'insegnamento e le sue ricadute sugli studenti e alla verifica parametrica di performance e programmi, ne andrebbe promossa maggiormente la cultura perché ne viene riconosciuta l'importanza, accanto ad aspetti negativi quali l'eccessiva farraginosità e burocrazia delle procedure.

Parlando di valutazione e di responsabilità da parte dei docenti nel portare avanti questa prassi, si è spesso discusso di incentivare la meritocrazia e premiare e riconoscere il merito in relazione alle buone prassi.

Il concetto di qualità dell'istituzione universitaria, sebbene inevitabilmente legato al tema della valutazione, risulta essere un nodo concettuale relativamente indipendente da quest'ultima. Infatti, la qualità di un sistema universitario è stata

concettualizzata come riguardante il servizio offerto, la didattica, la ricerca, il comparto amministrativo e l'insegnamento. Il miglioramento della qualità, passa anche attraverso la prassi della valutazione, ma solo parzialmente e nella forma di un momento di riflessione e consapevolezza della situazione attuale; migliorare la qualità del sistema universitario, per i docenti, implica parlare di formazione mirata e promozione del merito. Il miglioramento, infatti, è inteso come un processo comunitario per la cui realizzazione è necessario che si diffonda una cultura della qualità.

Il processo di valutazione, più che migliorare la qualità del sistema universitario, risulta essere una procedura di misurazione, verifica, controllo e monitoraggio periodico dei processi. Il concetto di qualità, invece, è associato a quelli di promozione, eccellenza, internazionalizzazione della ricerca scientifica, competenza di docenti e comparto amministrativo, legame con il territorio e tutti gli stakeholders che ruotano attorno al mondo accademico. Per rafforzare e diffondere più efficacemente la cultura della qualità, per i docenti, bisognerebbe lavorare a una maggiore responsabilizzazione e coinvolgimento di docenti e ricercatori, nonché implementare un sistema di incentivi che ne valorizzino il merito.

La lettura dei dati conduce a concludere che la prassi della valutazione non è correlata, mediante un rapporto di diretta causazione, al miglioramento della qualità del sistema universitario. La valutazione è un fattore riconosciuto come importante per l'analisi e la comprensione dello stato delle cose e sicuramente per attivare processi riflessivi in chi è direttamente coinvolto in queste procedure.

Tuttavia, per una reale promozione della cultura della qualità è necessario portare avanti azioni di sostegno alla professionalità docente con momenti di formazione mirata, nonché di recupero di una dimensione riflessiva all'interno dell'agire quotidiano professionale.

La stessa prassi della valutazione interna dovrebbe essere ripensata nella direzione di uno snellimento delle procedure e una loro profonda revisione affinché siano maggiormente orientate alla realizzazione di un'autentica analisi autoriflessiva e autovalutativa svincolata, e non schiacciata, da logiche di controllo fondate su un sistema di premialità che collateralmente svela una natura sanzionatoria.

CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati di cui si è discusso nel capitolo precedente e dalla lettura delle risposte fornite dai docenti coinvolti nell'indagine, è possibile fare alcune considerazioni per quanto pertiene la valutazione dell'accademia e il concetto di qualità di un sistema di istruzione superiore.

Sebbene, nei principi, la valutazione dovrebbe contribuire al miglioramento della qualità del sistema universitario, nella pratica essa appesantisce estremamente le procedure e il flusso documentale prodotto, finendo per divenire un oneroso adempimento burocratico.

Emerge, inoltre, che la valutazione, nonostante se ne riconosca la fondamentale importanza in un processo di miglioramento della qualità del servizio, incide poco sulle pratiche didattiche e sostanzialmente per nulla sulle pratiche di ricerca. La valutazione dovrebbe soffermarsi sul lavoro realmente svolto da docenti e personale tecnico-amministrativo e, andando a riconoscere adeguatamente il lavoro di ciascuno, ne potrebbe promuovere il miglioramento nelle prassi. La valutazione potrebbe incidere, dunque, sulle pratiche solo se consentisse di riconoscere e promuovere la qualità del lavoro svolto.

Accanto a questi aspetti, tuttavia, la valutazione consente un'analisi sistematica e continuativa di obiettivi da raggiungere e risultati ottenuti, in questo senso potrebbe retroagire sulle pratiche, sebbene attualmente risulta essere eccessivamente orientata all'adozione di criteri di misurazione quantitativi che non possono cogliere la reale qualità di un sistema di ricerca, formazione e impegno comunitario, quale è quello universitario.

