



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale (*ordinamento ex  
D.M. 270/2004*)

in Amministrazione, finanza e controllo

Tesi di Laurea

—  
Ca' Foscari  
Dorsoduro 3246  
30123 Venezia

# La valutazione nel sistema universitario italiano tra autonomia finanziaria e decisionale

## **Relatore**

Ch.ma Prof.ssa Maria Bergamin Barbato

## **Laureanda**

Claudia Durogati  
Matricola 831489

**Anno Accademico**  
**2011 / 2012**



# Ringraziamenti

*Desidero innanzitutto ringraziare la Professoressa Maria Bergamin Barbato per la disponibilità e cortesia dimostratemi e per tutto l'aiuto fornito durante la stesura. Inoltre, ringrazio sentitamente il Dr. Alvise Favotto e l'Ufficio Valutazione di Ca' Foscari per l'accoglienza durante il periodo di stage e per avermi supportato nel reperimento di tutto il materiale (testi e dati) di cui avevo bisogno per l'elaborazione di questo lavoro.*

*Infine, ho desiderio di ringraziare con affetto la mia famiglia per il sostegno ed il grande aiuto che mi ha dato ed in particolare Elia, per essermi stato vicino ed avermi sopportato ogni momento durante questi anni di studio.*

# Indice

INTRODUZIONE.....	1
<b>CAPITOLO 1: L'EVOLUZIONE AUTONOMISTICA DELL'UNIVERSITA' ITALIANA .....</b>	<b>5</b>
<b><i>1.1. Il contesto italiano: quadro normativo di riferimento .....</i></b>	<b><i>7</i></b>
1.1.1. L'autonomia didattica .....	10
1.1.2. L'autonomia finanziaria.....	14
1.1.3. Le riforme della XVI Legislatura.....	20
1.1.4. La normativa italiana in tema di valutazione .....	23
<b><i>1.2. Il contesto europeo: la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore .....</i></b>	<b><i>29</i></b>
<b>CAPITOLO 2: LA VALUTAZIONE UNIVERSITARIA. QUADRO GENERALE .....</b>	<b>37</b>
<b><i>2.1. Analisi del significato di performance .....</i></b>	<b><i>37</i></b>
2.1.1. L'evoluzione della definizione di performance .....	39
<b><i>2.2. Il concetto di valutazione e gli scopi perseguiti da tale processo .....</i></b>	<b><i>42</i></b>
<b><i>2.3. L'oggetto della valutazione .....</i></b>	<b><i>45</i></b>
<b><i>2.4. Gli approcci metodologici per la valutazione .....</i></b>	<b><i>46</i></b>
2.4.1. La Balanced Scorecard .....	49
<b><i>2.5. Misure di performance ed indicatori .....</i></b>	<b><i>53</i></b>
<b><i>2.6. I responsabili/committenti ed i destinatari/utilizzatori della valutazione .....</i></b>	<b><i>56</i></b>
<b><i>2.7. Conclusioni.....</i></b>	<b><i>59</i></b>
<b>CAPITOLO 3: LA DIFFUSIONE DELLA CULTURA DELLA VALUTAZIONE NEL CONTESTO ITALIANO .....</b>	<b>61</b>
<b><i>3.1. La programmazione ministeriale: il ruolo assunto dalla valutazione .....</i></b>	<b><i>63</i></b>
<b><i>3.2. La valutazione e l'assicurazione della qualità dei corsi di studio.....</i></b>	<b><i>72</i></b>

<b>3.3. La valutazione come strumento di gestione per il governo dell'Università.....</b>	<b>77</b>
<b>CAPITOLO 4: LA VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1. La qualità della didattica .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2. La valutazione della didattica: alcuni possibili metodi e le dimensioni di analisi.....</b>	<b>90</b>
<b>4.3. Il parere degli studenti e l'uso dei questionari di valutazione della didattica.....</b>	<b>92</b>
<b>4.4. L'esperienza della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università italiane).....</b>	<b>99</b>
4.4.1. Il progetto Campus.....	99
4.4.2. Il progetto CampusOne .....	102
4.4.3. Il modello CRUI per l'assicurazione della qualità dei corsi di studio universitari .....	105
<b>4.5. Lo scenario europeo: l'ENQA ed il processo di assicurazione della qualità .....</b>	<b>107</b>
<b>4.6. I recenti provvedimenti sulla qualità della didattica italiana .....</b>	<b>116</b>
4.6.1. L'applicazione del D.M. 509/99: fissazione dei requisiti minimi .....	116
4.6.2. Il D.M. 270/04 ed i nuovi requisiti .....	118
4.6.3. Il D.M. 17/10 e le novità introdotte .....	122
4.6.4. Conclusioni: l'opportunità di introduzione di un adeguato sistema di accreditamento nel contesto italiano .....	124
<b>CAPITOLO 5: LA VALUTAZIONE DELLA RICERCA .....</b>	<b>128</b>
<b>5.1. Le principali questioni legate alla valutazione della ricerca scientifica .....</b>	<b>129</b>
<b>5.2. Gli esercizi di valutazione della ricerca italiani .....</b>	<b>132</b>
5.2.1. Il primo esercizio di valutazione: la VTR 2001-2003 .....	132
5.2.2. I principali risultati della VTR .....	135
5.2.3. Il nuovo esercizio di valutazione: la VQR .....	138
<b>5.3. L'esercizio di valutazione della ricerca nel Regno Unito: il RAE e la sua evoluzione. ....</b>	<b>143</b>
<b>5.4. Gli strumenti operativi per la valutazione .....</b>	<b>150</b>
5.4.1. La valutazione dei pari.....	152
5.4.2. Gli indicatori bibliometrici: caratteristiche e limiti .....	156
<b>5.5. Benefici e distorsioni derivanti dai sistemi di valutazione della ricerca .....</b>	<b>162</b>

<b>CAPITOLO 6: L'ESPERIENZA DI VALUTAZIONE A CA' FOSCARI: ANALISI CRITICA DEI MODELLI SVILUPPATI.....</b>	<b>164</b>
<b><i>6.1. Modello di valutazione per l'assegnazione dei posti di ricercatore a tempo determinato .....</i></b>	<b><i>167</i></b>
<b><i>6.2. La valutazione dei corsi di dottorato di ricerca per l'assegnazione delle risorse..</i></b>	<b><i>179</i></b>
6.2.1. I dottorati di ricerca: la normativa nazionale di riferimento .....	179
6.2.2. Il Modello di valutazione dei corsi di dottorato a Ca' Foscari.....	182
<b>CONCLUSIONI: LE PROSPETTIVE DEL SISTEMA ITALIANO .....</b>	<b>193</b>
<b><i>7.1. La valutazione in Italia: differenze rispetto ai principali sistemi europei .....</i></b>	<b><i>195</i></b>
<b><i>7.2. Quale futuro per la valutazione in Italia? .....</i></b>	<b><i>200</i></b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>202</b>
<b>SITOGRAFIA .....</b>	<b>212</b>

## Indice delle figure

<i>Figura 1: I giudizi dei docenti in merito ai possibili effetti della nuova normativa.....</i>	<i>12</i>
<i>Figura 2: Risposte in merito a come viene giudicata la riforma in termini di l'attuazione da parte delle Università .....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 3: Processo di programmazione e controllo, processo di valutazione e loro interazioni.....</i>	<i>59</i>
<i>Figura 4: Modello di un sistema di gestione per la qualità basato sui processi.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 5: Questionario di valutazione proposto dal CNVSU - l'insieme delle domande comuni .....</i>	<i>95</i>
<i>Figura 6: Processi fondamentali per la gestione dei Corsi di Studio ai fini dell'assicurazione della loro qualità .....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 7: Organizzazione generale del processo di valutazione.....</i>	<i>131</i>
<i>Figura 8: Aree disciplinari del CUN .....</i>	<i>132</i>
<i>Figura 9: Prodotti valutati - distribuzione per area e numero di prodotti presentati ..</i>	<i>134</i>
<i>Figura 10: Prodotti presentati per tipologia e per area .....</i>	<i>135</i>
<i>Figura 11: Numero previsto di prodotti oggetto della VQR .....</i>	<i>139</i>
<i>Figura 12: Macro-elementi oggetto dell'analisi .....</i>	<i>167</i>
<i>Figura 13: Valutazione del dipartimento - gli elementi oggetto di analisi.....</i>	<i>169</i>
<i>Figura 14: Valutazione della rilevanza scientifica - gli elementi oggetto di analisi .....</i>	<i>172</i>
<i>Figura 15: Corrispondenza tra il giudizio sintetico e punteggio attribuito.....</i>	<i>174</i>
<i>Figura 16: Gli elementi della valutazione .....</i>	<i>183</i>

## Indice delle tabelle

<i>Tabella 1: Indicatori per il calcolo della quota premiale .....</i>	<i>17</i>
<i>Tabella 2: Qualità dell'Offerta formativa e risultati dei processi formativi.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabella 3: Qualità della ricerca scientifica.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabella 4: Standard e linee guida europei per l'assicurazione interna della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabella 5: Standard e linee guida europee per l'assicurazione esterna della qualità dell'istruzione superiore.....</i>	<i>34</i>
<i>Tabella 6: Standard europei per le agenzie di assicurazione esterna della qualità .....</i>	<i>35</i>
<i>Tabella 7: criteri per la valutazione dell'assicurazione della qualità .....</i>	<i>111</i>
<i>Tabella 8: Valutazione complessiva del dottorato .....</i>	<i>189</i>
<i>Tabella 9: La valutazione della didattica in Europa.....</i>	<i>196</i>
<i>Tabella 10: La valutazione della ricerca in Europa .....</i>	<i>197</i>





# INTRODUZIONE

---

Nel contesto mondiale odierno, nel quale la produzione di ricchezza e di valore dipendono sempre più dal capitale intellettuale, le Università, chiamate a trasmettere il sapere, rappresentano il fulcro principale dell'innovazione e della crescita. La fase evolutiva che le università stanno vivendo è caratterizzata, a seguito di alcuni importanti interventi normativi, a partire dagli anni Novanta, da un'accresciuta autonomia, ma allo stesso tempo da livelli competitivi sempre più elevati.

La svolta autonomistica che ha riguardato gli atenei negli ultimi anni si lega indissolubilmente agli assetti di governance delineati dal New Public Management e alla logica dell'accountability: quest'ultima, insieme alla valutazione, rappresenta l'elemento cardine dei nuovi approcci di gestione, focalizzati sulla necessità di svolgere le attività istituzionali secondo efficacia ed efficienza, delineando i criteri di allocazione delle risorse. Gli atenei sono tenuti infatti a render conto alla collettività dei compiti che sono chiamati a svolgere, nonché del modo in cui utilizzano le risorse a loro assegnate; inoltre, essi devono riuscire ad essere competitivi, in modo da attrarre quanti più finanziamenti possibili da diverse fonti. La valutazione si pone come uno strumento necessario per conseguire questi scopi, in quanto, qualora venga attuata coerentemente rispetto ai sistemi di programmazione e di pianificazione, incide sulla possibilità di controllare al meglio le strutture, al fine di ottenere un miglioramento continuo dell'offerta formativa.

Contemporaneamente, i principali sistemi di istruzione superiore europei sono attualmente coinvolti nel processo di diffusione di una cultura focalizzata sul concetto di qualità, stimolo imprescindibile al miglioramento continuo. L'obiettivo principale di questo approccio consiste nel rendere l'Europa l'economia della conoscenza più competitiva del mondo, attraverso la creazione di uno Spazio europeo per l'istruzione superiore<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Stefani E., La qualità nell'università, in Augusti G., Squarzoni A., *L'accreditamento degli studi di ingegneria. Il progetto EUR-ACE*, Salerno, CUES, 2008, pp.31-41.

La presente trattazione si pone come obiettivo l'esame delle principali caratteristiche del sistema di valutazione universitario, focalizzandosi principalmente sul contesto italiano e cercando di fornire un'analisi esaustiva dei mutamenti in atto, (soprattutto a seguito delle riforme in materia intervenute negli ultimi anni), sottolineandone le potenzialità e le principali criticità.

Il tema dell'*assessment* nel nostro paese è relativamente recente, in quanto ha preso il via in maniera sistemica a partire dal 1996, con l'istituzione dell'Osservatorio nazionale (senza però dimenticare la previsione dei Nuclei di valutazione con la legge del 537/93, enti di cui però non tutti gli atenei inizialmente si dotarono tempestivamente, in quanto temevano che giudizi troppo crudi potessero danneggiarli finanziariamente a causa di minori risorse allocate dal Ministero)<sup>2</sup>.

L'evoluzione dell'applicazione dei sistemi di performance measurement alle università è stata caratterizzata e tuttora è contraddistinta da una serie di progetti che si sono susseguiti senza poi essere consolidati o che comunque tardano ad affermarsi (ad esempio, si sta da qualche anno discutendo sulle implicazioni della Riforma Brunetta e dell'istituzione della Civit<sup>3</sup>, per la quale però non c'è pace, a seguito delle numerose dimissioni dei suoi membri, in polemica riguardo alla reale efficacia della commissione).

L'attività di assessment si presenta come strumento indispensabile per gli atenei, poiché essa è cruciale al fine dell'implementazione della qualità del servizio offerto ed è strumento indispensabile ai fini dell'allocazione corretta delle risorse statali. Appare però fondamentale l'adozione di approccio che coinvolga tutti i diversi elementi del sistema universitario, basato su metodi consolidati e durevoli nel tempo, senza però smettere di incoraggiare lo studio di particolari modelli di valutazione messi

---

<sup>2</sup> Rizzi D., Silvestri P., La valutazione del sistema universitario italiano: una storia recente, in *Convegno Qualità del processo formativo ed esiti sul mercato del lavoro*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 16-17 novembre 2001, pp. 2-4.

<sup>3</sup> Commissione indipendente per la valutazione, la trasparenza e l'integrità delle amministrazioni pubbliche, la sua attività consiste nell'indirizzamento e nel coordinamento delle funzioni di valutazione e deve garantire la trasparenza totale delle amministrazioni.

in atto dai singoli atenei. Tutto ciò dovrebbe essere attuato senza dimenticare che la valutazione è uno strumento di supporto all'attività decisionale delle istituzioni e che quindi deve essere applicata coerentemente alle politiche di governance attuate, secondo un processo che metta a confronto gli obiettivi che ci si è fissati con i corrispondenti risultati, intermedi o finali: il fine ultimo deve rimanere la capacità di indirizzare i comportamenti verso i fini istituzionali che sono stati stabiliti.

E' proprio questo il concetto chiave del presente lavoro: è necessario che, basandosi su di un impianto normativo nazionale chiaro, venga attribuita agli atenei l'autonomia di cui necessitano, al fine di intraprendere percorsi di miglioramento, grazie alla definizione della propria strategia e di meccanismi di programmazione, controllo e quindi di valutazione che consentano una gestione efficace ed efficiente della propria attività, coerentemente con gli obiettivi che sono stati fissati. Da questo punto di vista, Ca' Foscari rappresenta un esempio virtuoso, in quanto ha adottato da alcuni anni una filosofia gestionale basata sulla consapevolezza del legame esistente tra la pianificazione strategica e la misurazione e valutazione della performance, scegliendo modelli di assessment (tra i quali due, elaborati dal Nucleo di valutazione, analizzati nell'ultimo capitolo) in grado di conciliare esigenze di compliance normativa e opportunità di miglioramento della propria gestione.

La successiva esposizione si struttura in due parti principali: la prima, nella quale verrà delineata la svolta autonomistica dell'Università italiana con riferimento alla normativa nazionale e al contesto europeo, per poi proseguire con l'analisi dei sistemi di valutazione e la loro applicazione all'Higher education, in particolar modo per quanto concerne la didattica e la ricerca. Verrà inoltre trattato diffusamente il tema della qualità, considerando le tendenze in atto a livello europeo, nonché le recenti previsioni normative italiane in tema di accreditamento e di assicurazione della qualità. La seconda parte invece si focalizzerà sull'esperienza presso l'Ufficio Valutazione di Ca' Foscari e su alcuni modelli utilizzati. L'elaborato si chiuderà con una

breve analisi sulle possibili tendenze del sistema, cercando di sottolineare le principali azioni da attuare, al fine di ridurre il divario con gli altri paesi europei.

# CAPITOLO 1:

## L'EVOLUZIONE AUTONOMISTICA DELL'UNIVERSITA' ITALIANA

---

A fronte di un contesto sociale sempre più focalizzato sulla produzione di servizi e di valore intangibile e nel quale la conoscenza rappresenta un fattore critico di successo, le università costituiscono il fulcro dell'innovazione e della crescita. Esse hanno affrontato negli ultimi decenni (e devono tuttora gestire) un processo di cambiamento radicale, riguardante le attività di natura istituzionale (ricerca e didattica), quelle di supporto (amministrazione e gestione), così come i processi decisionali e informativi e le forme di relazione con i vari portatori di interesse. Nei più importanti Paesi europei la svolta in senso autonomistico risale agli anni Ottanta e, congiuntamente allo strumento valutativo, ha consentito di incrementare il numero di studenti, di abbattere i tassi di abbandono, di ampliare l'offerta formativa nonché di qualificare la ricerca<sup>4</sup>. In Italia questo processo è stato più lento, ma finalmente sembra che si stia facendo maggiore chiarezza sugli obiettivi da perseguire entro i prossimi anni, in termini di autonomia, organizzazione e valutazione.

Nell'ultimo decennio numerosi sono i fattori di origine esogena ed endogena che hanno impattato sulle istituzioni accademiche guidandole al cambiamento, in particolar modo l'avvento dell'università di massa, l'elevato numero di stakeholders, la razionalizzazione delle risorse pubbliche e la conseguente managerializzazione dell'università<sup>5</sup>. A partire dagli anni Sessanta si è registrato un forte aumento nel numero degli studenti in seguito a condizioni demografiche divenute più favorevoli ed a un più facile accesso all'istruzione superiore: questo ha comportato un forte incremento delle istituzioni universitarie e dei prodotti offerti (lauree triennali e magistrali, master di livelli diversi, Scuole di specializzazione) ed ha accresciuto la competitività e concorrenza tra strutture localizzate in differenti aree del Paese ed in

---

<sup>4</sup> CNVSU, L'evoluzione del sistema di valutazione negli ultimi 10 anni, *Atenei*, 1, 2002, p.15.

<sup>5</sup> Barnabè F., *La cultura della valutazione nelle università*, Siena, CEDAM, 2010, pp. 16-35.

altre nazioni. L'obiettivo è divenuto offrire un servizio diffuso a tutti gli strati della popolazione e dilatato lungo un arco temporale piuttosto ampio. L'attuale contesto è inoltre caratterizzato da un insieme ampio di interlocutori (dagli studenti alle famiglie, dagli enti governativi fino alla comunità scientifica nel suo insieme), attivi a livello locale, regionale ovvero nazionale ed internazionale e che appartengono al mondo delle amministrazioni pubbliche o alla sfera privata: ne deriva una forte complessità a livello di esigenze di comunicazione e rendicontazione che influisce pesantemente sulla organizzazione dei processi universitari e sulla valutazione ed il controllo di questi ultimi. A tutto ciò si somma una forte razionalizzazione e scarsità di risorse pubbliche, ancora più accentuata negli ultimi anni, poichè, privando le istituzioni di entrate sicure, le ha costrette a competere l'una con l'altra sempre più intensamente e ad aprirsi al mondo delle aziende col fine specifico di raccogliere fondi e stringere collaborazioni. Le università hanno conseguentemente adottato una impostazione gestionale di tipo aziendale, accogliendo al proprio interno un numero sempre maggiore di professionisti aventi un background spesso più economico che accademico<sup>6</sup>; conseguentemente, grande enfasi è stata posta sull'adozione di strumenti di controllo, misurazione e valutazione, sotto la spinta degli interventi normativi del Legislatore nazionale che hanno avuto come oggetto la pubblica amministrazione e gli atenei e che verranno trattati nel prossimo paragrafo. Il sistema universitario ha conosciuto inoltre, negli anni, una serie di modifiche legate alla necessità di internazionalizzazione accademica, a partire dalla *Bologna Declaration* e dai trattati europei successivi che hanno posto le basi per la costituzione dello *Spazio europeo dell'istruzione superiore*. Tale aspetto verrà trattato nella seconda parte del presente capitolo, in modo da delineare le tendenze oltre i confini nazionali che il sistema italiano deve tenere in considerazione, al fine di essere competitivo con le altre realtà accademiche internazionali.