L'attuale sistema di valutazione, infatti, non sembra incidere sulle prassi e sulla qualità, andando, invece, a complessificare i processi, perseguendo un'idea di merito e qualità "insignificanti" da un punto di vista delle reali ricadute, che non mirano, cioè, al reale riconoscimento delle professionalità degli individui che abitano

l'Accademia. Per molti versi, il sistema appare estremamente farraginoso e focalizzato sul prodotto più che sui processi.

Sebbene, dunque, il sistema attuale di valutazione presenti delle problematiche di natura sistemica e procedurale, emerge anche, dalle risposte fornite dai docenti, il bisogno che vi sia comunque un metodo di valutazione interna, che sia decisamente più snello, orientato all'analisi sistemica e di processo più che a una misurazione fondata su standard quantitativi. Senza un sistema di valutazione, infatti, sarebbe difficile innestare una logica di miglioramento.

In altre parole, la qualità di un *sistema universitario* si articola su più piani:

- sul piano dell'offerta formativa, fornendo agli studenti un apparato di conoscenze e di prassi opportune,
- sul piano della ricerca, consentendo ai docenti di portare avanti gli interessi di ricerca nella consapevolezza che questa incide sulla qualità anche della didattica; sostenendo, mediante investimenti mirati, i ricercatori che si fanno portatori di un cambiamento culturale ispirato alla meritocrazia e alla valorizzazione della qualità della ricerca.

La qualità del *sistema d'istruzione superiore* italiano dovrebbe essere concepita, inoltre, come un concetto che valorizzi le diversità insite del territorio. Bisognerebbe promuovere progettualità mirate e contestualizzate, ossia sviluppare procedure realistiche per il territorio italiano che presenta elementi di diversità strutturali. Strettamente legato a questa dimensione della qualità del sistema universitario vi è l'esigenza di garantire un nesso tra i *bisogni* del mercato, i *profili professionali* da formare e i *contenuti* della formazione erogata. Questo sistema può essere sostenuto e migliorato solo mediante un dialogo continuo con gli stakeholders al fine di creare le condizioni affinché programmi e attività possano il più possibile favorire il *placement post-lauream*.

Non meno importante, è la diffusione di momenti formativi volti a informare e formare alla valutazione della qualità del servizio e alla condivisione delle risorse,

per evitare che appaia un processo farraginoso. La cultura della qualità può essere promossa attraverso azioni di formazione continua dei docenti, oltre che mediante l'analisi delle loro prassi didattiche e di ricerca.

Il sistema di valutazione dell'Accademia dovrebbe coinvolgere maggiormente l'intera comunità, andando oltre il tecnicismo burocratico e agendo, invece, sul senso di appartenenza al sistema affinché possa svilupparsi una cultura diffusa del miglioramento del servizio offerto.

Per quanto concerne la valutazione della qualità della ricerca universitaria, si risconta, in modo generalizzato, a livello internazionale, il legame tra gli esiti di tale prassi con la distribuzione dei fondi statali agli atenei; questo sistema ha condotto a delle distorsioni quali un incremento quantitativo, e non qualitativo, della produzione scientifica; la diffusione di pratiche finalizzate ad aumentare i *ratings* della valutazione; l'alterazione degli equilibri disciplinari all'interno della comunità accademica a causa delle differenti prassi in merito alle tipologie delle pubblicazioni e delle citazioni; la distorsione negli interessi di ricerca a favore di temi maggiormente redditizi, a svantaggio di direttrici di ricerca maggiormente interdisciplinari legate a esigenze sociali. Queste distorsioni sono il frutto di un processo di valutazione legato a un sistema premiante o punitivo che merita spazi di riflessione e ripensamento (Turri, 2012).

Gli indicatori adottati per la valutazione della qualità del sistema universitario non appaiono realmente esaustivi nell'illuminare la reale qualità del servizio erogato perché trattasi sovente di variabili non direttamente collegate alla qualità del servizio, quanto mediate e influenzate da fattori di natura culturale, sociale, politica, economica e territoriale.

Il processo di *autovalutazione*, quale dovrebbe essere quello di valutazione interna, più che essere calato dall'alto nella forma di indicatori e adempimenti prescrittivi e, talvolta, sanzionatori, dovrebbe aprire uno spazio e un tempo, all'interno delle prassi quotidiane dei docenti, dedicato alla riflessione profonda sulle ricadute reciproche che si sostanziano nel dualismo "università-territorio". La riflessione e la riflessività, come la letteratura di settore sottolinea (Rodgers, 2002; Schon, 2006;

Fabbri, 2007; Fabbri, Striano, Melcarne, 2008; Baldassarre, 2009) è una delle forze che hanno maggiore impatto sul cambiamento culturale e prassico dei professionisti della formazione.

BIBLIOGRAFIA

Allegri, M.R. (2011). La governance delle università pubbliche nei nuovi statuti: linee di tendenza e prime valutazioni. *Riv. Telem. Giur. Ass. it. Cost.*, n. 4/2011.

Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.

Altet, M., Vinatier, L. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Amaturo, E. (2013). Aspetti tecnici in Content Analysis. In E. Amaturo, G. Punziano (cur.), *Tra comunicazione e politica*. Milano: Ledizioni.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.

Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.

Baldassarre, V.A., Di Gregorio, L., Scardicchio, A. (1999). *La vita come paradigma. L'autobiografia come strategia di ricerca-formazione*. Bari: Edizioni dal Sud.

Barnabè, F. (2003). *La managerializzazione dell'Università italiana. Le potenzialità della system dynamics*. Padova.

Battini, S. (2011). La nuova governance delle università. In *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 2, pp. 359-379.

Bezzi, C. (2016). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41 (3), pp. 221-238.

Biggs, J.B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Bottani, N. (1995). Gli indicatori dell'istruzione dell'OCSE. In E. Becchi (cur.), *Valutare la scuola, valutare il profitto: prospettive di ricerca. Quaderni di Res*, 5. Milano: Elemond.

Brennan, J. & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40 (3): 331-349.

Bridger, H. (2002). *Autoanalisi organizzativa*. Milano: Guerini e Associati.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Calvino, I. (1983). *Palomar*. Milano: Mondadori.

Carinci, F. (2011). *Il secondo tempo della riforma Brunetta: il d.lgs. 27 ottobre 2009*, n. 150. Centro Studi di Diritto del Lavoro Europeo "Massimo D'Antona".

Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole?* Torino: SEI.

Castoldi, M. (2015). *Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole*. In L. Galliani (cur.), *L'agire valutativo*. Brescia: Editrice La Scuola.

Cinquini, L. (2001). Quale ruolo per la contabilità direzionale nelle Università?. In P. Miolo Vitali (cur.) *I sistemi di misurazione economico-finanziaria nelle Università italiane: problemi e prospettive, IV*. Padova.

Coda, V. (2002). La cultura economico-aziendale nell'Università e nella società in cambiamento. In *La cultura economico-aziendale nell'Università e nella società in cambiamento. Atti del XXIV Convegno AIDEA*, p. 1-9.

Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*, Brescia: La Scuola.

De Saussure, F. (1922). *Course de Linguistique générale*. Lusanne - Paris: Payot (tr. It. Corso di lingua generale. Bari: Laterza. 1967).

Di Federico, C. (2011). *Sistemi di governo e di valutazione della performance per l'azienda «Università»*. Milano.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

Fabbri, L., Striano, M., Melcarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (cur.), *L'agire valutativo*. Brescia: Editrice La Scuola.

Fasolino, I. (2014). Università. Terza missione, pianificazione urbanistica e sviluppo locale. In R. Antonietti, G. Corò, F. Gambarotto (cur.), *Uscire dalla crisi. Città, comunità, specializzazioni intelligenti*. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (cur.), *l'Insegnante Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria, valutazione e comunità dei docenti.

Current approaches in Science of Education. International Conference, Xth Edition. Editura Universitatii "Stefan cel Mare" Suceva.

Felisatti, E., Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione e insegnamento*, XII, 1, pp. 137-153.

Felisatti, E., Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII (14). Lecce: Pena MultiMedia.

Forte, B. (2003). Autovalutazione: espressione dell'autonomia delle scuole. In M. Bracci (cur.), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola*. Roma: Armando Editore.

Galliani, L. (2003). L'Università aperta e virtuale. *Atti della III Biennale della Didattica Universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Galliani, L. (2006). Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio. In R. Semeraro (cur.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.

Galliani, L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata.. In L. Galliani (cur.), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Galliani, L., Felisatti, E. (cur.) (2001). *Maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso*. Newbury Park, CA: Sage.