---

<sup>6</sup> Mazza C., Quattrone P., Riccaboni A. *European Universities in transition. Issues, Models and Cases*, Cheltenham U.K, Edward Elgar Publishing Limited, .2008, pp 7-8.

## 1.1. Il contesto italiano: quadro normativo di riferimento

Le università come istituzioni deputate al trasferimento della cultura nacquero nella prima metà del XII Secolo, prime tra tutte quelle di Bologna e Parigi; erano indirizzate ad erogare un'istruzione superiore riconosciuta dalla autorità pontificia. Nei secoli il numero di tali strutture si accrebbe notevolmente con l'affermarsi delle Città-Stato, ma con la conseguenza di una perdita di internazionalizzazione che aveva caratterizzato le prime. Bisogna attendere il XIX Secolo per assistere ad una ripresa a livello europeo grazie alle università francesi e tedesche; successivamente tali istituzioni si sono fortemente agganciate al sistema statale<sup>7</sup>.

Per quanto riguarda il contesto italiano, l'Università postrisorgimentale contava 23 istituzioni, la maggior parte delle quali collocate nel Centro-Nord<sup>8</sup> (tale disomogeneità nella distribuzione territoriale ha caratterizzato il nostro contesto di riferimento fino a pochi decenni fa); il Ventennio fascista aveva poi creato un sistema governato nettamente in modo centralistico, prevedendo di imputare al Ministero le nomine delle autorità e i meccanismi di reclutamento. Inoltre, il titolo di studio venne svuotato del suo valore legale, in quanto era possibile conferire diplomi con esclusivamente valore di qualifiche accademiche, mentre l'accesso alle professioni avveniva attraverso meccanismi statali selettivi<sup>9</sup>, cioè le abilitazioni e gli esami di stato.

L'Università italiana doveva essere ricostruita: le leggi razziali l'avevano fortemente limitata, inoltre lo sviluppo degli anni '50 e la relativa fase di industrializzazione avevano determinato una crescente domanda di professionisti con competenze scientifiche. Da qui la necessità di ripensare tale istituzione, che si traduce in un primo intervento con l'articolo 33 della Costituzione che sancisce l'autonomia delle università. In particolare, l'ultimo comma afferma che *università ed accademie hanno diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato*. Intorno ai *limiti* dell'autonomia si è sviluppato negli anni un dibattito tra costituzionalisti, molti dei quali convinti della mancanza di una chiara definizione a

---

<sup>7</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 6-10.

<sup>8</sup> CNVSU, L'evoluzione del sistema di valutazione negli ultimi 10 anni, *Atenei*, n. 1, 2002, p. 16.

<sup>9</sup> Romano R., A trent'anni dal '68. 'Questione universitaria' e 'riforma universitaria', *Annali di storia delle università italiane*, Bologna, Clueb, vol.2, 1998.

riguardo. C'è da osservare che la Costituente dedicò poca attenzione a tale questione poiché al centro del dibattito vi erano problemi più pressanti, come la scolarizzazione<sup>10</sup>.

Durante il secondo governo Fanfani (1958-1962) venne presentato, dall'allora Ministro della pubblica istruzione Aldo Moro, il Piano decennale della scuola, che prevedeva una moltiplicazione delle strutture scolastiche ed universitarie: per la prima volta si fece riferimento a dipartimenti, piani di studio flessibili, al Consiglio universitario nazionale. Nonostante questi sforzi, il Piano non venne mai attuato, anzi, venne stralciato nella finanziaria del 1962<sup>11</sup>.

Dopo poco più di un decennio dalla promulgazione della Costituzione, nel gennaio del 1961, le associazioni universitarie promossero in molti Atenei una Giornata per la riforma e il finanziamento dell'Università italiana, per discutere dei problemi dell'istruzione superiore, cercando così l'attenzione del mondo politico che non era in grado di elaborare una riforma strutturale del sistema universitario; nel 1962-1963 la Commissione parlamentare di Indagine sulla scuola sottolineò la necessità di una riorganizzazione in relazione alla nuova realtà, caratterizzata da un incisivo aumento degli studenti immatricolati<sup>12</sup>. Nel 1965 il ministro Gui, a seguito delle proposte innovative avanzate dalla Commissione (tra cui si sottolineano maggiore autonomia per istituzioni universitarie, tripartizione dei titoli di studio, liberalizzazione dei piani di studio, l'introduzione del dipartimento)<sup>13</sup> elaborò un disegno di legge poco incisivo, disegno che cadde nel 1967 col finire della Legislatura. Nel 1969, la legge Codignola, su impulso delle contestazioni studentesche scoppiate nell'anno precedente, apriva l'accesso a tutte le facoltà universitarie con qualunque diploma di maturità, mentre la legge *blocco* (n. 924/70) aboliva i concorsi di abilitazione alla libera docenza: ciò determinò un forte incremento degli iscritti (prende piede il fenomeno della democratizzazione degli accessi<sup>14</sup>), senza però che tale intervento fosse accompagnato

---

<sup>10</sup> CNVSU *op. cit.*, 2002, pp 18-19.

<sup>11</sup> Miozzi M., *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, Le Monnier, Firenze, 1993, pp. 164-165.

<sup>12</sup> Romano R., *op. cit.*, 1998: la popolazione studentesca crebbe in maniera molto consistente, passando da 231000 iscritti nel 1950 a 682000 nel 1970.

<sup>13</sup> CNVSU *op. cit.*, 2002, p.19

<sup>14</sup> Miozzi M., *op. cit.*, 1998, p. 241: vengono sottolineate le cause che resero sempre più complessa la situazione dell'Università italiana, tra cui anche la forte riduzione degli studenti a tempo pieno,



da una riforma strutturale del sistema, che ha causato negli anni una condizione di ritardo rispetto agli altri Paesi occidentali e forti ripercussioni sulla qualità dell'insegnamento<sup>15</sup>. Al contrario, si preferì focalizzarsi su interventi più settoriali: con il DPR 382/80, ad esempio, venne definito l'assetto della docenza, caratterizzato dalla presenza di tre fasce di ruolo (ordinari, associati e ricercatori); nonché l'istituzione di nuove strutture organizzative innovative, i dipartimenti, e livelli di istruzione come il dottorato di ricerca.

Il vero e proprio processo di riforma iniziò sul finire degli anni Ottanta e il dibattito si spostò sul tema dell'autonomia. La legge 168/89 ha istituito il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST), riconoscendo un ampliamento dell'autonomia delle amministrazioni universitarie. Nello specifico, l'articolo 6 di tale legge afferma che *le università sono dotate di responsabilità giuridica e, in attuazione dell'articolo 33 della Costituzione, hanno autonomia didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile; esse si danno ordinamenti autonomi con propri statuti e regolamenti*. E' così possibile distinguere tra :

- **autonomia normativa**, che si concretizza nel potere di emanare atti normativi aventi valore vincolante come gli statuti (deliberati dal Senato accademico) ed i regolamenti (che sono norme attuative o integrative dello statuto);
- **autonomia finanziaria**, che si basa sulla fissazione di criteri per la gestione e l'esatta individuazione dell'entità delle fonti di finanziamento; l'università reperisce i fondi da fonti statali assieme ai contributi obbligatori rappresentati dalle tasse degli studenti, inoltre può prevedere altri contributi speciali (per le biblioteche o altre strutture scientifiche) e forme autonome di finanziamento (contributi volontari, proventi di attività e rendite, ad esempio). Può inoltre essere adottato un regolamento *di ateneo per l'amministrazione, la finanza e la contabilità* al fine di assicurare rapidità ed efficienza nell'erogazione delle spese ed il rispetto dell'equilibrio finanziario di bilancio;

---

l'aumento imponente degli studenti lavoratori e la concentrazione della massa studentesca in alcune grandi sedi (Roma, Napoli, Milano e Bologna).

<sup>15</sup> CNVSU, *op. cit.*, 2002, p.19

- **autonomia didattica**, cioè la capacità di determinare e di disciplinare i corsi di laurea, di specializzazione, dei piani di studio, delle forme di tutorato, dei metodi didattici e dei titoli rilasciati; la piena attuazione di questo principio la si è ottenuta a partire dalla Legge 341/90 e successivamente con il D.M. 509/1999, sostituito ed abrogato successivamente dal decreto MIUR 270/2004;
- **autonomia organizzativa**, ovvero ogni ateneo deve provvedere all'istituzione, nonché all'organizzazione e al funzionamento delle strutture didattiche, di ricerca e di servizio, anche per quanto riguarda i connessi aspetti amministrativi, finanziari e contabili<sup>16</sup>

### 1.1.1 L'autonomia didattica

In tema di autonomia didattica, rilevante appare la legge 341/90, relativa agli ordinamenti didattici, che ha introdotto la tripartizione degli studi universitari, poiché ha affiancato alla laurea il diploma universitario (conseguibile attraverso un ciclo di istruzione breve, di due o tre anni) ed il dottorato di ricerca. Successivamente, il D.M. 3 novembre 1999, n.509 ha posto le basi per la riforma dell'ordinamento universitario: l'obiettivo era la previsione di nuovi corsi di studio per tutti e tre i livelli (laurea, laurea specialistica e dottorato di ricerca), l'introduzione delle classi di laurea (classi di appartenenza per raggruppare i corsi di studio che presentano gli stessi obiettivi formativi) e l'adozione del sistema dei crediti formativi universitari (CFU), corrispondenti all'impegno sostenuto dallo studente per conseguire il titolo universitario, in termini di quantità di studio: ad un credito corrispondono 25 ore di lavoro per studente. Tali modifiche, varate dall'allora Ministro Berlinguer, avevano come obiettivo la convergenza tra il sistema nazionale e gli orientamenti a livello europeo e internazionale, rintracciabili dalle indicazioni del *Processo di Bologna*. Il decreto sopraccitato è stato sostituito dal D.M. 270 del 2004, che si è posto in continuità con il decreto precedente riguardo all'adeguamento del sistema italiano al modello europeo concordato con gli altri paesi dell'Unione, puntando sulla previsione

---

<sup>16</sup> Rossi A., *Legislazione universitaria*, Napoli, Esselibri-Simone, 2010, pp.9-10.

di una maggiore mobilità degli studenti nel territorio nazionale ma anche all'estero. I titoli universitari previsti sono la laurea, di durata triennale, che consente di accedere all'attività lavorativa o di continuare i propri studi, il corso di laurea magistrale che si sostituisce alla laurea specialistica, il corso a ciclo unico (a cui si accede direttamente con il diploma di scuola superiore, ha solitamente durata di cinque o sei anni ed è regolato da direttive europee con lo scopo di offrire una formazione di livello avanzato) e il master di primo livello, un corso di perfezionamento scientifico della durata minima di un anno e di 60 crediti. A tali titoli, si aggiungono quelli di terzo ciclo: dottorato di ricerca, corso di specializzazione e master universitario di secondo livello. Il 16 marzo 2007 sono stati varati i decreti attuativi del D.M. 270/2004, i cui provvedimenti sono diventati obbligatori per tutti a partire dal 2011. Essi prevedono un limite massimo di venti esami per le Lauree triennali e di dodici per le magistrali; inoltre permettono il riconoscimento da parte degli atenei di conoscenze professionali certificate che non devono superare il limite di 60 e 40 crediti formativi per triennali e magistrali (l'obiettivo è di limitare l'acquisizione troppo facile di titoli da parte di alcune categorie professionali). Il D.M. 26 luglio 2007 inoltre ha individuato obiettivi specifici per gli atenei, tra cui:

- riduzione dell'offerta di corsi di studio, in particolar modo di quelli non sostenuti da un'adeguata domanda studentesca: l'obiettivo di tale direttiva consiste nel cercare di garantire stabilità nel tempo dei percorsi di studio, evitandone la soppressione per mancanza di studenti;
- i percorsi formativi devono essere caratterizzati da una maggiore articolazione di curricula, per garantire un'ampia offerta formativa e consentire l'accesso alla laurea magistrale a laureati provenienti da più corsi;
- collaborazione con il mondo del lavoro in fase di progettazione dei percorsi<sup>17</sup>.

Le aree critiche delle riforme sopraccitate riguardano<sup>18</sup>, primariamente come sia stata scarsa la condivisione del processo di rinnovamento da parte delle componenti accademiche, spesso a causa della carente comprensione della filosofia

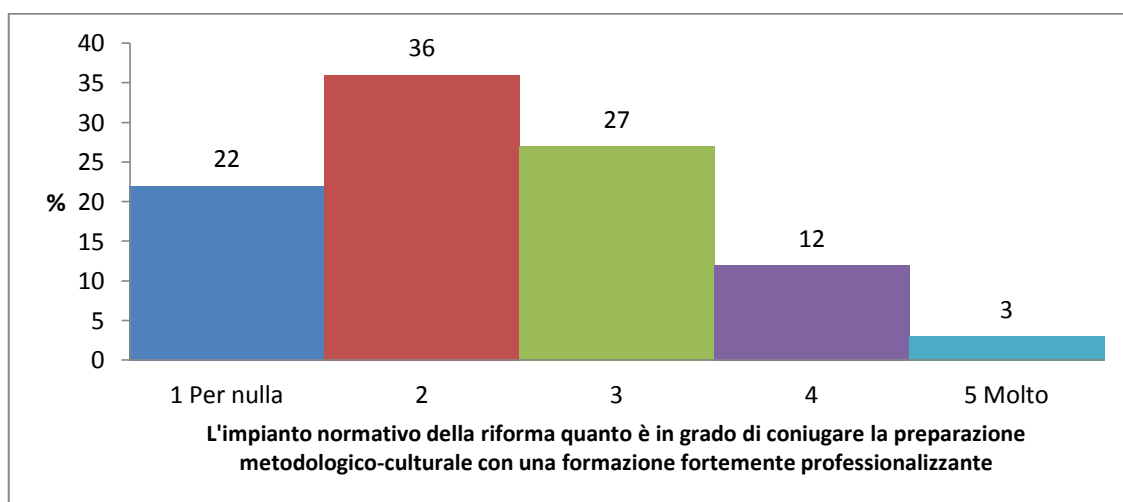
---

<sup>17</sup> Rossi A., *Legislazione Universitaria*, Napoli, Edizioni giuridiche Simone, 2011, pp.38-41.

<sup>18</sup> Moscati R. (a cura di), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Napoli, Liguori, 2011, pp. 21-22.

alla base del progetto della riforma. Da un'indagine sul mondo accademico elaborata da Abacus per la fondazione Crui (2002)<sup>19</sup> emergeva infatti scetticismo (soprattutto da parte dei docenti); in particolar modo venne sottolineato un forte disorientamento durante l'applicazione delle nuove normative, giudicando il quadro troppo generico. I docenti inoltre esprimevano perplessità in merito alla capacità della riforma di garantire che le università potessero coniugare la preparazione accademica con una formazione più in linea con le richieste del mercato del lavoro<sup>20</sup>:

**Figura 1: I giudizi dei docenti in merito ai possibili effetti della nuova normativa**



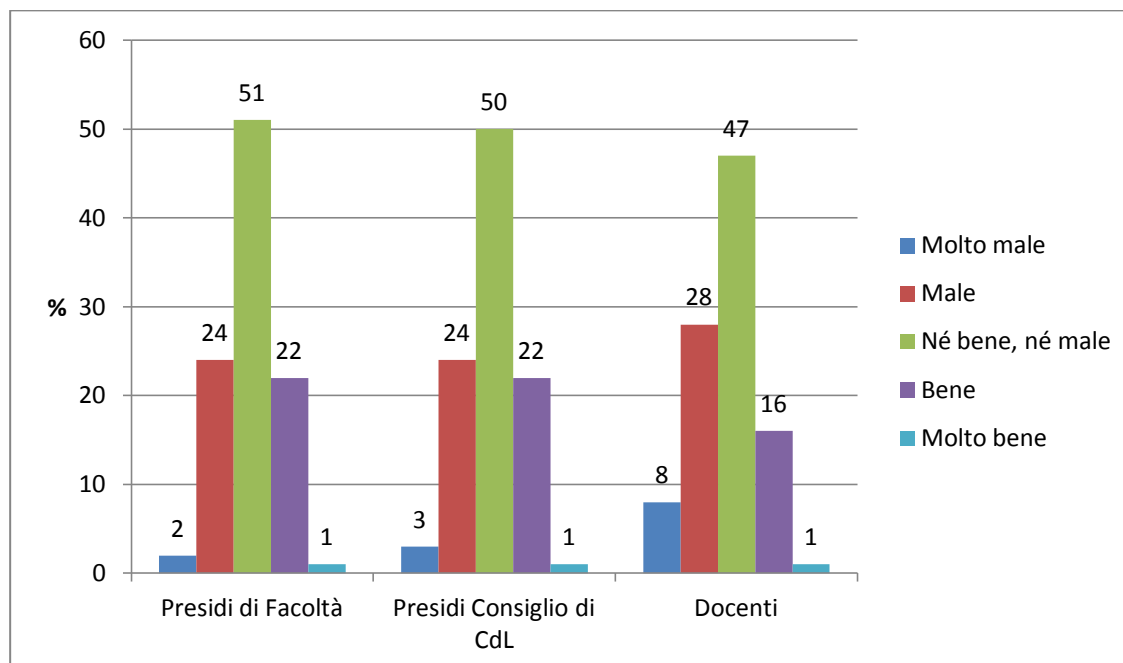
*Fonte: DiLorenzo P., Stefani E., La riforma universitaria. Un'indagine sui docenti: dall'estraneità al coinvolgimento, Roma, Fondazione Crui, 2003, p.8.*

I docenti e i presidi osservavano comunque come una riforma fosse necessaria e che gli interventi previsti avrebbero permesso di rispondere ad esigenze importanti del mondo universitario, quali l'abbreviazione dei tempi necessari per conseguire il titolo, nonché la possibilità di facilitare la mobilità studentesca, oltre che la capacità di ridurre il tasso di abbandono degli studi. Apparivano però più critici i pareri in merito alla possibilità di attuazione delle modifiche normative negli atenei:

<sup>19</sup> DiLorenzo P., Stefani E., *La riforma universitaria. Un'indagine sui docenti: dall'estraneità al coinvolgimento*, Roma, Fondazione Crui, 2003.

<sup>20</sup> Tale domanda è stata posta ai docenti attraverso questionari inviati per posta elettronica e auto compilati, a cui hanno risposto il 22% dei docenti interpellati (un campione casuale di 5000 su 52500 individui)

**Figura 2: risposte in merito a come viene giudicata la riforma in termini di l'attuazione da parte delle Università**



*Fonte: DiLorenzo P., Stefani E., La riforma universitaria. Un'indagine sui docenti: dall'estraneità al coinvolgimento, Roma, Fondazione Crui, 2003, p.16.*

Le novità sono state considerate con scetticismo anche all'esterno delle Università, soprattutto da parte del mondo del lavoro: il 21 marzo 2006, a Roma, le principali organizzazioni della realtà produttiva italiana (tra cui Confcommercio, Confindustria, Confartigianato e Abi) hanno presentato in un documento comune le proprie riflessioni sullo stato dell'Università in Italia, sottolineando come tale istituzione abbia accumulato rilevanti ritardi rispetto ai sistemi internazionali e proponendo alcune soluzioni. Il testo è articolato in tre parti, che si focalizzano sulla necessità di creare un ambiente competitivo (per quanto riguarda, ad esempio, l'accesso alle fonti di finanziamento) e sull'individuazione di modelli di governance che consentano di perseguire tale scopo (la costituzione di associazioni private o fondazioni caratterizzate da un maggiore decentramento dei processi decisionali). Inoltre, è stato suggerito di differenziare l'offerta formativa terziaria, mediante corsi più brevi di formazione professionalizzante. Sebbene il modello 3+2 adottato dai D.M. 509 e 270 sia stato considerato favorevolmente, le organizzazioni imprenditoriali hanno sottolineato la necessità di introdurre meccanismi di accreditamento dei corsi al

fine di accertare la qualità delle offerte formative<sup>21</sup>. In merito a quest'ultimo punto, per la verità, è necessario osservare che a livello nazionale, lo sforzo profuso dalla CRUI in tema di assicurazione della qualità è stato certamente rilevante: basti pensare, in particolare, alle esperienze maturate con Campus e CampusOne (progetti che hanno coinvolto i diplomi universitari prima e, quando questi sono stati aboliti, i corsi universitari poi), fino all'elaborazione dei requisiti per l'assicurazione della qualità, sviluppati proprio nel 2006.