Giovannini, M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (cur.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Hopkins, D. (1989). L'autoanalisi scolastica. In P. Calidoni (ed.), *La formazione in servizio per la qualità della scuola*. Bologna: Cappelli - IRRSAE Emilia Romagna.

ISFOL (2007). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Soveria Mannelli, CZ: Rubbettino.

ISFOL (2007). *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*. Soveria Mannelli, CZ: Rubbettino.

Lacelle-Peterson, M.W., Finkelstein's, M.J. (1993). Institution matter: Campus Teaching Environments' impact on senior faculty. In M.J. Finkelstein's, M.W. Lacelle-Peterson (cur.), *Developing senior faculty as teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano: FrancoAngeli.

Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.

Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.

Margiotta, U. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere*

dell'insegnamento. Trento: Erickson.

Mari, A. (2008). L'Agenda nazionale di valutazione del sistema dell'università e della ricerca. In *Giorn. Di diritto amm.*, 4, p. 384.

Marsocci, P. (2011). Il sistema dell'Università e dell'Alta Formazione, dopo l'entrata in vigore della legge n. 240 del 2010. In *AIC Rivista dell'associazione italiana costituzionalisti*, n. 3/2011.

Merloni, F. (2011). La riforma dell'Università: la nuova governance. In *Giornale di diritto amministrativo*, 4, pp. 353-359.

Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Minelli, E., Rebori, G., Turri, M. (2005). Valutare o misurare i risultati? Il caso dell'università. In *Liuc Papers n. 165, Serie Economia aziendale 22, marzo 2005*.

Mininni, G. (1993). "Common speech" as a pragmatic form of "social reproduction". In *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 125-135.

Mininni, G. (2003). *Il discorso come forma di vita*. Napoli: Guida.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Nirchi, S. (2013). L'analisi della pratica didattica: procedura importante nella definizione dell'identità professionale dell'insegnante. In *Times Webmagazine, Anno V*,

n. 4.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

Perla, L. (2007). Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria. In *Quaderni Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, X (6), pp. 193-2016.

Perla, L. (2008). L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nell'implicito didattico degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore. In *Quaderni Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, X(7), pp. 249-267.

Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.

Perrenoud, PH. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

RICCI, G. (2010). L'applicazione della riforma Brunetta negli enti territoriali e nelle autonomie funzionali. In *Il lavoro nelle pubbliche amministrazioni – Fasc. 3-4*, pagg. 507 – 555.

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teacher College Record*, 104, 4, pp. 842-866.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rossi, P.G., Magnoler, P. (2015). La valutazione del processo formativo: criteri per le fasi progettuale, realizzativa e documentale degli interventi. In L. Galliani (cur.), *L'agire valutativo*. Brescia: Editrice La Scuola.

Schon, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Schon, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Schratz & Steiner-Loffer (2001). *La scuola che apprende*. Brescia: Editrice La Scuola.

Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (cur.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer, Dordrecht.

Semeraro, R. (2006). Presentazione. In R. Semeraro (cur.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.

Surian, A. (2006). Gli orientamenti degli Organismi internazionali sulla valutazione dell'istruzione superiore. In R. Semeraro (cur.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.

Talamo, V. (2010). *Gli assetti della contrattazione integrativa dopo il D.lgs. n. 150 del*

2009 e la finanziaria d'estate: ratio di una riforma. Centro Studi di Diritto del Lavoro Europeo "Massimo D'Antona".

Tamborra, V., Baldassarre, M. (2014). Indagine sugli atteggiamenti e comportamenti nei confronti della scuola digitale da parte dei docenti. In M. Corsi (cur.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce: Pensa Multi-Media.

Tamborra, V. (2017). Analisi e interpretazione dei diari di bordo. In AA.VV., *Pedagogie e diversità. Intersezioni disciplinari nel progetto A.S.T.R.O.* Milano: FrancoAngeli.

Tessaro, F. (2015). *La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement*. In L. Galliani (cur.), *L'agire valutativo*. Brescia: Editrice La Scuola.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.

Turri, M. (2012). Linee di evoluzione della valutazione nei sistemi universitari europei. *Liuc Papers n. 259, Serie Economia e Impresa 67, novembre 2012*.

Van Velzen, W.G. et al. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.

Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Vinci, V. (2014), Valutazione e documentazione nei Servizi educativi. Analisi degli aspetti espliciti ed impliciti: fra pratiche di valutazione informale e documenti

della valutazione formale. In M. Corsi (cur.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.