Inoltre, se è possibile affermare che la riforma del 1999 portasse con sé alcune criticità, tuttavia non si possono non considerare alcuni limiti mostrati dal mondo del lavoro stesso. In particolare, le principali organizzazioni produttive italiane si sono spesso sottratte al dialogo con gli atenei (un esempio di ciò può essere individuato nell'esperienza della definizione dei diplomi universitari, per i quali a livello locale si è registrata poca collaborazione da parte delle aziende).

### **1.1.2 L'autonomia finanziaria**

In merito al riconoscimento agli atenei dell'autonomia finanziaria, il primo significativo passo venne compiuto grazie alla già citata Legge 168/89, che all'art.7 ha individuato la tipologia di fonti di finanziamento degli atenei: trasferimenti statali, contributi obbligatori e forme autonome di finanziamento, quali contributi volontari, rendite, frutti ed alienazioni del patrimonio, atti di liberalità. Fino agli anni Novanta, il sistema di finanziamento era caratterizzato dal ruolo centrale del Ministero sia per quanto riguarda il complesso delle risorse da erogare, sia per la loro distribuzione: in particolare, il finanziamento veniva erogato distribuendo le risorse in specifici capitoli di spesa vincolati<sup>22</sup>, attraverso cui il Ministero definiva non solo l'ammontare complessivo e la distribuzione delle risorse tra gli atenei, ma anche la loro allocazione

---

<sup>21</sup> Documento comune sull'Università, 21 marzo 2006, Roma, firmato da 18 Organizzazioni Imprenditoriali (ABI, AGCI, ANIA, CASARTIGIANI, CIA, COLDIRETTI, CLAAI, CNA, CONFAGRICOLTURA, CONFAPI, CONFARTIGIANATO, CONFCOMMERCIO, CONFCOOPERATIVE, CONFESERCENTI, CONFINDUSTRIA, CONFETRA, CONF SERVIZI e LEGACOOP).

<sup>22</sup> Ciò non concedeva quindi agli atenei nessuna possibilità di autonomia, in quanto il risparmio di risorse per un determinato capitolo di spesa, non poteva essere liberamente destinato ad altri fabbisogni.

nei centri di spesa<sup>23</sup>. La legge 537/93 ha contribuito a delineare i caratteri dell'autonomia universitaria, intesa come capacità di fissare obiettivi da raggiungere e implementazione di processi per conseguire le finalità che ci si è fissati: prima del 1994 i finanziamenti giungevano agli atenei già ripartiti in alcune voci principali; in seguito invece è stato reso operativo il budget globale, permettendo alle università di ripartire le risorse in funzione degli obiettivi delineati. Tutto ciò ha modificato inoltre le logiche di reperimento dei fondi, sempre più legate alla gestione secondo economicità e che hanno modificato l'agire delle istituzioni: si è accentuata la competizione per l'acquisizione di nuovi studenti e si è cominciato a stringere cooperazioni con soggetti economici esterni (aziende industriali, fondazioni)<sup>24</sup>. In particolare, la legge 537/93 ha distinto i trasferimenti statali in tre diversi capitoli:

- **fondo ordinario**, destinato a garantire il funzionamento delle Università, comprendendo le spese per il personale docente, PTA e ricercatore, per l'ordinaria manutenzione delle strutture e per la ricerca scientifica;
- **fondo per l'edilizia e per le grandi attrezzature scientifiche**, per la realizzazione di opere edilizie e infrastrutturali (previsto anche precedentemente);
- **fondo per la programmazione e sviluppo del sistema universitario**, per coprire specifiche iniziative di ricerca e didattiche.

Il fondo ordinario è costituito da una quota base, ripartita tra gli atenei considerando i trasferimenti statali relativi agli anni precedenti e che viene diminuita nel tempo, e una di riequilibrio, ripartita sentito il CUN (Consiglio universitario nazionale) e la CRUI (Conferenza permanente dei Rettori), secondo criteri premiali. Con la legge finanziaria 244/2007 è stata inoltre determinata la costituzione di un fondo straordinario che deve essere utilizzato per far fronte a spese per il personale derivanti da adeguamenti retributivi e da rinnovi contrattuali, del valore pari a 550 milioni di euro rispettivamente per gli anni 2008, 2009 e 2010<sup>25</sup>. La legge 1/2009 ha poi

---

<sup>23</sup> Catturi G., Mussari R., Il finanziamento del sistema pubblico universitario dal Dopoguerra all'autonomia, *Annali di storia delle università italiane*, Bologna, Clueb, vol.7, 2003.

<sup>24</sup> Catturi G., Mussari R., op. cit, 2003.

<sup>25</sup> Rossi A., op. cit, 2011, pp.101-102. La previsione di un fondo straordinario è legata alla necessità di supportare finanziariamente gli atenei, che si trovano ad affrontare una situazione finanziaria

previsto, al fine di promuovere e sostenere l'incremento qualitativo delle attività delle università statali e di migliorare l'efficacia e l'efficienza nell'utilizzo delle risorse<sup>26</sup>, lo stanziamento di una quota pari al 7% del complessivo fondo di finanziamento, parte ripartita considerando l'offerta formativa, della ricerca e delle sedi didattiche. Tale percentuale è stata poi accresciuta negli anni, fino ad arrivare ad un valore previsto del 13% nel 2011 e nel 2012<sup>27</sup>.

Di seguito verranno riportati i criteri di distribuzione della quota premiale utilizzati a partire dal 2009 e 2010, prendendo come riferimento due interessanti articoli pubblicati su Lavoce.info da Daniele Checchi e Matteo Turri.

Nel 2009, la quota premiale (il 7% del FFO e del fondo straordinario), corrispondente ad un valore pari a 523,5 Milioni di euro, è stata ripartita per il 34% del suo ammontare (177,99 milioni circa) sulla base di alcuni indicatori relativi rispettivamente all'Offerta formativa e ai risultati dei processi formativi; la restante parte (pari al 66%, per un valore complessivo di 345,51 milioni) è stata destinata agli atenei in funzione della qualità della ricerca scientifica. Di seguito viene riportata la descrizione degli indicatori utilizzati ed il loro peso di ponderazione per il calcolo degli indicatori complessivi<sup>28</sup>.

---

caratterizzata dalla limitatezza delle risorse, al fine di garantire non solo gli adeguamenti retributivi previsti, ma anche per interventi da adottare in materia di diritto allo studio e di edilizia universitaria.

<sup>26</sup> L. 1/2009, art.2, comma 1.

<sup>27</sup> Tucci C., Gelmini: entro luglio distribuito il fondo coi finanziamenti, quota premiale sale al 13,5%, // *Sole 24ore*, 7 luglio 2011.

<sup>28</sup> I dati riportati nella seguente tabella sono tratti dal Decreto Ministeriale 23 settembre 2009 n.45 che illustra appunto i criteri di ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario delle Università per l'anno 2009



**Tabella 1: Indicatori per il calcolo della quota premiale**

	<b>DESCRIZIONE INDICATORE</b>	<b>PESO</b>
A1	Rapporto tra il numero dei docenti afferenti ai SSD di base e caratterizzanti ed il numero dei corsi per l'anno 2008/2009	0,20
A2	Rapporto tra il numero degli iscritti al secondo anno e che hanno acquisito almeno i 2/3 dei crediti previsti ed il numero di immatricolati allo stesso corso per l'anno accademico precedente	0,20
A3	Rapporto tra i crediti acquisiti e quelli previsti per gli iscritti per l'anno 2007/2008	0,20
A4	Rapporto tra il numero degli insegnamenti per i quali è stato richiesto il parere degli studenti e per il totale degli insegnamenti attivi nel 2007/2008	0,20
A5	Percentuale dei laureati nel 2004 che hanno trovato un'occupazione a tre anni dal conseguimento del titolo	0,20
	<b>INDICE COMPLESSIVO I.C.A.</b>	
B1	Coefficiente di ripartizione delle risorse destinate alle Aree-VTR 2001-2003- CIVR	0,49
B2	Coefficiente di ripartizione delle risorse destinate alle attività di valorizzazione applicativa VTR 2001-03 – CIVR	0,01
B3	Percentuale di docenti e ricercatori presenti in progetti PRIN 2005-2007 valutati positivamente, "pesati" per il fattore di successo dell'area scientifica	0,15
B4	Percentuale di finanziamento e di successo acquisiti nell'ambito dei progetti del VI PQ - Unione Europea – CORDIS	0,35
	<b>INDICE COMPLESSIVO I.C.B.</b>	

*Fonte: Lavoce.info*

L'indice I.C.A è stato moltiplicato per un fattore di ponderazione pari al numero degli iscritti attivi per ateneo, cioè coloro che hanno conseguito nell'anno 2008 almeno 5 crediti formativi. Il risultato complessivo (QF) è stato poi utilizzato per il calcolo della quota spettante al singolo ateneo (e cioè una cifra pari a  $QF \cdot 177,99$  milioni). L'indicatore I.C.B è stato invece applicato direttamente per il calcolo senza ulteriori procedimenti.

Per quanto riguarda il 2010, la quota premiale è stata calcolata in 720 milioni di euro (10,3% del FFO), di cui 244,80 assegnati sulla base di due indicatori relativi alla didattica (uno che penalizza la presenza di studenti che nell'anno accademico non hanno sostenuto esami e l'altro che accorpa gli indicatori 2009 relativi alla velocità della carriera) e 475,20 ripartiti in base ai quattro indicatori individuati per la ricerca

(gli stessi del 2009), di cui due riferiti ai risultati della VTR (che risultano però abbastanza obsoleti, in quanto fanno riferimento al periodo 2001-2003).

Per quanto concerne il riparto dei fondi per l'esercizio 2011, si sottolinea come il Ministero abbia previsto un rilevante decremento del finanziamento ordinario, calcolato dalla CRUI in -7,48% in termini nominali rispetto al 2009, a cui si aggiunge un'ulteriore riduzione pari al 5,53% per l'anno 2012. Questa previsione aveva suscitato forte preoccupazione nelle principali organizzazioni del mondo universitario, inclusi ad esempio il CUN (Consiglio universitario nazionale) e la CRUI (Conferenza dei rettori), che hanno sottolineato la carenza ed il ritardo di informazioni chiare da parte del Ministero, la mancanza di un tavolo tecnico di confronto (che in passato aveva facilitato la condivisione delle proposte)<sup>29</sup> e che hanno sottolineato come questi ulteriori tagli potrebbero causare il blocco nell'erogazione di una serie di servizi strategici alla popolazione studentesca, finendo per infliggere un colpo definitivo all'higher education nazionale<sup>30</sup>.

Al fine di limitare, in parte, gli effetti sopracitati e per consentire alle università di poter programmare le loro attività secondo efficacia ed efficienza, il nuovo Ministro Profumo ha deciso, per quel che riguarda l'anno 2012, di concedere agli atenei le risorse di cui necessitano nel minor tempo possibile. E' già infatti stato approvato lo schema di assegnazione dell'FFO: circa 7 miliardi di euro verranno presto suddivisi tra le varie università italiane; di questa cifra, 910 milioni rappresentano la quota premiale, pari circa al 13% del totale, che verrà distribuita per il 34% sulla base di indicatori concernenti la qualità dell'Offerta formativa ed i risultati dei processi formativi, mentre per il restante 66% secondo criteri legati alla qualità della ricerca scientifica; di seguito, una schematizzazione:

---

<sup>29</sup> Le sopracitate osservazioni sono tratte dal parere del CUN in merito allo schema di Decreto FFO 2011, presentato il 15 settembre 2011.

<sup>30</sup> Parere CRUI sullo schema di D.M. in materia di riparto del Fondo di Finanziamento Ordinario per l'esercizio 2011 (nota del Capo di Gabinetto MIUR n. 251 del 15.9.2011)

**Tabella 2:Qualità dell'Offerta formativa e risultati dei processi formativi**

<b>DIMENSIONE</b>	<b>INDICATORE</b>	<b>DESCRIZIONE</b>	<b>PESO</b>
<b>domanda</b>	<b>A1</b>	Studenti iscritti regolari nell'a.a. 2010/11 che abbiano conseguito almeno 5 crediti nel 2011, distinti per gruppo e ponderati con uno specifico peso. A tale indicatore sono applicati tre correttivi di sostenibilità dell'offerta formativa, di contesto territoriale e di rilevanza strategica del corso di studio.	<b>0,5</b>
<b>risultati</b>	<b>A2</b>	Rapporto tra CFU effettivamente acquisiti nel 2011 e CFU previsti per gli studenti iscritti nell'a.a. 2010/11, distinti per gruppi di corso. Per il calcolo dell'indicatore si rapporta il valore specifico con quello mediano del gruppo di riferimento.	<b>0,5</b>

*Fonte: Decreto Ministeriale 16 aprile 2012 n. 71 -Criteri di Ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) delle Università per l'anno 2012*

**Tabella 3: Qualità della ricerca scientifica**

<b>DIMENSIONE</b>	<b>INDICATORE</b>	<b>DESCRIZIONE</b>	<b>PESO</b>
<b>ricerca</b>	<b>B1</b>	Percentuale di docenti e ricercatori presenti in progetti PRIN 2006-2009 valutati positivamente, "pesati" per il fattore di successo dell'area scientifica	<b>0,4</b>
	<b>B2</b>	Media degli indicatori relativi al programma "Futuro in ricerca" 2008 e 2010, a valere sul fondo FIRB. Per ogni anno considerato, l'indicatore è stato costruito come media dei tassi di partecipazione pesati con i relativi tassi di successo, calcolati sulle diverse linee di finanziamento e normalizzati rispetto ai valori di sistema	<b>0,15</b>
	<b>B3</b>	Coefficiente di ripartizione delle risorse destinate alle Aree – VTR 2001-03 – CIVR	<b>0,2</b>
	<b>B4</b>	Media delle percentuali di: 1) finanziamento e di successo acquisiti dagli atenei nell'ambito dei progetti del VII PQ - Unione Europea – CORDIS; 2) finanziamento dall'Unione Europea; 3) finanziamento da altre istituzioni pubbliche estere.	<b>0,25</b>

*Fonte: Decreto Ministeriale 16 aprile 2012 n. 71 -Criteri di Ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) delle Università per l'anno 2012*

Sebbene la decisione di anticipare la distribuzione dei fondi sia stata accolta favorevolmente da parte dell'ANVUR, della CRUI e del CUN, ciò che emerge chiaramente da parte di questi soggetti è la necessità che si provveda a prevedere una distribuzione delle risorse almeno su base triennale, in modo da agevolare gli atenei in fase di programmazione. In merito inoltre alla scelta dei criteri da utilizzare, l'ANVUR sottolinea come sia necessario introdurre una molteplicità di indicatori legati all'area A, in particolare riguardanti gli esiti di apprendimento e occupazionali dei laureati, il grado di soddisfazione degli studenti, le politiche di orientamento realizzate negli atenei e dirette agli studenti, il funzionamento delle procedure interne di assicurazione della qualità e l'internazionalizzazione. Inoltre, l'Agenzia auspica una modifica tempestiva degli indicatori riguardanti la ricerca, non appena saranno disponibili i risultati della VQR<sup>31</sup>.

### **1.1.3 Le riforme della XVI Legislatura**

L'ultimo tentativo in ordine cronologico di riformare l'intero sistema universitario ha preso il via con il D.D.L. n.180 del 10 novembre 2008, convertito nella legge n.1 del 9 gennaio 2009, voluta dal Ministro Maria Stella Gelmini, al fine, *secondo il Ministro*, di elevare il valore e la qualità dell'università italiana, coerentemente con tutta la produzione normativa attuale, orientata a incentivare la qualità, l'efficienza dei servizi e a valorizzare il merito. Il provvedimento delinea un progetto di ampio respiro, che si prefigge come obiettivo la modifica di numerosi aspetti del sistema, dalla governance ai finanziamenti, dalla valutazione al reclutamento, dal diritto allo studio fino a trattare temi quali l'internazionalizzazione e la ricerca. Il principio alla base dell'intero progetto riguarda la volontà di coniugare la spinta verso l'autonomia con una forte responsabilità finanziaria, scientifica e didattica. Le Linee guida emanate dal ministro il 6 novembre 2008 avevano già delineato gli aspetti cruciali sui quali intervenire: autonomia e merito, lo studente al centro dell'università (con la necessità di ridurre il tasso di abbandono degli studi), modifica dell'offerta formativa (razionalizzazione e riduzione degli insegnamenti, dei corsi di studio con il

---

<sup>31</sup> ANVUR, Parere n.2 del 28/03/2012 sul Fondo di Finanziamento Ordinario delle Università per l'anno 2012.

rafforzamento della laurea magistrale, modifica delle procedure di accesso ai corsi a numero programmato, accreditamento dei corsi e delle sedi), revisione delle norme inerenti al diritto allo studio, riforma dei meccanismi di reclutamento dei docenti, riorganizzazione dei dottorati di ricerca, interventi in merito alla governance (tra cui adozione di un codice etico, possibilità per le università di assumere la forma giuridica di fondazioni, limitare temporalmente le cariche dei presidi e dei rettori) ed infine la previsione di misure finanziarie (incentivare l'adozione della contabilità economico-finanziaria, ridurre l'incidenza delle spese per il personale ed imporre agli atenei in deficit di bilancio piani rapidi di rientro)<sup>32</sup>.

La legge 1/2009 si focalizza su alcune direttrici principali: il reclutamento dei professori universitari (le commissioni giuridicatrici devono essere composte da quattro professori sorteggiati da un elenco di commissari, eletti da docenti ordinari, e da un ordinario nominato dalla facoltà) e dei ricercatori (con la previsione in commissione di un membro nominato e di altri due sorteggiati), il divieto per gli atenei con spesa per il personale eccessiva (che supera cioè il 90% del Fondo di Finanziamento Ordinario) di effettuare nuove assunzioni, fissando inoltre per le istituzioni più virtuose il blocco del turn over al 50%, con la previsione che, per le possibili assunzioni, almeno il 60% dei reclutamenti sia riservato ai nuovi ricercatori. Inoltre, viene posto l'accento sul criterio del merito e della premialità, prevedendo degli stanziamenti aggiuntivi per le università migliori dal punto di vista della qualità dell'offerta formativa, della ricerca e delle sedi didattiche<sup>33</sup>.

L'iter della riforma è tutt'altro che concluso: nel 2010 è stata promulgata la legge 240 che rappresenta un intervento corposo nel processo di riforma cominciato. Numerosi sono gli aspetti su cui si vuole incidere:

- **accesso alla docenza:** previsione di una abilitazione nazionale, che sarà attribuita da una commissione specifica e verrà considerata titolo preferenziale al fine dell'attribuzione di contratti per l'insegnamento; i posti da professore verranno individuati in base alle disponibilità di bilancio, con il divieto di

---

<sup>32</sup> Consiglio dei Ministri n.25 del 06/11/2008

<sup>33</sup> Legge n.1 del 9 gennaio 2009

assunzione di coloro che hanno un grado di parentela fino al quarto grado con un docente dell'ateneo, col rettore o col direttore generale;

- **mobilità dei docenti:** l'obiettivo è quello di favorire attraverso incentivi lo scambio di professori e ricercatori da un ateneo all'altro;
- **professori ordinari in pensione a 70 anni, gli associati a 68;**
- **previsione di un monte ore in cui i docenti e i ricercatori devono svolgere l'attività didattica:** almeno 350 ore;
- **costituzione di un fondo per premiare i professori migliori;**
- **interventi in tema di ricerca:** viene fissato un tetto massimo, 12 anni, per la durata del rapporto instaurato con un medesimo soggetto (titolare di assegni di ricerca o di contratti a tempo determinato), legame che può intercorrere anche con più atenei e che non costituisce un diritto poi di accesso ai ruoli; gli assegni di ricerca possono durare da uno a tre anni e comunque non superare i quattro; i corsi di dottorato inoltre dovranno essere accreditati dal Ministero;
- **previsioni per la governance:** la carica dei rettori potrà durare al massimo sei anni; compiti distinti per il Senato accademico e il Consiglio di amministrazione, nomina di un Direttore Generale, attribuzione in materia di organizzazione della didattica ai dipartimenti; revisione e dimezzamento dei Settori scientifici disciplinari e possibilità di costituire federazioni di due o più atenei per abbattere i costi; approvazione di nuovi statuti nei quali si fa riferimento ad un codice etico da adottare per evitare conflitti di interesse (legati a parentele)<sup>34</sup>;
- **valutazione da parte dell'Anvur in base alla qualità di didattica e ricerca;** introduzione di un sistema di accreditamento dei corsi universitari fondato su indicatori definiti dall'Agenzia;
- **modifica del sistema di contabilità economico-patrimoniale degli atenei,** con la previsione di piani di rientro per le strutture che dichiareranno dissesto, al fine di risanare la situazione entro cinque anni: in caso contrario, scatterebbe il commissariamento;

---

<sup>34</sup> Rossi A. *op. cit.*, 2011, pp.11-12.

- **possibilità di fusione o di federazione** tra due o più università o con enti o istituzioni operanti nei settori della ricerca, al fine di migliorare la qualità, l'efficacia e l'efficienza dell'attività di ricerca, didattica e gestione<sup>35</sup>.

Tutto ciò si inserisce in un contesto già fortemente modificato dalla legge 133/2008, che ha imposto al sistema universitario forti tagli, prevedendo ad esempio assunzioni limitate a tempo indeterminato rispetto alle cessazioni lavorative avvenute (blocco del turnover al di sotto del 20%: una nuova assunzione del personale universitario ogni 5 posti liberati) ed una riduzione del fondo di finanziamento ordinario delle Università (fino a 455 milioni di euro dal 2013), che ne costituisce la principale entrata (da esso dipendono, come previsto dall'art.5 della legge 537/1993, gli stipendi per il personale di ruolo, la didattica e i servizi agli studenti, la manutenzione ordinaria e la ricerca scientifica).

#### **1.1.4 La normativa italiana in tema di valutazione**

In merito al tema della valutazione, centrale nel presente lavoro, le prime proposte rilevanti a riguardo sono state avanzate a partire dal 1991 dalla CRUI (durante l'Assemblea generale dei rettori il 12 settembre), sottolineando la necessità di procedere alla verifica dell'attività e dell'efficienza dei singoli atenei<sup>36</sup>. In questo contesto si è poi inserita la previsione di Nuclei di valutazione di Ateneo e la costituzione dell'Osservatorio *per la Valutazione del Sistema Universitario italiano*, con il D.M. del 22 febbraio 1996, che ha dato attuazione a quanto previsto dalla legge 537/93, articolo 5 "Università": *nelle università, ove già non esistano, sono istituiti nuclei di valutazione interna con il compito di verificare, mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, la corretta gestione delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità ed il buon andamento dell'azione amministrativa. I nuclei determinano i parametri di riferimento del controllo anche su indicazione degli organi generali di direzione, cui riferiscono con apposita relazione*

---

<sup>35</sup> L'analisi della legge 240 è tratta dall'inserito del Sole 24 ore in merito alla riforma universitaria: Fossati S., Micardi F., Trovati G., Tucci C. (a cura di), *La riforma dell'Università, Il sole 24ore*, 24 e 28 dicembre 2011.

<sup>36</sup> Rizzi D., Silvestri P., *op. cit.*, pag. 1.

*almeno annualmente*. L'Osservatorio, costituito inizialmente da cinque e poi sette membri, ha iniziato la propria attività nel marzo 1996, con compiti fissati dal D.M. 5/5/99, in particolare: la valutazione dell'attività di ricerca e di formazione in termini di efficienza ed efficacia, la predisposizione di rapporti sullo stato di attuazione e sui risultati della programmazione, lo svolgimento di un programma di valutazioni istituzionali delle università e di proposte di nuove istituzioni statali o non (al fine dell'autorizzazione al rilascio di titoli con valore legale). D'importanza sostanziale era anche il compito di predisporre studi sullo stato dell'istruzione universitaria e sull'attuazione del diritto allo studio, nonché la definizione dei criteri di riparto della quota di equilibrio del fondo per il finanziamento ordinario delle università. Successivamente, la legge 370/99 ha ridefinito il sistema di valutazione, trasformando l'Osservatorio in Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, composto da nove membri (di cui sette facevano parte dell'Osservatorio).

Oltre alla descritta valutazione di tipo esterno, è risultata fondamentale la previsione di organismi di controllo interno, i nuclei di valutazione, appunto, con lo scopo di verificare la gestione delle risorse pubbliche e la produttività di ricerca e didattica. I primi vennero costituiti a partire dal 1994 e nella prima fase erano formati prevalentemente da docenti e personale tecnico-amministrativo interni all'Ateneo: questo aveva però limitato le potenzialità di tale organo, i cui membri rivolgevano più l'attenzione alle performance degli studenti che ai docenti<sup>37</sup>. Con la legge 537, la valutazione interna diventava fondamentale per un'analisi complessiva del sistema universitario e le informazioni divenivano accessibili a tutti i soggetti interessati: dal Ministero, agli studenti, ai dipendenti universitari, all'intera comunità. Alla base di questa fluidità di informazioni sta la logica dell' *accountability*<sup>38</sup>, e cioè la rendicontazione pubblica delle scelte operate dall'università allo scopo di dimostrare in modo trasparente il suo operato, il grado di raggiungimento degli obiettivi e di soddisfacimento delle aspettative.

---

<sup>37</sup> Rizzi D., Silvestri P., *op. cit.* pag. 12.

<sup>38</sup> Pavan A., Reginato Elisabetta, *Programmazione e controllo nello Stato e nelle altre amministrazioni pubbliche. Gestione per obiettivi e contabilità economica*, Milano, Giuffrè, 2004.



Ai fini della valutazione, non si può non considerare gli interventi in tema di Pubblica Amministrazione, in particolar modo il decreto legislativo n.150 del 27 ottobre 2009<sup>39</sup>, attuativo della legge 4 marzo 2009 n.15, che si focalizza principalmente sull'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e sulla trasparenza ed efficienza delle PA. Tre sono le tematiche alla base del provvedimento: misurazione, valutazione e trasparenza della performance; merito e premialità; ordinamento del lavoro. Viene primariamente previsto un ciclo di gestione della performance, al fine di migliorare la qualità dei servizi offerti, garantendo inoltre la crescita delle competenze (attraverso la focalizzazione sul merito e sulla premialità individuale e dell'intera organizzazione); esso si articola in più fasi: fissazione degli obiettivi da raggiungere (programmazione su base triennale) e definizione dei relativi indicatori, collegamento tra obiettivi e allocazione delle risorse, monitoraggio in itinere e attuazione di eventuali interventi correttivi, misurazione e valutazione della performance organizzativa ed individuale, utilizzo dei sistemi premianti, rendicontazione dei risultati agli organi interni ed esterni competenti, oltre che agli utenti e agli interessati. Per quanto riguarda il primo step, gli obiettivi devono essere rilevanti e pertinenti, specifici e misurabili, con riferimento ad un periodo di tempo determinato (di norma un anno) e confrontabili. Gli sforzi principali devono riguardare quindi un miglioramento nell'attività di pianificazione, controllo e misurazione, nonché di rendicontazione; è prevista obbligatoriamente quindi l'elaborazione da parte delle amministrazioni di un piano triennale e di una relazione (che permettono rispettivamente: l'individuazione delle linee strategiche da seguire e la relativa traduzione in obiettivi intermedi per l'organizzazione e per il singolo, corredati dai relativi indicatori per la misurazione della performance; un'analisi consuntiva per valutare il grado di raggiungimento del target ed eventuali scostamenti) e l'obbligo di pubblicare sul proprio sito una sezione dedicata alla trasparenza, in cui vengano indicate tutte le informazioni inerenti ad ogni aspetto dell'organizzazione, compresi l'ammontare dei premi erogati in funzione della performance, i curricula dei dirigenti e le relative retribuzioni.

---

<sup>39</sup> La seguente esposizione in merito al d.lgs.150/2009 è tratta dal testo del documento e dalla Relazione illustrativa del decreto.

Il decreto individua i soggetti preposti alla realizzazione delle direttive, prevedendo la costituzione di una Commissione che ha la funzione di indirizzo e coordinamento degli Organismi indipendenti di valutazione (OIV), enti di cui ogni amministrazione deve dotarsi e che svolge attività di controllo interno e strategico .. Ai dirigenti viene riconosciuta piena autonomia e responsabilità nella gestione delle risorse umane, essi devono valutare il personale in base agli indicatori elaborati dall'OIV e sono responsabili in caso di mancato controllo sulla operatività dell'organico.

In merito agli strumenti di valorizzazione del merito, sono stati scelti incentivi non solo di tipo monetario, ad esempio la possibilità di progressioni di carriera (attraverso concorsi pubblici con posti riservati al personale interno), di crescita professionale e maggiore responsabilizzazione per l'organico (*promuovono l'accesso privilegiato dei dipendenti a percorsi di alta formazione in primarie istituzioni educative nazionali e internazionali, art.26 D.lgs. 150/2009*). Tale prospettiva è di importanza rilevante ma dovrà essere gestita in maniera accorta, in quanto, da un lato, l'attribuzione di una ricompensa dà un messaggio implicito circa l'importanza che l'organizzazione attribuisce all'ottenimento dei risultati, ma dall'altro, in assenza di motivazione, può provocare un effetto contrario rispetto a ciò che si prefigge, determinando anche gravi danni (tra cui la creazione di slack in modo da raggiungere agevolmente gli obiettivi, o anche la manipolazione delle informazioni)<sup>40</sup>.

Dal punto di vista dell'ordinamento del lavoro, è prevista una convergenza con il privato per quanto concerne gli assetti regolativi, in particolare in merito ai rapporti sindacali: nello specifico, viene rafforzato il peso della contrattazione decentrata e della retribuzione accessoria (dipendente dal raggiungimento degli obiettivi).

A dimostrazione della sempre maggiore importanza attribuita al tema dell'assessment, con la legge 286 del 2006 è stata costituita l'Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), alla quale sono state attribuite specifiche attività, prevedendo che sostituisca il CNVSU ed il CIVR (Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca). L'ANVUR deve valutare la qualità delle

---

<sup>40</sup> Bergamin Barbato M., *Programmazione e controllo in un'ottica strategica*, Torino, Utet, 1991, pp. 381-383.

attività delle università e degli enti di ricerca, definendo i criteri e le metodologie per l'analisi in base a parametri oggettivi ed esercitando funzioni di indirizzo per l'attività dei nuclei di valutazione interna; inoltre ha il compito di elaborare i parametri utilizzati per l'allocazione dei finanziamenti statali<sup>41</sup>. Come sottolineato nella *home page* dell'agenzia stessa, i principi alla base del suo operato dovrebbero essere essenzialmente l'indipendenza (opera secondo autonomia organizzativa, amministrativa e contabile), l'imparzialità (i componenti del Consiglio direttivo non possono instaurare rapporti di lavoro con le istituzioni che poi verranno valutate, al fine di evitare situazioni di conflitto di interesse), la professionalità e la trasparenza (il suo operato è sottoposto al controllo della Corte dei Conti, nonché è giudicato da un comitato di esperti internazionali; l'ANVUR deve rendere pubblici i risultati delle proprie valutazioni e presentare ogni due anni una relazione in merito allo stato del sistema universitario italiano)<sup>42</sup>. In realtà, un forte limite che emerge chiaramente in contrasto con tali principi ispiratori è legato alla nomina dei membri agenzia: infatti, l'articolo 2 della Legge 286 del 24 novembre 2006, che istituisce l'ente stesso, sottolinea come la nomina e la durata della carica dei componenti di tale organo dipenda in realtà da decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro dell'università e della ricerca, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari.

Come affermato dal presidente dell'Agenzia, Stefano Fantoni<sup>43</sup>, tale organismo punta ad avere una forte connotazione internazionale, sottolineando come sia fondamentale stimolare la partecipazione delle università italiane ai progetti internazionali, al fine di renderle anche più attrattive nei confronti degli studenti stranieri.

---

<sup>41</sup> Rossi A., *op. cit.*, 2011, pp.46-47; informazioni tratte inoltre dal testo della legge 286/2006, art.2 e dal DPR 1 febbraio 2010, n.76 che definisce il regolamento dell'Agenzia.

<sup>42</sup> I principi ispiratori dell'Agenzia sono contenuti nel regolamento (DPR n.76) e vengono ulteriormente analizzati sul sito dell'Agenzia.

<sup>43</sup> Le dichiarazioni del Presidente dell'Anvur sono tratte da una intervista concessa al periodico *Universitas*: Sernia F.F., *Anvur: la valutazione è strategia, non punitiva*, Roma, *Universitas*, 120, giugno 2011, pp.33-36.

Negli ultimi anni l'analisi della performance si è molto concentrata sul tema della ricerca: questa tendenza è testimoniata a livello nazionale e internazionale dall'implementazione di esercizi di valutazione rilevanti, come ad esempio il RAE (Research Assessment Exercise) nel Regno Unito e la Valutazione Triennale della Ricerca, regolamentata con il D.M. 2206 del 16 dicembre 2003, coordinata in Italia dal CIVR, il Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (che, come precedentemente ricordato, è stato sostituito dall'ANVUR).

In Italia, le strutture coinvolte sono state principalmente università, enti di ricerca e altri soggetti che svolgono attività di ricerca<sup>44</sup>. In particolare, la valutazione ha riguardato le quattordici aree disciplinari individuate dal CUN (Centro Universitario Nazionale), nonché sei aree speciali interdisciplinari; la partecipazione alla VTR è stata totalmente volontaria. Ai dipartimenti è stato richiesto di procedere alla selezione di prodotti della ricerca, realizzati nel triennio 2001-2003 che sono poi stati inviati telematicamente ( grazie all'ausilio di procedure appositamente disposte da CINECA<sup>45</sup>) a specifici Panel di area<sup>46</sup> e valutati da almeno due esperti esterni in base a criteri quali la qualità, la rilevanza, l'originalità ed il potenziale competitivo internazionale<sup>47</sup>. I panelist hanno espresso, in merito ad ogni output proposto, un giudizio complessivo tra quattro livelli di merito (eccellente, buono, accettabile, limitato). I prodotti di ricerca considerati al fine della valutazione sono stati, tra gli altri, libri e loro capitoli, articoli su riviste, brevetti, progetti, disegni, performance, mostre ed esposizioni. Questa procedura ha consentito di esprimere una valutazione sulle strutture partecipanti, attribuendo loro un punteggio finale.

La rilevanza di tale esercizio nazionale riguarda l'utilizzo effettuato dei risultati della VTR, considerati dal Ministro Gelmini per la distribuzione della quota premiale

---

<sup>44</sup> Riccaboni A., Barnabè F., La definizione di un journal ranking: ragioni, attori e finalità In Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 122-140.

<sup>45</sup> CINECA è un Consorzio interuniversitario a cui aderiscono più di 50 Atenei italiani, alcuni enti quali il Consiglio Nazionale delle Ricerche ed il Miur. E' il principale centro di calcolo italiano ed opera nel settore del trasferimento tecnologico (si occupa, in particolare, di calcolo scientifico ad alte prestazioni, gestione e sviluppo di reti e servizi telematici e di progettazione di sistemi informativi per il trattamento di grandi quantità di dati).

<sup>46</sup> composti da un numero di esperti compreso tra i cinque e i diciassette (dati ricavati dalla Relazione finale sulla VTR 2001-2003 del CIVR, 8 febbraio 2007, Roma).

<sup>47</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 144-145.

(vedi sopra, criteri B1 e B2), permettendo di assegnare fondi maggiori rispetto al passato agli atenei che hanno ottenuto valutazioni positive<sup>48</sup>. Inoltre, la VTR ha rappresentato un importante incentivo al fine di innalzare la qualità dei prodotti scientifici: per mantenere questo risultato nel tempo, è però necessario che le valutazioni vengano compiute periodicamente e ad esse siano collegate, almeno in parte, le allocazioni dei finanziamenti pubblici. A questo proposito, nel luglio 2011 è stato firmato il Decreto per avviare la VQR (Valutazione della Qualità della Ricerca) riferita al periodo 2004-2010. Come esposto da Sergio Benedetto, membro del Consiglio Direttivo ANVUR, saranno sottoposte ad analisi non solo le aree disciplinari e le strutture, ma anche i dipartimenti ( e i relativi risultati potranno essere utilizzati al fine delle redistribuzioni interne delle risorse ottenute).

Per una più esauriente analisi di tale tematica, si rimanda al capitolo 5, riguardante la valutazione della ricerca.

## **1.2. Il contesto europeo: la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore**

I cambiamenti precedentemente descritti si sono inquadrati in un ampio processo di rinnovamento del sistema dell'istruzione superiore a livello europeo. Il 25 maggio 1998, il ministro Berlinguer aveva firmato alla Sorbona (con i colleghi francesi, tedeschi ed inglesi) una dichiarazione congiunta per armonizzare l'architettura del sistema in Europa, al fine di uniformare le rispettive legislazioni, prevedendo due cicli universitari principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. Successivamente, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 24 settembre invitava gli stati membri ad istituire e supportare sistemi di valutazione della qualità, in un ottica di cooperazione tra i Paesi europei.

---

<sup>48</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 152-153.

La svolta fondamentale al processo ha preso il via con la Dichiarazione di Bologna (19 giugno 1999), tesa alla costituzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore entro il 2010 e all'armonizzazione dei diversi modelli di higher education. A tale processo partecipano attualmente 47 paesi<sup>49</sup>, con l'obiettivo di garantire trasparenza e leggibilità dei percorsi di studio, un'offerta di conoscenze di alta qualità per supportare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa, la possibilità per gli studenti ed i laureati di proseguire gli studi o trovare un lavoro in altri paesi, per esercitare una maggiore attrazione nei confronti di studenti di nazioni extra-europee. Tale progetto non si basa su trattati internazionali vincolanti: i paesi aderiscono volontariamente ai principi dell'accordo, che si realizza a livello internazionale, nazionale e istituzionale. I Ministri dell'Istruzione si incontrano ogni due anni per fissare le priorità del biennio successivo e per valutare i risultati conseguiti nel precedente; inoltre due volte all'anno si riunisce il "Bologna Follow-up", composto dai rappresentanti dei paesi aderenti e dalla Commissione Europea, insieme ad altre strutture, tra cui l'ENQA, l'Organismo di rappresentanza degli studenti e la confederazione degli industriali europei; infine vengono organizzati numerosi seminari ogni anno al fine di discutere di temi connessi al processo. A livello nazionale, è previsto il coinvolgimento del governo, della Conferenza dei Rettori, delle Organizzazioni studentesche e delle singole Facoltà, dei dipartimenti e dei singoli corsi di studio, al fine di attuare riforme strutturali del sistema di istruzione superiore per allinearsi agli obiettivi di Bologna. La dichiarazione firmata a Bologna si focalizza principalmente sui seguenti punti:

- adottare un sistema di titoli di studio facilmente comparabili e comprensibili;
- strutturare il sistema di istruzione attraverso due cicli principali, di primo e di secondo livello, adottando un sistema di crediti didattici (gli ECTS);

---

<sup>49</sup> Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Kazakistan, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-Yugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia e Montenegro, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria.

- promuovere la mobilità al fine di garantire la libera circolazione degli studenti, dei ricercatori e del personale amministrativo;
- promuovere la collaborazione a livello europeo in tema di assicurazione della qualità.

A Praga (19 maggio 2001), la cooperazione a livello europeo venne ulteriormente incoraggiata al fine di facilitare la collaborazione tra le varie istituzioni di valutazione e di certificazione della qualità, sollecitando gli atenei a condividere eventuali best practices e alla mutua accettazione dei meccanismi di valutazione, accreditamento e certificazione (individuando nell'ENQA un ente idoneo agli scopi enunciati). A Berlino, nel 2003, l'incontro tra i Ministri dell'Istruzione ha permesso di focalizzarsi su un ulteriore ed importante obiettivo, cioè la possibilità di accostare allo Spazio europeo dell'istruzione superiore quello, appunto, della ricerca: si è quindi passati ad una strutturazione da due a tre cicli, includendo il dottorato di ricerca<sup>50</sup>. A Bergen, nel 2005, i Ministri dei paesi europei hanno concordato un set di standard, procedure e linee guida comuni con riferimento al tema della Quality Assurance, sulla base del documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* elaborato dall'ENQA (lo European Network of Quality Assurance, un ente costituito dal Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea nel 1999).

Con il termine *assicurazione della qualità* si fa riferimento alla verifica, allo sviluppo e all'implementazione della qualità in differenti aree, dall'insegnamento all'apprendimento, dalla ricerca fino all'amministrazione; in particolar modo, le principali analisi riguardano:

- valutazione dei corsi di studio;
- accreditamento dei corsi (riconoscimento che un determinato corso corrisponde a standard predefiniti);
- controllo, accreditamento e verifica di istituzioni (analisi dei punti di forza e debolezza dei meccanismi di qualità utilizzati, riconoscimento che una istituzione corrisponde a standard predefiniti);

---

<sup>50</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 40-44.

- valutazione del settore disciplinare, benchmarking di corsi di studio e di settori disciplinati<sup>51</sup>.

Il documento presentato dall'ENQA a Bergen rappresenta un insieme di indicazioni e principi generali, date le sostanziali differenze tra gli stati membri in termini di sistemi politici, sistemi educativi e sociali in generale: proprio per questo le linee guida prevalgono rispetto alla descrizione dei meccanismi procedurali, comunque necessari per perseguirle ma che saranno individuati dalle singole istituzioni nel rispetto dell'autonomia a loro concessa. Di seguito vengono individuati gli aspetti salienti inerenti, rispettivamente, ad assicurazione interna ed esterna nelle istituzioni di istruzione superiore e, successivamente, gli standard e le linee guida per le agenzie di assicurazione esterna della qualità<sup>52</sup>: tali indicazioni rappresentano la direzione da seguire nel processo di sviluppo di un sistema nazionale di assicurazione della qualità, che manca in Italia, sebbene le esperienze ed i modelli messi in campo dalla CRUI (Campus e CampusOne, illustrati nel quarto capitolo concernente la didattica) e la costituzione dell'ANVUR rappresentino un passo importante in questa direzione<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Messina L., Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e assicurazione della qualità, Semeraro R. (a cura di) *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp.47-96

<sup>52</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, 2005.

<sup>53</sup> Squarzoni A., Stefani E., *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, Roma, Fondazione CRUI, 2011.



**Tabella 4: Standard e linee guida europei per l'assicurazione interna della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore<sup>54</sup>**

Procedure per l'assicurazione della qualità	Progettazione di strategie per il continuo miglioramento della qualità (da rendere note al pubblico), prevedendo il coinvolgimento dei portatori di interesse.
Approvazione, monitoraggio e revisione periodica di Corsi e titoli di studio	Progettazione accurata dei curricula, indicazione dei risultati di apprendimento che si vogliono raggiungere, monitoraggio dei risultati raggiunti dagli studenti, nonché la revisione periodica dei corsi di studio.
Verifica del profitto degli studenti	Valutazione degli studenti sulla base di criteri chiari e pubblici per l'assegnazione dei voti, se possibile non basandosi sul giudizio di un solo esaminatore; chiara comunicazione agli utenti della strategia di valutazione prescelta e degli esami o verifiche da affrontare.
Assicurazione della qualità dei docenti	Accertamento delle qualifiche e della preparazione dei docenti, dando la possibilità ai professori di incrementare le proprie capacità di insegnamento.
Risorse didattiche e sostegno agli studenti	Previsione di ausili didattici da mettere a disposizione degli studenti (biblioteche, strutture informatiche, tutor), la cui efficacia dovrebbe essere monitorata e ottimizzata dalle istituzioni.
Sistemi informativi	Principali ambiti da gestire: percentuale di successo nelle progressioni degli studenti, occupabilità dei laureati, grado di soddisfazione degli studenti in relazione ai corsi di studio, efficacia dell'insegnamento dei docenti.
Pubblicità delle informazioni	Mettere a disposizione degli studenti accurate informazioni, facilmente accessibili, relative ai corsi di studio offerti, ai risultati di apprendimento previsti, ai titoli rilasciati, alle procedure di verifica dell'apprendimento utilizzate.

<sup>54</sup> Le seguenti tabelle rappresentano una sintesi delle Linee guida delineate dall'ENQA, contenute nei documenti: European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 2005, Helsinki e la relativa traduzione italiana messa a disposizione sul sito [www.bolognaprocess.it](http://www.bolognaprocess.it)

**Tabella 5: Standard e linee guida europee per l'assicurazione esterna della qualità dell'istruzione superiore**

Definizione dei processi esterni di assicurazione della qualità	Sviluppo di tali processi coinvolgendo i principali portatori di interesse, tra cui le istituzioni di istruzione superiore.
Criteri decisionali	Previsione di criteri pubblici e coerenti, che si fondano su dati concreti, secondo i principi dell'equità e dell'affidabilità.
Adeguatezza delle procedure	Valutazioni effettuate da esperti, selezionati attentamente in ambito internazionale. Il metodo di verifica deve essere basato sulla autovalutazione, la visita in loco, l'elaborazione di un rapporto preliminare, la successiva pubblicazione del rapporto conclusivo e una fase di verifica e follow-up.
Stesura dei rapporti	Redazione dei rapporti, da rendere facilmente accessibili, utilizzando uno stile chiaro e di facile lettura, in modo che i lettori comprendano senza difficoltà le decisioni, le valutazioni positive e le raccomandazioni in essi contenute.
Procedure di follow-up	Previsione di procedure di follow-up per garantire l'attuazione dei piani d'azione richiesti, in modo da intervenire tempestivamente nelle aree di maggiore criticità.
Verifiche periodiche	La valutazione deve essere effettuata ciclicamente. È opportuno definire con chiarezza la frequenza dei controlli e le procedure di valutazione adottate
Analisi sistemiche	Predisposizione di rapporti riepilogativi in cui vengono descritti e analizzati i risultati dell'attività delle agenzie e le valutazioni effettuate.

**Tabella 6: Standard europei per le agenzie di assicurazione esterna della qualità**

Status ufficiale	Formale riconoscimento delle agenzie di assicurazione della qualità da parte delle competenti autorità pubbliche nell'Area europea dell'istruzione superiore.
Attività	Svolgimento attività di assicurazione esterna della qualità attraverso valutazioni, controlli, verifiche, accreditamenti.
Risorse	Necessità che le agenzie dispongano delle risorse umane e finanziarie adeguate alla propria attività in modo da operare secondo efficacia ed efficienza.
Dichiarazione di intenti	Fissazione di obiettivi e traguardi chiari ed espliciti, da portare a conoscenza del pubblico.
Indipendenza	Riconoscimento dell'indipendenza e della responsabilità delle agenzie in merito al proprio operato; le conclusioni e raccomandazioni contenute nei loro rapporti non devono poter essere influenzate da terzi. Le agenzie devono provare la propria indipendenza mediante documenti ufficiali (ad es. atti di governo o legislativi).
Criteri e processi di assicurazione esterna della qualità adottati dalle agenzie	Da stabilire preventivamente e da rendere noti al pubblico. Consistono in un'autovalutazione, una valutazione esterna da parte di un gruppo di esperti e uno o più sopralluoghi in loco, la pubblicazione della reportistica, che deve includere gli esiti formali, una procedura di follow-up al fine di analizzare le azioni adottate dall'ente sottoposto a valutazione alla luce delle raccomandazioni contenute nella reportistica.
Procedure di affidabilità	La valutazione deve essere effettuata ciclicamente. È opportuno definire con chiarezza la frequenza dei controlli e le procedure di valutazione adottate
Analisi sistemiche	Predisposizione di rapporti riepilogativi in cui vengono descritti e analizzati i risultati dell'attività e le valutazioni effettuate.

Passati ormai dodici anni dall'Accordo a Bologna, si nota come, sebbene molto sia stato fatto, vari aspetti debbano essere ancora approfonditi, specialmente in merito alla necessità di allargare l'accesso all'istruzione superiore, garantendo a tutti pari opportunità per ottenere una preparazione di qualità, abbattendo eventuali barriere allo studio e creando condizioni economiche adeguate; inoltre, affinché si possa beneficiare delle opportunità di studio offerte a tutti i livelli, diventa fondamentale rendere l'apprendimento permanente parte integrante del sistema educativo. E' inoltre necessario che l'offerta formativa venga sempre più strutturata sfruttando le tecnologie informatiche e della comunicazione<sup>55</sup>.

A fronte di un contesto caratterizzato da una sempre maggiore competitività mondiale nel settore dell'higher education, è necessario che le università europee implementino la qualità della loro offerta per far fronte alla competizione internazionale; allo stesso tempo, occorre incoraggiare le collaborazioni accademiche con lo scopo di promuovere il sapere<sup>56</sup>.

La valutazione viene ad assumere un ruolo cruciale nello sviluppo dei sistemi nazionali d'Istruzione superiore, per questo nei prossimi capitoli si è scelto di focalizzarsi su tale tematica. Nello specifico, si procederà di seguito col delineare i principali contributi della letteratura in tema di valutazione, per poi procedere ad un'analisi più specifica del contesto italiano, al fine di sottolinearne i punti di forza, le criticità e le prospettive.

---

<sup>55</sup> Le sopraccitate considerazioni sono tratte dal Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore di Leuven e Louvain-La-Neuve del 28 e 29 aprile 2009.

<sup>56</sup> Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di), *Il Processo di Bologna oltre il 2010, Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni dal Processo di Bologna*, Roma, CIMEA, 2010, pp. 113-126.

# CAPITOLO 2: LA VALUTAZIONE UNIVERSITARIA: QUADRO GENERALE

---

Il presente capitolo si focalizza sul concetto di valutazione, in particolare sulle caratteristiche ed obiettivi dei sistemi di misurazione della performance, fondamentali anche in ambito pubblico per contribuire al miglioramento dell'efficacia ed efficienza nella gestione. Di seguito verranno analizzati i punti critici di tali sistemi, facendo riferimento alla letteratura nazionale ed internazionale, in particolar modo strutturando la trattazione seguendo il contributo offerto da Federico Barnabè (2009):

- analisi del significato di performance
- concetto di valutazione e scopi perseguiti
- oggetto della valutazione
- approcci che possono essere utilizzati ai fini della valutazione
- misure di performance e relativi indicatori
- i responsabili/committenti ed i destinatari/utilizzatori della valutazione

## **2.1. Analisi del significato di performance**

Il concetto di performance sta ad indicare la prestazione dell'azienda e nel caso delle università descrive la capacità delle istituzioni di erogare dei servizi diretti ai relativi portatori di interesse. In particolare, quando si tratta di performance si ragiona in termini di risultati prodotti, distinguendo tra intermedi (gli output, cioè i servizi/prodotti offerti direttamente) e finali (gli outcome, gli effetti che si realizzano quando gli output raggiungono i loro destinatari). Volendo effettuare delle specificazioni nell'ambito dell'Higher Education, possiamo individuare come output, ad esempio, il numero di laureati, mentre un'esemplificazione di outcome potrebbe

essere rappresentata dai laureati che ottengono un soddisfacente inserimento professionale<sup>57</sup>.

Effettuare il processo di valutazione delle performance di un'organizzazione come l'università significa esprimere dei giudizi, avendo riguardo soprattutto ai risultati e tenendo presenti quelle che sono le peculiarità di tale tipo di istituzione, in particolare:

- contemporanea presenza di ricerca e didattica, attività di difficile identificazione e misurazione a causa dei forti caratteri di intangibilità delle stesse;
- struttura organizzativa estremamente complessa, caratterizzata dalla presenza non solo dei dipartimenti e delle Facoltà, ma anche da altre strutture didattiche e di ricerca (Scuole di specializzazione e corsi di dottorato di ricerca, ad esempio);
- rilevanza sociale ed economica dei risultati degli atenei;
- numerosità degli stakeholder e quindi eterogeneità del fabbisogno informativo<sup>58</sup>.

Romney, Bogen e Micek affermano come l'essenza del processo di *performance assessment* sia la conoscenza degli obiettivi che ci si è fissati e la valutazione del grado di perseguimento di essi:

In general, we shall regard institutional performance assessment to be the measurement or observation of the effective and efficient accomplishment of the expectations of the institution's constituencies.

Quando si analizzano le attività di un'organizzazione, è necessario considerarne, secondo gli autori, le fasi costituenti il processo di perseguimento degli obiettivi: la

---

<sup>57</sup> Coran G., Sostero U., I sistemi contabili universitari come strumenti per il monitoraggio dell'economicità: un'evoluzione possibile? in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli., 2007, p. 232-233.

<sup>58</sup> Cugini A., Pilonato S., La misurazione della performance degli atenei nella letteratura italiana dell'ultimo decennio, in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 18-19.

definizione delle finalità da perseguire e le risorse a questo scopo destinate ed utilizzate, nonché i risultati poi conseguiti.

### **2.1.1 L'evoluzione della definizione di performance**

Il presente paragrafo è stato pensato per delineare come il concetto di performance si sia modificato negli anni, coerentemente con i cambiamenti subiti dalla Pubblica Amministrazione in merito al proprio ruolo e alla propria attività<sup>59</sup>.

Fino alla fine degli anni Ottanta, il sistema italiano è stato caratterizzato da una forte centralizzazione statale, per cui la performance era valutata in base al grado di coerenza rispetto alle norme: i comportamenti nella Pubblica Amministrazione erano cioè orientati primariamente a svolgere il proprio ruolo in maniera conforme alle disposizioni di legge (ciò che prevaleva era una spiccata burocratizzazione del sistema). A partire dagli anni Novanta, invece, si è assistito all'introduzione di logiche manageriali: la performance viene valutata avuto riguardo delle risorse utilizzate nel processo di erogazione dei servizi e dei risultati ottenuti (output). Tale evoluzione è legata alla diffusione delle logiche di New Public Management, che hanno determinato il cambiamento delle istituzioni pubbliche verso approcci più vicini al settore privato<sup>60</sup>.

Il termine *New Public Management* (NPM) è stato utilizzato per la prima volta nel 1991 da Christopher Hood che ne ha delineato gli aspetti principali, sottolineando come tale approccio si sia legato ad altri *megatrend*, quali la crescita ridotta della spesa pubblica, un maggiore utilizzo nel settore pubblico di tecniche di gestione importate dal privato e lo sviluppo dell'information technology nella produzione e distribuzione di servizi. Hood ha individuato gli elementi chiave del NPM attraverso un'analisi dell'evoluzione dei sistemi pubblici di alcuni Paesi anglosassoni (tra cui Gran Bretagna e Australia) e altre nazioni dell'OCSE durante gli anni Ottanta:

---

<sup>59</sup> La presente trattazione si basa principalmente sul paragrafo 1 dell'Introduzione di Antonio Naddeo in AA.VV., *Misurare per decidere. La misurazione delle performance per migliorare le politiche pubbliche e i servizi*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2006, pp.12-13.

<sup>60</sup> Arnaboldi M., Azzone G., Carlucci P., *Misurare le performance nel settore pubblico: un'applicazione alle Università*, in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 199.

- definizione chiara delle responsabilità all'interno dell'organizzazione e maggiore attenzione e controllo nei confronti dell'operato dei manager pubblici;
- individuazione esplicita degli obiettivi da perseguire e degli indicatori per la valutazione della performance;
- maggiore enfasi attribuita al controllo degli output, dei risultati da ottenere (e non solo allo svolgimento dell'attività in maniera coerente rispetto alle norme e alle procedure fissate);
- disaggregazione delle organizzazioni in unità decentrate meno complesse, ognuna delle quali incaricata di svolgere attività specifiche;
- maggiore competizione tra le strutture pubbliche per garantire un miglioramento della loro attività (e quindi il perseguimento di obiettivi più sfidanti e/o con la riduzione dei costi di funzionamento ed erogazione dei servizi);
- utilizzo di strumenti importati dal settore privato, flessibilità nelle assunzioni, uso delle tecniche proprie delle Public relations;
- uso efficiente delle risorse e razionalizzazione della spesa<sup>61</sup>.

Con il nuovo millennio, le logiche manageriali consolidate nel decennio precedente sono state integrate da un nuovo approccio caratterizzato da un orientamento verso l'esterno, che cioè si focalizza sui risultati ottenuti dall'azione pubblica per la collettività: ha trovato oggi diffusione il concetto di valore pubblico e grande attenzione è posta sulla capacità delle istituzioni di rispondere in modo efficace ai bisogni dei cittadini<sup>62</sup>.

In questo contesto si inserisce il contributo di Moore, secondo il quale il successo dell'azione pubblica dipende dalla capacità di realizzare alcune condizioni. Primariamente, è necessario che l'organizzazione produca valore nei confronti del

---

<sup>61</sup> Hood C., A public management for all Seasons?, *Public Administration*, 69, 1991, pp. 3-5; Hood C., The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme, *Accounting, Organizations and Society*, 20, 2/3, 1995, pp. 95-97.

<sup>62</sup> Introduzione di Antonio Naddeo in AA.VV., *Misurare per decidere. La misurazione delle performance per migliorare le politiche pubbliche e i servizi*, Soveria Mannelli, Rubattino, 2006, p. 14.



contesto socio-economico di riferimento, concretamente risultati validi per gli stakeholder (l'azione pubblica deve cioè essere giudicata desiderabile da un gruppo di destinatari/utenti): ciò consente di ottenere da questi ultimi supporto politico e legittimazione, nonché ovviamente sostegno finanziario. Nel perseguire questo obiettivo, i manager delle istituzioni sono incoraggiati ad ampliare le proprie competenze, in quanto sono portati a sviluppare metodologie analitiche per la valutazione dei programmi delineati (tra cui analisi costi-benefici). Inoltre, le organizzazioni devono intraprendere iniziative sostenibili dal punto di vista organizzativo e amministrativo (deve esserci coerenza tra le risorse da destinare alle politiche pubbliche e gli obiettivi istituzionali); in caso contrario, le attività svolte non verrebbero implementate coerentemente rispetto alla visione strategica, con il rischio che gli obiettivi fissati vengano rifiutati dai membri dell'organizzazione in quanto considerati inattuabili.

L'ottenimento di legittimazione e supporto pubblico, la creazione di valore per il contesto di riferimento e la capacità operativa delle organizzazioni rappresentano appunto i tre elementi che definiscono il *triangolo strategico*, il modello che secondo Moore dovrebbe guidare i manager pubblici nello svolgimento delle loro attività, aiutandoli a stimolare le strutture che dirigono al fine di produrre valore pubblico: è fondamentale che ogni organizzazione sia in grado di rapportarsi con l'ambiente di riferimento, limitando le proprie rigidità e i burocratismi, in modo da cogliere tempestivamente nuovi bisogni e stimoli esterni e riuscire ad adeguare le proprie prestazioni e gli obiettivi in funzione di tali nuove tendenze<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Moore M.H., *Creating public value*, Cambridge, Harvard University Press, 1995, pp.70-76.

## 2.2. Il concetto di valutazione e gli scopi perseguiti da tale processo

La valutazione consiste in un processo di formulazione di giudizi, con l'obiettivo di rappresentare un supporto all'attività decisionale, indicando il grado di efficienza nell'utilizzo delle risorse e di efficacia nel grado di conseguimento dei risultati. Nel far ciò, il processo di valutazione dovrebbe ricomprendere una dimensione oggettiva e una soggettiva, basandosi sull'uso di dati quantitativi e di informazioni di tipo qualitativo<sup>64</sup>.

Di seguito vengono riportati alcuni contributi internazionali alla definizione di valutazione universitaria, cominciando da quella formulata dall'European Centre of Higher Education (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur)<sup>65</sup>: processo di analisi sistematica e critica al fine di esprimere un giudizio in merito all'efficacia e all'efficienza delle organizzazioni universitarie e dei loro programmi; la valutazione può essere esterna (quando condotta da un organismo indipendente che raccoglie informazioni in merito ad una particolare istituzione al fine di esprimere un giudizio) oppure interna (il processo di valutazione viene condotto dall'organizzazione stessa e diviene così un importante strumento di revisione e di miglioramento)<sup>66</sup>.

L'INQAAHE<sup>67</sup> sottolinea invece quanto il concetto di valutazione sia legato a quello di assicurazione della qualità:

Assessment tries to collect data, information and evidence of the quality of the HEI (Higher Education Institution) as a whole (*institutional assessment*) or its core activities (education, research and community service) [...] It tries to judge the quality of input, process and output<sup>68</sup>.

---

<sup>64</sup> Barnabè F., *op. cit.* pag.78

<sup>65</sup> il CEPES è un organismo che ha il compito di fornire supporto tecnico nel campo dell'Higher Education agli stati membri dell'UNESCO.

<sup>66</sup> UNESCO-CEPES, *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, Bucarest, 2004.

<sup>67</sup> L' International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education è una organizzazione composta da più di duecento agenzie che si occupano di assicurazione della qualità nell'higher education.

<sup>68</sup> INQAAHE, *Annex: Clarification and Glossary*, 2001. Il documento è consultabile sul sito [www.inqaahe.nl/public/docs/definitities.doc](http://www.inqaahe.nl/public/docs/definitities.doc).

La valutazione differisce dall'accreditamento, inteso come la verifica e il riconoscimento di standard qualitativi ad un'istituzione o a un programma: un organismo incaricato valuta la rispondenza a certi parametri prefissati al fine di costituire una garanzia del livello qualitativo dei servizi offerti. La valutazione, invece, nonostante possa concorrere alla definizione dell'accreditamento, ha finalità molto più ampie e quindi non si esaurisce in questa attività<sup>69</sup>.

In ambito universitario, la valutazione contribuisce a definire gli obiettivi, le modalità di funzionamento e facilita il processo di controllo e gestione. Essa, in particolare, rappresenta uno strumento fondamentale nella logica di una gestione per obiettivi, al fine di generare comportamenti che consentano di raggiungere risultati migliori rispetto ai *competitor* (basti pensare alla concorrenza esistente tra atenei per quel che concerne la ripartizione dell'FFO, approfondito nel prossimo capitolo). In particolar modo, è possibile individuare alcune funzioni principali del processo di assessment:

- funzione meritocratica, al fine di identificare i migliori per selezionarli e premiarli; tale analisi permette quindi di distinguere chi è meritevole sulla base di una serie di criteri precedentemente definiti e necessita di un soggetto incaricato ad esprimere giudizi;
- funzione di controllo, per individuare ciò che non funziona al fine di correggerlo; richiede solitamente analisi comparative, in particolare il confronto tra gli obiettivi fissati e i risultati perseguiti;
- funzione di accountability e cioè chiedere o rendere conto di attività svolte e dei risultati ottenuti<sup>70</sup>.

La valutazione risulta funzionale al governo del sistema, rappresenta cioè uno strumento che consente di orientare i comportamenti delle persone o dei soggetti giuridici verso fini prestabiliti. Essa può essere utilizzata in diversi modi, in particolare:

---

<sup>69</sup> Reborà G., Gli obiettivi della valutazione: miglioramento della qualità, trasparenza delle informazioni, efficienza ed efficacia dei processi, in Casciotti C.A.T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, Roma, CRUI, 2003, pp.28-29.

<sup>70</sup> Stefani E., *Qualità per l'Università*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp.18-19.

- correlando le valutazioni all’allocazione delle risorse finanziarie (poiché infatti una parte sempre più rilevante dei fondi statali è legata all’esito di tale attività di assessment, le università sono chiamate a gestire autonomamente ed in maniera efficace ed efficiente la propria attività per guidare i comportamenti nella direzione desiderata);
- gestendo le valutazioni al fine della formulazione di ranking (graduatorie degli atenei sulla base di predefiniti indicatori di performance) o di rating (classificazione in fasce di qualità), che rappresentano importanti strumenti di comunicazione e promozione per le Università;
- collegando le valutazioni ai sistemi di accreditamento e certificazione, per dare una garanzia ai soggetti che entrano in contatto con l’università sul fatto che esistano in quella istituzione condizioni, regole e controlli in linea con le proprie attese<sup>71</sup>.

L’attività di assessment presenta una duplice valenza: può perseguire scopi interni, quando viene utilizzata dagli organi di governo dei singoli atenei; inoltre, può essere gestita per perseguire finalità esterne, quando invece viene utilizzata dalle autorità centrali come strumento di regolazione<sup>72</sup>.

La valenza interna è connessa al ruolo di supporto ai processi decisionali delle istituzioni universitarie. In particolar modo, la valutazione rappresenta un importante strumento per:

- monitorare l’attività complessiva dell’università, raccogliendo informazioni in merito alla didattica, alla ricerca, ai servizi, ai livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nel perseguire gli obiettivi fissati in fase di programmazione;
- definire i budget delle strutture, assegnando ai centri di responsabilità obiettivi coerenti con i programmi aziendali e le risorse necessarie per conseguirli;

---

<sup>71</sup> Borgonovi E., Giordano F., La valutazione dell’Università: aspetti sistemici ed operativi, in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 58-61.

<sup>72</sup> Riccaboni A., *La valutazione integrata della didattica e della ricerca: il Progetto VAI nell’università di Siena*, Azienda Pubblica, 16, 5-6, Rimini, Maggioli Editore, 2003, pp.463-493.

- gestire le risorse umane, predisponendo meccanismi di premialità in termini di retribuzione variabile e di progressioni delle carriere;
- migliorare la qualità delle performance istituzionali coerentemente con i bisogni degli studenti e le richieste del contesto sociale<sup>73</sup>.

### 2.3. L'oggetto della valutazione

Nel contesto universitario, la valutazione può riguardare diversi aspetti delle attività istituzionali e concentrarsi su diversi livelli di aggregazione: ciò è dovuto alla complessità strutturale delle istituzioni. L'attenzione è focalizzata a livello di:

- sistema universitario: il CNVSU (ora sostituito dall'ANVUR), ad esempio, proponeva annualmente delle analisi in merito allo stato dell'intero sistema, analizzando l'offerta formativa per tipologie di corsi di studio e procedendo poi alla disaggregazione dei dati per facoltà;
- ateneo e facoltà: si tratta di analizzare le principali attività istituzionali e cioè la didattica, la ricerca ed i servizi<sup>74</sup>.

La valutazione può inoltre spingersi a livelli di maggiore dettaglio e riguardare, ad esempio, un gruppo di persone o funzione organizzativa (ad esempio, il dipartimento), fino a concentrarsi su di un singolo prodotto offerto nel contesto accademico prescelto (uno specifico corso di laurea, un master)<sup>75</sup>.

Alla luce delle precedenti affermazioni, si possono individuare quindi tre diverse tipologie di valutazione: una di tipo istituzionale (valutazione dell'ateneo nella sua complessità), una di tipo parziale (che si concentra cioè su particolari attività) e una trasversale ( si analizzando aspetti simili di atenei diversi effettuando comparazioni).

Un'importante elemento da sottolineare e che risulta di vitale importanza è che l'istituzione ed i propri organi adottino un approccio di tipo selettivo, si focalizzino cioè solo sulle variabili chiave dal punto di vista strategico, senza perdersi nel voler

---

<sup>73</sup> Borgonovi E., Giordano F., *op. cit.*, pp.62-63.

<sup>74</sup> Cugini A., Pilonato S., *op. cit.*, pp.38-39.

<sup>75</sup> Barnabè F., *op. cit.* pp. 85-86.

analizzare tutto: il rischio infatti è che, in mancanza di selettività, successivamente manchino le energie e le risorse per effettuare delle misure correttive, in caso di scostamenti da quanto desiderato.

## **2.4. Gli approcci metodologici per la valutazione**

Nel paragrafo precedente è stato sottolineato come sia vario e complesso il sistema, caratterizzato da una molteplicità di attività, funzioni e soggetti da sottoporre a valutazione: per questo nel tempo sono stati elaborati una serie di metodi ed approcci differenti per perseguire tale scopo.

Nel contesto universitario è spesso riscontrabile una forma particolare di valutazione, di tipo bifasico<sup>76</sup>, cioè articolata su due distinti livelli: viene realizzato in un primo momento il processo di autovalutazione, che rappresenta un importante strumento atto a stimolare il processo di miglioramento continuo della qualità; successivamente, si procede ad una valutazione esterna da parte di soggetti indipendenti e autonomi rispetto all'organizzazione analizzata.

La letteratura internazionale ha prodotto numerose riflessioni sul tema, tra cui spicca la distinzione presentata da Scott<sup>77</sup> tra un approccio regolatorio e uno meta-regolatorio, entrambi considerati dall'autore analizzando il contesto anglosassone ( in particolare, la valutazione della didattica e della ricerca in Gran Bretagna e in Australia): il primo è caratterizzato da un sistema di regolazione accentrato e rigido, mentre il secondo prevede forme di controllo indirette che, concedendo maggiore autonomia ai soggetti coinvolti, potrebbero stimolare le capacità manageriali e indirizzare l'organizzazione verso il perseguimento degli obiettivi prefissati. Scott sottolinea come sia nel Regno Unito, sia in Australia si stiano implementando strategie di tipo meta-regolatorio.

---

<sup>76</sup> Barnabè F., *op. cit.* pp.88-89.

<sup>77</sup> Scott C., *Controlling the Campus, Risk&Regulation*, 5, Spring, ESRC, 2003, p.9.

In particolare, in Gran Bretagna è stato adottato un modello prescrittivo per la valutazione della qualità della didattica, con la definizione da parte della *Quality Assurance Agency for Higher Education* degli standard di riferimento per l'analisi. In tema di ricerca, invece, si è optato per un approccio meta-regolatorio, secondo il quale i finanziamenti sono basati su analisi di peer-review periodiche che riguardano un numero limitato di prodotti di ricerca, secondo le direttive del RAE. Ciò consente quindi alle organizzazioni coinvolte di individuare autonomamente le proprie priorità in termini di obiettivi di studio.

L'Australia ha invece optato per il controllo indiretto in tema di qualità della didattica (evitando di stabilire standard stringenti dall'esterno uguali per tutti gli atenei), prevedendo invece un approccio più regolatorio in tema di ricerca (valutazione annuale di tutti gli output scientifici con correlazione dei finanziamenti legata a parametri principalmente quantitativi)<sup>78</sup>.

Maurice Kogan<sup>79</sup> sottolinea come esistano differenti modalità di condurre la valutazione, ciascuna di esse dipendente dalle motivazioni alla base del processo di assessment (ad esempio, assicurazione e miglioramento della qualità, riduzione dei costi, miglioramento delle condizioni di lavoro) e dai soggetti promotori del processo stesso (manager, leader politici, gruppi di utenti/clienti, lavoratori soggetti alla valutazione). Egli delinea importanti dicotomie negli approcci che si possono adottare, tra cui la contrapposizione tra una metodologia sperimentale scientifica e una qualitativa, tra una di tipo *formative* e una *summative* ed infine una valutazione dei processi piuttosto che dei prodotti/risultati.

Per quanto concerne la prima contrapposizione citata, l'approccio classico, sperimentale e scientifico si basa su analisi comparative rispetto ad un gruppo di controllo<sup>80</sup>, in modo da giudicare gli effetti di uno specifico intervento. Ad esso si

---

<sup>78</sup> La comparazione dei diversi sistemi nazionali è delineata in Scott C., *op. cit.*, pag.9 e successivamente ripresa da Riccaboni in Riccaboni, *Potenzialità e limiti della valutazione integrata della didattica e della ricerca*. Alcune riflessioni sui primi risultati del progetto VAI, in Casciotti C.A.T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, CRUI, Roma, 8 ottobre 2003.

<sup>79</sup> Kogan M. *Evaluating Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1989, pp. 12-14.

<sup>80</sup> Gruppo che, nel corso di un esperimento, viene mantenuto nelle stesse condizioni di quello esame, ma non subisce il trattamento che è oggetto della sperimentazione. Tale metodo è utilizzato prevalentemente in campo clinico, ad esempio per valutare l'efficacia di un medicamento.

contrappone il modello qualitativo, tipico degli studi sociali, in cui invece mancano ipotesi rigorosamente stabilite da esaminare: si tratta di considerare più informazioni possibili con l'obiettivo di indagare in modo approfondito uno specifico caso, aspetto, considerando dimensioni escluse dalle tecniche quantitative (utilizzando strumenti quali interviste, osservazioni o focus group) e fornendo un'analisi di tipo descrittivo della situazione.

In merito alla seconda dicotomia precedentemente citata, la *summative evaluation* prevede che venga espresso un giudizio su un determinato oggetto, sulla base di come esso è in grado di rispondere ai bisogni dei consumatori rispetto ad oggetti simili. Nella *formative evaluation* invece si raccolgono dati e giudizi per supportare lo sviluppo di un oggetto<sup>81</sup>. Secondo Kogan, tale distinzione è particolarmente importante per la valutazione di nuovi programmi, in quanto l'assessment diviene una parte integrante dell'innovazione stessa:

This distinction is particularly important in new or innovative programmes where built in evaluation may become an integral part of the innovation itself<sup>82</sup>.

Altri autori<sup>83</sup> fanno inoltre notare come la *summative evaluation* si focalizzi principalmente sugli output e outcome di un'attività, utilizzando prevalentemente analisi quantitative; la *formative evaluation*, invece, concerne l'intero processo aziendale, con l'applicazione di approcci anche qualitativi ed organizzativi.

---

<sup>81</sup> Scriven M., The Methodology of Evaluation, in Tyler R. W., Gagne R. M., Scriven M., *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, Monograph series on curriculum evaluation, 1, 1967, pp.39-83.

<sup>82</sup> Kogan M., *op. cit.*, p. 13.

<sup>83</sup> Premfors R., Evaluating Basic Units: seven fundamental questions, in *Evaluating Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1989, p. 150.



### 2.4.1 La Balanced Scorecard

In merito agli schemi di valutazione e controllo maggiormente studiati e suggeriti dalla letteratura, ciò che rileva è l'adozione di modelli ispirati alle logiche del *Total Quality Management*, l'uso di *ranking* e di modalità di *benchmarking*, l'adozione di strumenti tecnico contabili più evoluti quali la *Balanced Scorecard*<sup>84</sup>.

Senza approfondire consistentemente tutte le precedenti tematiche, nel presente paragrafo si intende analizzare l'applicazione della *Balanced Scorecard* al contesto universitario.

Tale strumento è stato concepito dai suoi teorizzatori (in particolare, Kaplan e Norton) come un sistema di misurazione della performance, ma anche di gestione della strategia e della comunicazione aziendale: esso permette di tradurre la visione e la strategia aziendale in un set coerente di misurazione, rappresentando un supporto in fase di definizione, di diffusione e di realizzazione della strategia aziendale, accompagnando tutto il processo di implementazione strategica: dalla vision, fino alla definizione degli obiettivi aziendali e di indicatori in grado di rappresentare i risultati conseguiti. In merito alla definizione delle finalità da perseguire, la *Balanced Scorecard* si basa su quattro diverse prospettive di misurazione:

- prospettiva finanziaria
- prospettiva del cliente
- prospettiva dei processi interni
- prospettiva della crescita.

Queste quattro prospettive, secondo Kaplan e Norton, consentono di analizzare tutti gli aspetti strategici di un'azienda, senza soffermarsi solamente su quelli di tipo economico-finanziario.

Gli autori descrivono la strategia aziendale come un insieme di relazioni di causa-effetto che dovrebbero portare alla generazione del valore: in particolare, suggeriscono, una volta individuati gli obiettivi da perseguire, di definire la mappa strategica<sup>85</sup> in grado di guidare l'azione aziendale, individuando rapporti di causa-

---

<sup>84</sup> Riccaboni A., *op. cit.*, pp.463-493

<sup>85</sup> Per mappa strategica si intende la rappresentazione grafica della strategia, al fine di garantire una più chiara e sistematica visione delle finalità dell'azienda.

effetto tra le finalità individuate considerando le quattro prospettive. La logica di sviluppo della Balanced Scorecard è quindi di tipo top-down, sottolineando però che con questo termine si fa riferimento unicamente alla struttura del modello e non al metodo utilizzato per la costruzione delle schede (che richiede, invece, il coinvolgimento di tutti i livelli aziendali, in un'ottica di condivisione della vision e della strategia aziendale)<sup>86</sup>.

La strategia bilancia tensioni contrastanti: la spinta alla creazione durevole di valore porta a trovare un equilibrio tra azioni finalizzate alla crescita di medio/lungo termine e quelle focalizzate sul miglioramento delle prestazioni nel breve periodo (soprattutto focalizzate sul contenimento dei costi). Tali risultati finanziari emergono però a seguito dell'erogazione dei servizi ai clienti, nel caso essi siano soddisfatti dalla proposta di valore a loro destinata; tale valore è a sua volta creato dai processi operativi interni, messi in atto dall'azienda a seguito di un processo di miglioramento e apprendimento interno. Specificando meglio quelle che sono le prospettive strategiche adattate al mondo accademico<sup>87</sup>, risulta:

---

<sup>86</sup> Scanziani V., Tavecchio M., Tradurre la vision aziendale in obiettivi strategici ed operativi con le balanced scorecard, *Economia & Management*, 1, Gennaio 2001.

<sup>87</sup> Bailey R.A., Chow C.E. and Haddad K. , Continuous improvement in business education: insights from the profit-sector and business school Deans, *Journal of Education for Business*, 74, 3, 1999, pp. 165-80; Dorweiler V.P., Yakhou M., Scorecard for academic administration performance on the campus, *Managerial Audit Journal*, 20, 2, 2005, pp. 140-141.

#### Customer perspective:

- studenti, personale, famiglie, laureati
- innovazioni nell'insegnamento e immagine pubblica
- reputazione, qualità del servizio, miglioramento continuo.

#### Internal business perspective:

- eccellenza dell'insegnamento, qualità dei corsi,
- prestigio dei curriculum, efficacia ed efficienza del servizio
- offerto

#### Innovation and learning perspective:

- eccellenza dell'insegnamento e innovazioni,
- sviluppo e leadership tecnologica,
- distance learning e lifelong learning
- qualità delle attrezzature, sistema premiante

#### Financial perspective:

- fund raising, ricavi della gestione caratteristica,
- investimenti nel capitale umano, gestione finanziaria.

Sebbene la Balanced Scorecard sia considerata da molti uno strumento all'avanguardia, essa non è però esente da critiche; ad esempio Bessire e Baker<sup>88</sup> hanno analizzato gli aspetti più lacunosi, non sviluppati dal modello: essi osservano, ad esempio, come la Balanced Scorecard rappresenti l'organizzazione partendo da una prospettiva meccanicistica, eccessivamente burocratica e non focalizzata all'ambiente esterno. Le prospettive analizzate nel modello, infatti, sono tutte interne all'istituzione e non considerano aspetti quali il contesto politico, sociale ed economico di riferimento. Altri autori<sup>89</sup> hanno poi analizzato la natura della relazione tra le prospettive e l'hanno descritta non solo come caratterizzata da legami causa/effetto, ma come caratterizzata da circolarità (ad esempio, i nuovi processi aziendali vengono sviluppati per incrementare l'efficienza delle attività svolte, e da ciò risultano migliori risultati economici; che a loro volta consentono di investire nel miglioramento di tali processi di produzione). Sebbene Kaplan e Norton presentino tale strumento come

---

<sup>88</sup> Bessire D. and Baker C.R, The French tableau de bord and the American balanced scorecard: a critical analysis, *Critical perspective on Accounting*, 16, 6, 2005, pp. 645-664.

<sup>89</sup> Tra cui Nørreklit: H., The balance on the balanced scorecard—a critical analysis of some of its assumptions, *Management Accounting Research*, 11, 1, 2000, pp. 65-88

modello organizzativo personalizzabile (nulla impedisce alle imprese di aggiungere nuove prospettive o di modificare quelle esistenti), occorre però notare come l'inclusione di un numero elevato di indicatori possa pregiudicare la chiarezza e la trasparenza dello strumento stesso<sup>90</sup>.

Con riferimento al sistema universitario, nonostante i numerosi contributi in letteratura sopra analizzati, per il momento gli atenei italiani non hanno ancora adottato tale strumento. Ciò è presumibilmente dovuto alla complessità di applicazione di tale modello ad una realtà eterogenea come l'università. Le strutture italiane, inoltre, solo di recente hanno intrapreso un percorso di aziendalizzazione, per cui si è verificata solo in questi anni (e non ancora completamente) l'adozione di strumenti tipici delle imprese, tra cui la contabilità economico-finanziaria e l'orientamento verso la pianificazione strategica. Per questo motivo modelli quali la Balanced Scorecard sembrano a chi scrive ancora prematuri e di difficile applicazione nel breve/medio periodo.

---

<sup>90</sup> Epstein M., Manzoni J., Implementing corporate strategy: from tableau de bord to balanced score card, *European Management Journal*, 16, 2, 1988, pp. 190-203.

## 2.5. Misure di performance ed indicatori

Un buon sistema di valutazione deve supportare il processo decisionale, fornendo informazioni in merito ai risultati delle azioni intraprese. Affinchè ciò possa avvenire, è necessario avere a disposizione idonee misure, cioè informazioni di tipo qualitativo oppure dati quantitativi. Al fine della valutazione, è necessario considerare che non esiste una definizione di buona performance valida per tutte le istituzioni, per questo è necessario che le misure espressive delle prestazioni vengano analizzate insieme ad altre informazioni di contesto. Per esempio, il raggiungimento di standard minimi di servizi potrebbe rappresentare un obiettivo facilmente conseguibile per alcune istituzioni, ma non costituisce in sé buona performance; al contrario, in contesti difficili (piccoli atenei con poche risorse, ad esempio) assicurare servizi di questo standard può rappresentare una sfida e il conseguimento di tale risultato può essere considerato molto positivo. Inoltre, è necessario sottolineare come la performance sia caratterizzata da multidimensionalità<sup>91</sup> e di conseguenza nessun indicatore da solo è in grado di catturare e descrivere tutti gli aspetti di un fenomeno. Il sistema universitario, in particolare, presenta delle peculiari complessità, legate soprattutto alla natura delle attività svolte, caratterizzate da un basso grado di ripetitività. Risulta difficile individuare output dell'attività accademica che siano chiari, immediati e facilmente misurabili, a causa dell'immaterialità dei servizi offerti. Queste difficoltà non devono però disincentivare l'utilizzo di parametri di performance, piuttosto è necessario adottare particolare cautela nella progettazione e nell'impiego di tali misure<sup>92</sup>.

Rinviando ai prossimi capitoli la descrizione di indicatori specifici da utilizzare nelle attività istituzionali universitarie (in particolar modo per quanto riguarda la didattica e la ricerca), di seguito si cerca di delinearne le principali caratteristiche al fine di descrivere puntualmente le performance.

---

<sup>91</sup> G. Bouckaert (in Bouckaert G., Halligan J., *Managing performance: international comparisons*, Routledge, New York, 2008) indica quali sono i due aspetti che rendono la performance un concetto multidimensionale: l'ampiezza (il processo che dagli input produce output ed i relativi outcome) e la profondità (dalla performance di una singola organizzazione, fino a considerare la politica pubblica in generale).

<sup>92</sup> Barnabè F., op. cit. p. 94.

Partendo da un'analisi della letteratura internazionale, di seguito vengono riportati i contributi principali in merito a cosa si intenda per un indicatore di performance.

Segers e Dochy affermano che con il termine performance indicators (PI) si fa riferimento a dati quantitativi e qualitativi che descrivono il funzionamento di un'organizzazione, il modo in cui essa persegue i propri obiettivi. Nella scelta di un indicatore, è necessario apprezzarne la significatività (è necessario che fornisca informazioni utili ai decisori) e la comprensibilità (da parte dei decisori, dei cittadini e più in generale di tutti gli stakeholder)<sup>93</sup>. Inoltre bisogna tener presenti il costo e la tempestività per quanto riguarda il reperimento delle informazioni utili alla elaborazione delle misure. Infine, gli indicatori vanno costruiti con riguardo alle unità analizzate, tra cui la più tipica è rappresentata dagli atenei, senza però trascurare successive applicazioni dei medesimi indicatori, con le opportune modifiche, anche a livelli più disaggregati, tra cui le facoltà e i dipartimenti<sup>94</sup>. Cuenin<sup>95</sup> descrive le peculiarità che distinguono i PI dagli indicatori semplici: questi ultimi sono solitamente utilizzati per fornire delle descrizioni oggettive di un processo, mentre gli indicatori di performance prevedono la definizione di un riferimento per la valutazione, come ad esempio uno standard o un obiettivo. Frackmann<sup>96</sup> sottolinea come essi consentano di ridurre la complessità della formulazione di un giudizio, in quanto permettono di semplificare le informazioni di cui i decisori necessitano per svolgere l'attività di gestione aziendale. Cave<sup>97</sup> elabora infine una definizione partendo dai contributi precedenti, affermando che un PI è da intendersi come una misura di un aspetto dell'attività di un'istituzione; tale indicatore può essere espresso in termini assoluti o

---

<sup>93</sup> AA.VV., *Misurare per decidere. La misurazione delle performance per migliorare le politiche pubbliche e i servizi*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2006.

<sup>94</sup> CNVSU, *Sistemi di indicatori per la misura dell'efficienza della formazione universitaria*, 2010, pp.7-8.

<sup>95</sup> Cuenin S., *International Study of the Development of Performance Indicators in Higher Education*, 1986: Paper utilizzato dall'OCSE nell'ambito del progetto IMHE (Programme on Institutional Management in Higher Education), che riunisce le istituzioni dell'Higher Education e i governi nazionali al fine di condividere best practice, idee e modelli di gestione.

<sup>96</sup> Frackmann E., *Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators*, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11, 2, 1987, 149-162.

<sup>97</sup> Cave M., Hanney S., Henkel M. and Kogan M., *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement*, Terza edizione, Jessica Kingsley Publishers, London, 1997, pp. 23-24.

relativi e deriva dall'applicazione di formule nonché da procedure di tipo informale e soggettive, quali la peer-review.

Infine, rilevante è il contributo di Johnes e Taylor nell'individuazione di alcune tipologie di indicatori. Essi derivano la definizione dei PI partendo da un modello concettuale che descrive la performance, secondo cui i processi universitari possono essere ricondotti a quelli di produzione. Per valutare gli atenei, quindi, è necessario considerare gli input di cui tali istituzioni necessitano, gli output che producono e i legami tecnici che sussistono tra di essi. Facendo riferimento alla funzione di produzione  $y = f(l, k, t, c, r)$ , è possibile distinguere, tra gli input, lo staff accademico e tecnico (labour input), le strutture e le apparecchiature (capital input), la conoscenza tecnica del personale (technical knowledge), gli studenti (raw material) e i materiali di consumo (consumables). Gli output sono rappresentati invece dai risultati della didattica, della ricerca, delle consulenze, nonché dagli effetti culturali e sociali.

Tra gli indicatori individuati da Johnes e Taylor con riferimento al framework sopra delineato, è possibile individuare alcune macro categorie, tra cui quelli relativi ai costi per studente (che dipendono principalmente, secondo gli autori, dal *subject mix*, cioè i costi erogati per l'insegnamento delle diverse discipline, e dal rapporto studenti/personale, quindi dai costi sostenuti per lo staff), agli studenti che non hanno completato il proprio corso di studio (*non-completion rates*), al conseguimento del titolo (non solo la quantità di laureati, ma anche il livello di studio concluso) e alla prima occupazione<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Johnes J., Taylor J., *Performance Indicators in Higher Education*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1990.

## 2.6. I responsabili/committenti ed i destinatari/utilizzatori della valutazione

Come già evidenziato, l'Università rappresenta un'istituzione particolarmente complessa, a causa anche dell'eterogeneità dei suoi portatori di interesse: gli stakeholder infatti sono un numero decisamente elevato e comprendono, tra gli altri, gli studenti e le loro famiglie, i docenti ed i ricercatori, le aziende, lo Stato e gli altri eventuali finanziatori. Tale articolata rete di attori, ciascuno caratterizzato da specifici obiettivi e richieste, rendono tutt'altro che agevole sia la fase organizzativa dei processi aziendali, sia quelle di valutazione e controllo, che a quei processi risultano correlate<sup>99</sup>. La valutazione si caratterizza per la sua capacità di creare una dialettica intersoggettiva all'interno ed intorno alle amministrazioni che ne sono oggetto, tra i vari enti ed attori coinvolti<sup>100</sup>. Da una parte, infatti, si trovano i committenti/responsabili della valutazione, mentre dall'altra i destinatari/utilizzatori della stessa.

I committenti/responsabili sono coloro che decidono di effettuare le valutazioni e che solitamente ne sostengono gli oneri: essi di conseguenza devono possedere le competenze necessarie alla valutazione. In linea di massima, si possono individuare come responsabili soggetti sia interni sia esterni all'organizzazione oggetto dell'attività di assessment: la natura interna/esterna di tali attori incide sul significato e sulle modalità di utilizzo della valutazione. Ad esempio, la scelta di un organo esterno esalta il profilo di autonomia del valutatore, adattandosi a forme di utilizzo in chiave di garanzia ed affidabilità; inversamente, un utilizzo finalizzato al miglioramento troverà maggiore corrispondenza in un organo di natura interna, in quanto l'immediatezza di rapporto che ne deriva favorisce l'apprendimento e la rapidità di reazioni agli stimoli generati dalla valutazione<sup>101</sup>.

La distinzione tra soggetto interno ed esterno all'organizzazione può essere inoltre applicata nell'analisi di quelli che sono i destinatari delle informazioni che derivano dal processo di valutazione. Nel caso di utilizzatori che si trovano al di fuori

---

<sup>99</sup> Barnabè F., *op. cit.* p. 97.

<sup>100</sup> Reborà G., *op. cit.*, p.45.

<sup>101</sup> ancora Reborà G., *op. cit.*, p.46.



dell'organizzazione (oltre agli studenti, alle loro famiglie e alle aziende), frequentemente le informazioni che vengono inviate sono frutto di obblighi di rendicontazione di tipo normativo: i destinatari sono quindi rappresentati, ad esempio, dal MIUR, dal CNVSU, dal CIVR e dall'ANVUR. Tra i soggetti interni, invece, sono compresi gli organi di governo, i responsabili di specifiche strutture e i singoli dipendenti di ateneo: tra di essi spiccano i Nuclei di valutazione interni, alla cui valutazione però, spesso, viene data anche rilevanza esterna, in quanto condiziona, ad esempio, le possibilità di finanziamento da parte del MIUR. Essi negli anni hanno assistito all'accrescimento dei ruoli loro assegnati, che possono essere sintetizzati in:

- valutazione delle attività didattiche e di ricerca dei professori e dei ricercatori;
- valutazione della gestione amministrativa;
- valutazione degli interventi di sostegno al diritto allo studio;
- redazione di una relazione annuale e generale sulla valutazione dell'Ateneo;
- acquisizione delle opinioni degli studenti frequentanti e redazione dell'apposita relazione sulla valutazione della didattica, da trasmettere entro il 30 aprile di ogni anno al MIUR e all'ANVUR;
- valutazione annuale dell'attività dei dottorati di ricerca (di tipo preventivo sul rispetto dei requisiti di idoneità in sede di attivazione dei corsi, al quale si aggiungono un'analisi periodica sulla permanenza di tali requisiti e una ex-post delle performance dei corsi)<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> La precedente sintesi rappresenta solo una schematizzazione delle attività dei Nuclei, derivante dalla legge 370/99, dal regolamento del Nucleo di valutazione di Ateneo di Ca' Foscari e dal contributo di Rizzi e Silvestri (Rizzi D., Silvestri P., *La valutazione del sistema universitario italiano: una storia recente*, in *Convegno Qualità del processo formativo ed esiti sul mercato del lavoro*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 16-17 novembre 2001, p. 13).

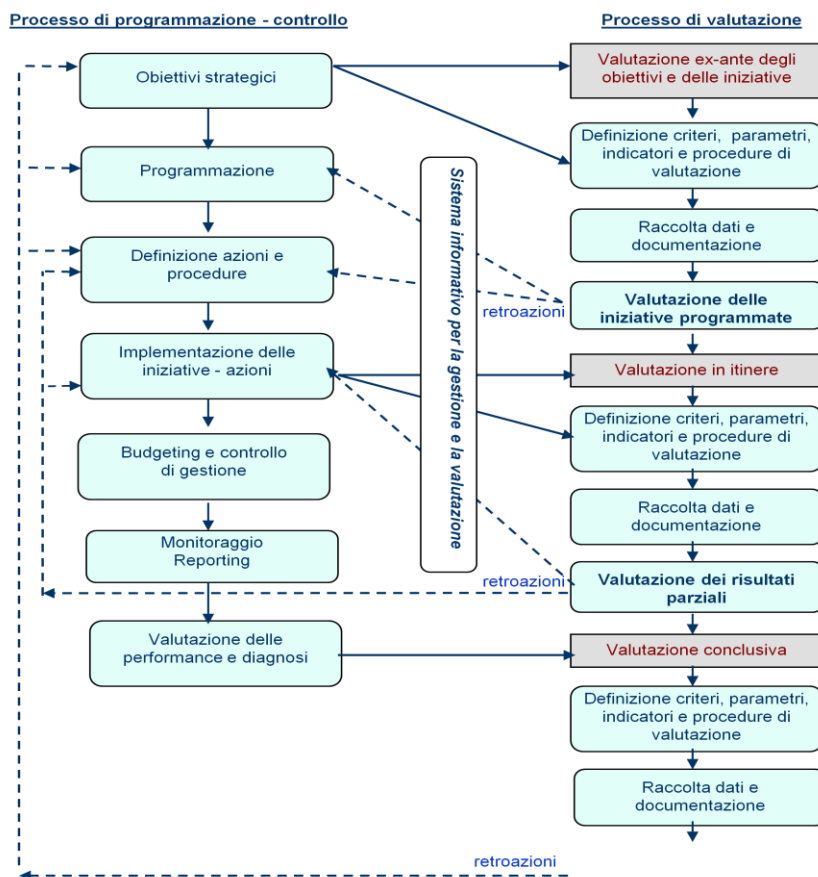
## 2.7. Conclusioni

Ciò che si è voluto rappresentare in questo capitolo riguarda come il concetto di valutazione è stato inteso negli ultimi anni dalla letteratura internazionale. Questo rappresenta un punto di partenza per l'analisi che verrà condotta nei capitoli successivi, focalizzandoci maggiormente sulla diffusione della cultura della valutazione nel contesto italiano, in seguito agli interventi normativi degli ultimi decenni.

In particolare, verrà dapprima delineato il contesto in cui la valutazione opera, analizzando quindi il sistema universitario italiano ed in particolare distinguendo diversi livelli in cui l'attività di assessment viene condotta. Successivamente, ci si focalizzerà su due delle principali attività istituzionali degli atenei, la didattica e la ricerca, al fine di descriverne i principali strumenti di valutazione utilizzati ed i limiti di essi.

Quello che è importante sottolineare e che sarà alla base delle considerazioni successive è che la valutazione si inserisce in un processo molto più ampio, quello della programmazione e controllo. Essa rappresenta infatti una fase fondamentale di tale meccanismo, uno strumento per indirizzare le decisioni ma che da sola perde gran parte del suo significato. Affinchè la valutazione possa essere utile per il governo dell'università, è necessario che a prescindere siano stati fissati attentamente gli obiettivi da perseguire, partendo dalla strategia che gli atenei hanno precedentemente delineato. Il processo di programmazione e controllo e quello di valutazione si svilupperanno poi parallelamente, per permettere di apprezzare i risultati finali conseguiti ed attuare eventualmente azioni correttive. Il seguente schema proposto da Biggeri sintetizza chiaramente tale concetto:

Figura 3 Processo di programmazione e controllo, processo di valutazione e loro interazioni.



Fonte: Biggeri L., Significato, ruolo e sviluppo del sistema di valutazione dell'università, CRUI, Roma, 8 ottobre 2003, pp.243.

La valutazione, come osservato in questo paragrafo, spesso si basa sull'utilizzo di una serie di indicatori che permettono di analizzare i processi universitari: affinché tali strumenti siano utili, essi devono essere individuati in coerenza rispetto alla definizione dei parametri-obiettivo, fissati a loro volta avendo riguardo alle variabili critiche che si intendono monitorare. Al fine di perseguire gli obiettivi che ci si è fissati, è fondamentale che a ogni parametro corrisponda un responsabile, individuato avendo riguardo di quelle che sono le leve decisionali a sua disposizione<sup>103</sup>. La responsabilizzazione sugli obiettivi da perseguire deve inoltre accompagnarsi ad una condivisione degli stessi (e dei relativi indicatori) da parte di tutti gli attori coinvolti nei

<sup>103</sup> M. Bergamin Barbato, *Programmazione e controllo in un'ottica strategica*, Torino, Utet, 1991, pp. 47-48.

processi aziendali. Solo in questo modo, infatti, è possibile evitare effetti distorti nelle valutazioni: come afferma Biggeri, sembra che molti ci credano fino a quando le analisi non danno loro noia o meglio fino a quando non incidono sui loro interessi, ed anzi tendono a mettere in pratica comportamenti che consentano di minimizzare il rischio di avere una valutazione negativa anziché ricercare la migliore soluzione. Affinchè l'attività di valutazione possa essere considerata efficace ed efficiente, è necessario definire a priori e rendere noto come si svolge tale processo, in modo che tutti gli attori coinvolti si comportino con coerenza. In secondo luogo, occorre disporre di informazioni quantitative e qualitative adeguate, costituite in un apposito sistema informativo: ciò consente di programmare e valutare, in quanto rende disponibili adeguate misure delle variabili critiche d'interesse. Da ultimo, è fondamentale prevedere una serie di interventi correttivi, che consentano una revisione delle procedure, dei programmi, delle strategie<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Biggeri L., Significato, ruolo e sviluppo del sistema di valutazione dell'università, in Casciotti C.A.T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, CRUI, Roma, 8 ottobre 2003, pp.255-257.

## CAPITOLO 3: LA DIFFUSIONE DELLA CULTURA DELLA VALUTAZIONE NEL CONTESTO ITALIANO

---

Scopo del presente capitolo è il tentativo di analizzare l'utilizzo della valutazione a diversi livelli nel contesto universitario italiano, caratterizzato negli ultimi decenni, come sottolineato precedentemente, da una serie di provvedimenti da parte del Legislatore: essi hanno consentito l'introduzione di elementi di novità che hanno costretto gli atenei a porre in essere modifiche sostanziali nel modo di gestire la risorsa pubblica.

Gli interventi legislativi si sono mossi in tre direzioni: verso l'assegnazione di una maggiore autonomia locale; la diffusione di una cultura della valutazione e l'introduzione di logiche di programmazione funzionali alla pianificazione degli interventi pubblici e alla gestione dei singoli atenei. Soffermandoci in particolare su quest'ultimo punto, uno dei primi interventi normativi di rilievo è stato il D.P.R. 25/1998, che ha regolamentato i procedimenti relativi alla programmazione e allo sviluppo del sistema universitario, al fine di avviare processi di programmazione a livello sia di sistema universitario nel complesso, sia di singolo ateneo. Tale normativa prevedeva, per ciascun triennio, la determinazione con decreto del Ministro di specifici obiettivi del sistema universitario, la formulazione da parte degli atenei di proposte mirate a tali obiettivi e l'adozione di un decreto ministeriale di programmazione, in cui venivano delineate le regole in merito alle iniziative da realizzare e i criteri sulla base dei quali sarebbero poi stati allocati i finanziamenti. Su specificazione del MIUR stesso (nella pagina web relativa alla normativa in tema di programmazione), tale procedura presentava dei forti limiti, in quanto non consentiva di tener conto delle caratteristiche e delle peculiarità di ogni università (che infatti poteva intervenire solo in fase di formulazione delle proposte, relative ad attività predeterminate). Inoltre, gli atenei non erano orientati ad una programmazione organica delle loro attività ed ad una

efficace ed efficiente gestione delle risorse<sup>105</sup>. Si è quindi proceduto negli anni alla definizione di nuove norme per disciplinare la programmazione, fino ad arrivare ad uno degli ultimi interventi in materia, il D.M. 50 del 2010. La scelta autonomistica del legislatore ha inoltre comportato la necessità per gli atenei di avvicinarsi a strumenti di gestione atti a supportare processi di valutazione dell'efficienza, dell'efficacia e della qualità dei servizi offerti. La crescente competizione tra atenei ha reso sempre più rilevante la capacità di introdurre forme di controllo in grado di supportare efficacemente lo svolgimento dei processi strategici. In questo contesto, la valutazione ha assunto un ruolo centrale, rappresentando uno strumento utilizzato per diversi livelli di analisi: da un lato, ha assunto rilevanza il monitoraggio e l'assessment di tipo ex-post dei programmi dell'Università, sulla base di parametri e criteri individuati dal Ministero; dall'altro, la valutazione ha conosciuto nel tempo uno sviluppo sempre maggiore all'interno degli atenei, quale strumento fondamentale al fine della programmazione e controllo interni.

Inoltre, su impulso degli accordi europei, negli ultimi anni si è assistito ad una crescente attenzione nei confronti dello sviluppo di sistemi di assicurazione della qualità, nei quali la valutazione assume ancora una volta un ruolo centrale, come già sottolineato nel primo capitolo e come verrà specificato in quello successivo.

Le successive sezioni rappresentano quindi una specificazione delle peculiarità assunte dall'assessment nei vari livelli individuati, soffermandosi inoltre sul ruolo della valutazione nella recente legge Brunetta del 2009, per quanto concerne il tema del ciclo delle performance.

---

<sup>105</sup> Per maggiori specificazioni a riguardo, si faccia riferimento al sito del MIUR, in particolare al seguente link dedicato alla normativa in tema di programmazione:  
<http://www.istruzione.it/web/universita/programmazione>.

### **3.1. La programmazione ministeriale: il ruolo assunto dalla valutazione**

La fase evolutiva che le università stanno vivendo è caratterizzata, come ricordato precedentemente, da un'accresciuta autonomia, ma allo stesso tempo da livelli competitivi sempre più elevati. In particolare, il dinamismo competitivo è presente a diversi livelli:

- tra l'istituzione universitaria in generale e gli altri istituti (Scuole di specializzazione, centri di ricerca), per quanto riguarda sia l'offerta formativa, sia l'attività di ricerca;
- tra i diversi atenei presenti sul territorio nazionale, per l'assegnazione delle risorse finanziarie;
- tra le università italiane e quelle straniere, in virtù dell'accresciuta mobilità degli studenti<sup>106</sup>.

Da questo quadro, nasce la necessità di programmare le attività e di tenere sotto controllo le modalità di impiego delle risorse pubbliche: proprio per questo sono state elaborate negli ultimi anni alcune norme al fine di promuovere la programmazione delle attività, l'attribuzione delle competenze e la gestione delle risorse.

Un rilevante tentativo in tal senso è stato rappresentato dal già citato D.P.R. 25/1998, che ha regolamentato i procedimenti relativi alla programmazione a più livelli: di sistema nel suo complesso e di singolo ateneo. Tale regolamento prevedeva due principali attori del processo: il Ministero e gli organi di governo delle singole università. Il Ministero rappresentava l'organo di indirizzo, coordinamento e monitoraggio, a cui era affidato il compito di fissare gli obiettivi e gli indirizzi generali del sistema, coinvolgendo anche gli atenei ed i relativi nuclei di valutazione, che dovevano esprimere un parere tecnico in merito alle proposte avanzate dagli altri organi di ateneo. Tuttavia, la prima applicazione di tale Regolamento (nel triennio 1998-2000) ha mostrato fin da subito dei limiti: in particolare, è spesso stata definita una molteplicità di specifici obiettivi, incompatibili con le risorse finanziarie disponibili

---

<sup>106</sup> Arcari A., *Il controllo di gestione negli atenei*, Milano, Egea, 2003, p.100.

(modeste, pari a 410 miliardi di lire); inoltre, il tempo a disposizione per la formulazione di proposte da parte degli atenei, per le valutazioni e le scelte del Ministero è risultato troppo limitato, in presenza di livelli organizzativi spesso inadeguati<sup>107</sup>.

Il CNVSU aveva proposto negli anni alcune osservazioni al fine di implementare l'efficacia di tale normativa, ad esempio aveva sottolineato l'opportunità di organizzare le infrastrutture (uffici, attrezzature, ecc.) necessarie al fine di sviluppare un sistema di programmazione e controllo strutturato all'interno degli atenei, per rendere l'attività di valutazione abituale e continuativa. In particolare, era stata sottolineata la rilevanza di rendere più affidabili e tempestivi i sistemi informativi, sia a livello di ateneo, sia di Ministero: questo al fine di prendere adeguate decisioni e per effettuare valutazioni, indagando meglio i fenomeni in rapida evoluzione. Inoltre, il Comitato aveva sottolineato la necessità che la valutazione ex-post desse luogo ad effetti di retroazione opportuni, in particolare nel processo decisionale del Ministero per quanto concerneva come comportarsi nei confronti delle iniziative proposte dagli atenei che non fossero riusciti a conseguire gli obiettivi previsti<sup>108</sup>.

La programmazione è stata successivamente riformata con la Legge n.43 del 31 marzo 2005, in base al quale alle università è stata assegnata la responsabilità di definire e formulare la propria programmazione in modo da valorizzare le caratteristiche e le specificità dei diversi contesti di riferimento. Nello specifico, la nuova normativa prevede, per ciascun triennio:

- la definizione delle *linee generali d'indirizzo* per il sistema da parte del MIUR;
- l'elaborazione da parte di ogni ateneo di un *piano triennale* coerente con le predette linee d'azione<sup>109</sup>;

---

<sup>107</sup> Tali considerazioni sono tratte dai rapporti di valutazione dell'Osservatorio, tra cui CNVSU, *Sviluppo e programmazione del sistema universitario per il triennio 1998-2000, Relazione tecnica dell'Osservatorio, 1999*.

<sup>108</sup> Per un approfondimento delle predette osservazioni, si faccia riferimento alle pubblicazioni del CNVSU, in particolare in *Università Obiettivo valutazione*, i numeri speciali della rivista Atenei, bimestrale del Ministero (numeri 5-6 del 2002 e 1-2 del 2003).

<sup>109</sup> Nello specifico, come sottolineato direttamente dalla Legge 43 del 2005, tale piano definisce gli obiettivi e le strategie da adottare in relazione a:



- il monitoraggio periodico e la valutazione ex-post dei risultati dei programmi delle singole università, con riferimento ad una serie di indicatori qualitativi individuati con decreto del Ministero;
- l'utilizzo dei sopracitati indicatori per la ripartizione delle risorse;
- la presentazione, da parte del Ministero, di relazioni periodiche al Parlamento<sup>110</sup>.

Per legge, quindi, le università devono elaborare piani di sviluppo triennali, tenendo però in considerazione le direttive impartite dal MIUR. Secondo una logica circolare che collega inscindibilmente la fase di programmazione e quella di controllo, i risultati raggiunti attraverso le strategie programmate vengono valutati a consuntivo sulla base di criteri e parametri volti a monitorare l'andamento della gestione<sup>111</sup>.

Introdotta con il D.M. 506 del 18 ottobre 2007, tale valutazione di tipo ex-post mira a verificare il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati. Gli indicatori utilizzati vengono calcolati e monitorati attraverso una specifica banca dati, chiamata *Pro3*, a cui hanno accesso tutte le università e che mette in relazione una serie di dati contenuti, principalmente, nell'Anagrafe nazionale degli studenti, nella Banca dati dei docenti, nei sistemi Cineca e dell'Istat. Sulla base degli indicatori, è possibile effettuare delle analisi al fine di apprezzare i miglioramenti o peggioramenti di ogni singolo istituto, ovvero di poter disporre dei livelli assoluti dei risultati ottenuti.

Con riferimento al triennio 2010-2012, la programmazione è stata disciplinata dal D.M. 50 del 23 dicembre 2010, il quale definisce le linee di indirizzo generali e declina gli obiettivi da perseguire nelle seguenti cinque aree:

- i corsi di studio da istituire e attivare nel rispetto dei requisiti minimi essenziali in termini di risorse strutturali ed umane, nonché quelli da sopprimere;
- il programma di sviluppo della ricerca scientifica;

- 
- a) i corsi di studio da istituire e attivare, nonché quelli da sopprimere;
  - b) il programma di sviluppo della ricerca scientifica;
  - c) le azioni al fine di sostenere e potenziare i servizi a favore degli studenti;
  - d) i programmi di internazionalizzazione;
  - e) il fabbisogno di personale docente e PTA.

<sup>110</sup> Tali informazioni sono tratte dal sito del MIUR, in particolare al seguente link dedicato alla normativa in tema di programmazione: <http://www.istruzione.it/web/universita/programmazione>.

<sup>111</sup> Cosenz F., *Sistemi di governo e di valutazione della performance per l'azienda "Università"*, Milano, Giuffrè Editore, 2011, p. 169.

- le azioni per il sostegno ed il potenziamento dei servizi e degli interventi a favore degli studenti;
- i programmi di internazionalizzazione;
- il fabbisogno di personale docente e non docente a tempo sia determinato sia indeterminato, ivi compreso il ricorso alla mobilità.

La valutazione ex-post è attribuita all'ANVUR e considera le variazioni degli indicatori, in termini di miglioramento o peggioramento degli stessi (ad esempio, per la ripartizione del fondo nel 2010, sono stati considerati gli incrementi/decrementi di valore rispetto agli indicatori del 2009)<sup>112</sup>.

Con riferimento al primo punto, concernente la didattica, i programmi delle università devono prevedere degli interventi al fine di razionalizzare e qualificare l'offerta formativa: nello specifico, si tratta di riequilibrare le dimensioni dei corsi di studio (evitando sovraffollamenti ovvero corsi con basso numero di iscritti), ridurre il numero delle sedi didattiche, rafforzare i corsi dotati di maggiori risorse in termini di docenti e di aumentarne l'attrattività. Inoltre, il D.M. sottolinea la necessità che i contenuti dell'offerta formativa siano definiti in modo coordinato (per evitare ridondanze o carenze nello svolgimento dei programmi), coerente con gli obiettivi formativi dichiarati e con i profili professionali richiesti dal mondo del lavoro.

Gli indicatori individuati dal Ministero per monitorare tale materia sono tre, in particolare:

- la proporzione di corsi di laurea e di laurea magistrale in regola con i requisiti qualificanti<sup>113</sup> indicati dal D.M. 544 del 2007 (numero di corsi in possesso di tali requisiti attivati nell'Ateneo nell'anno t su numero totale di corsi complessivamente attivati in t);

---

<sup>112</sup> Oltre al D.M., per l'approfondimento di tale normativa si fa riferimento a Stefani E., Zara V., *Dentro il labirinto. La sostenibilità dei corsi di studio alla luce della recente normativa (DM 17/10 e DM 50/10)*, Roma, Fondazione CRUI, 2011, pp.17-35.

<sup>113</sup> Per una specificazione di cosa si intende per requisiti qualificanti, si fa riferimento al capitolo successivo in merito alla valutazione della didattica.

- la proporzione di studenti immatricolati ai corsi di laurea magistrale che hanno conseguito il titolo in un altro ateneo in un numero di anni non eccedente alla durata normale della stessa, aumentata di un anno:

Numero di immatricolati ai corsi di laurea magistrale nell'Ateneo nell'anno t, che hanno conseguito la laurea in un altro ateneo in un numero di anni non superiore alla durata normale del relativo corso, aumentata di un anno.

---

Numero di immatricolati totali ai corsi di laurea magistrale nell'Ateneo nell'anno t

- il numero medio dei docenti di ruolo che appartengono a settori scientifico disciplinari di base e caratterizzanti attivati per ogni corso di laurea e laurea magistrale:

Numero di docenti di ruolo appartenenti a SSD di base e caratterizzanti dei corsi di laurea e di laurea magistrale attivati dall'Ateneo nell'anno t

---

Numero di corsi di laurea e di laurea magistrale attivati dall'Ateneo nell'anno t

Sulla base delle caratteristiche distintive di ogni ateneo, tali indicatori mirano a valutare i processi didattici svolti, consentendo di attuare una razionalizzazione del numero dei corsi, al fine di migliorare l'efficienza nell'uso delle risorse strategiche ed assicurare l'efficacia dei processi formativi.

In merito invece alla seconda macro area, relativa al programma di sviluppo della ricerca scientifica, le linee guida del D.M. 50 si focalizzano sulla necessità di far progredire la conoscenza, la quale non può prescindere dal potenziamento della ricerca libera e di base. A tal fine, si sottolinea la necessità che gli atenei incrementino le risorse disponibili, rafforzino i rapporti con le imprese e si concentrino sulla possibilità di aumentare la produttività dei professori e dei ricercatori. Inoltre, la normativa sottolinea la necessità di potenziare la formazione per la ricerca, in particolare del dottorato, attraverso un maggior numero di borse di studio a disposizione degli studenti, anche attraverso accordi con le imprese.

Gli indicatori proposti in questo caso sono cinque:

- la proporzione del personale attivamente impegnato nella ricerca<sup>114</sup>:

$$\frac{\text{Numero di professori di ruolo e di ricercatori di ruolo che hanno avuto giudizio positivo su PRIN, FIRB nell'Ateneo nell'anno t}}{\text{Numero di professori di ruolo e di ricercatori di ruolo appartenenti all'Ateneo nell'anno t}}$$

- proporzione di borse di studio di dottorato finanziate dall'esterno, nei tre cicli di dottorato del triennio di riferimento;
- il numero medio di borse di studio per corso di dottorato;
- disponibilità economica media per la ricerca scientifica per professore di ruolo e ricercatore:

$$\frac{\text{Uscite di bilancio per la ricerca scientifica nell'Ateneo nell'anno t (valori espressi in migliaia di euro)}}{\text{Numero di professori di ruolo e ricercatori nell'Ateneo nell'anno t}}$$

- la proporzione di entrate per la ricerca scientifica provenienti da enti esterni, sul totale delle entrate di bilancio dell'ateneo nell'anno t.

Tali indicatori mirano ad analizzare l'entità delle risorse (umane ed economiche) disponibili per le attività di ricerca, oltre che alla capacità di attrarre risorse da parte di finanziatori esterni per progetti svolti.

In merito alle azioni per il sostegno e potenziamento dei servizi a favore degli studenti, gli indicatori utilizzati sono:

- il numero di studenti che si iscrivono al secondo anno di corso di studio, avendo acquisito almeno 50 CFU, in rapporto agli studenti che si sono immatricolati l'anno precedente al medesimo corso;

---

<sup>114</sup> PRIN e FIRB sono rispettivamente gli acronimi di *Programmi di ricerca di rilevante interesse nazionale* e *Fondo per gli investimenti della ricerca di base*. I PRIN rappresentano un meccanismo di assegnazione dei fondi ministeriali basato su programmi che prevedono proposte di ricerca libere, senza obbligo di rifarsi a tematiche predefinite a livello centrale. I FIRB invece rappresentano il principale finanziamento della ricerca di base, finanziano cioè le attività che mirano all'ampliamento delle conoscenze scientifiche e tecniche non connesse a immediati e specifici obiettivi commerciali o industriali, con l'obiettivo di potenziare la competitività internazionale del nostro Paese.

L'indicatore è, allo stato, solo parzialmente applicabile, in quanto non sono disponibili i dati relativi al FIRB. Va ricordato che, come indicato sulla lettera del 26/05/2008 prot. n. 181, nel caso in cui le basi di dati non consentano il calcolo dell'indicatore, esso non potrà essere utilizzato ai fini della ripartizione delle risorse della programmazione.

- la proporzione di iscritti che hanno svolto stage formativi esterni all'università durante il corso di studio;
- la proporzione di laureati che hanno svolto uno stage post-laurea (entro un anno dal conseguimento del titolo) sul totale dei laureati dello stesso anno;
- la proporzione di laureati occupati ad un anno dal conseguimento del titolo sul totale dei laureati dello stesso anno;
- la proporzione di crediti acquisiti in apprendimento permanente (relativi cioè ad attività formative non strettamente accademiche):

Numero di CFU acquisiti in apprendimento permanente nell'ateneo nell'anno t

---

Numero di CFU acquisiti nei corsi di studio nell'anno t nell'Ateneo

Tramite questi indicatori si tende a valutare gli insegnamenti in relazione alla progressione delle carriere degli studenti; inoltre, si punta a misurare l'efficacia delle attività didattiche attraverso il numero di esperienze formative e professionali esterne svolte dagli studenti. Infine, l'impatto delle attività formative viene dedotto dal tasso di occupazione dei laureati.

In merito all'area inerente ai processi di internazionalizzazione, i parametri utilizzati per valutarli sono:

- la proporzione di iscritti che hanno partecipato a programmi di mobilità internazionale;
- la proporzione di stranieri iscritti alla laurea magistrale;
- la proporzione di stranieri iscritti ai dottorati di ricerca;
- l'entità dei contratti e delle convenzioni da agenzie e enti, esteri ed internazionali:

Entrate di bilancio dell'Ateneo nell'anno t acquisite mediante contratti/convenzioni con agenzie ed enti esteri ed internazionali

---

Entrate di bilancio complessive, al netto di quelle in conto capitale e per parite di giro nell'anno t

L'ultima macro area oggetto di analisi riguarda infine il fabbisogno di personale docente e PTA, misurato in base ai seguenti parametri:

- la proporzione dei costi del personale rispetto alle entrate di bilancio nell'anno t;
- la proporzione dei punti organico<sup>115</sup> utilizzati per assunzioni di professori ordinari e associati precedentemente non appartenenti all'Ateneo:

$$\frac{\text{Punti organico utilizzati per l'assunzione di professori ordinari ed associati nell'anno } t, \text{ precedentemente non appartenenti allo stesso ateneo}}{\text{Punti organico complessivamente destinati per il personale dell'Ateneo nell'anno } t}$$

- la proporzione di punti organico destinati a Facoltà con un rapporto studenti/docenti superiore rispetto alla mediana nazionale;
- la proporzione di punti organico destinati all'assunzione di nuovi ricercatori.

Gli indicatori di cui sopra valutano le politiche di reclutamento in rapporto alla effettiva disponibilità di risorse finanziarie<sup>116</sup>.

Il sistema di valutazione ministeriale sinora descritto presenta però alcuni limiti, riguardanti gli indicatori scelti e la loro adeguatezza nel restituire una corretta misurazione della performance in modo efficace ed equo. Nello specifico, tali criticità riguardano principalmente i seguenti aspetti:

- la misurazione e la successiva valutazione della performance e degli output in termini di ricerca e didattica dovrebbe tener conto del diverso assetto di risorse a disposizione di ogni ateneo;
- l'assegnazione di maggiori risorse agli atenei con migliori performance, rischia di indebolire ulteriormente la competitività di quelli penalizzati, ampliando lo squilibrio esistente nella qualità dei servizi erogati;

---

<sup>115</sup> Il punto organico rappresenta il costo medio annuale di un professore ordinario; in relazione ad esso, si attribuiscono poi pesi differenziati di punti organico per le altre categorie di personale (professore associato: 0,7; ricercatore: 0,5; personale tecnico-amministrativo: 0,3).

<sup>116</sup> La descrizione degli indici è tratta principalmente dalla pagina web per la programmazione triennale messa a disposizione dal MIUR, rintracciabile al seguente link: <http://programmazione-triennale.cineca.it/report/indicatori.php?>. Inoltre, alcuni spunti sono tratti anche da Cosenz F., *op. cit.*, pp. 168-173.

- c'è il rischio che gli indicatori, così come proposti, determinino dei comportamenti di tipo opportunistico, con effetti opposti rispetto all'obiettivo di migliorare le prestazioni (ad esempio, si pensi agli indicatori della didattica che premiano l'acquisizione di un maggior numero di crediti da parte degli studenti: ciò potrebbe creare la tentazione di rendere i percorsi di studio più facili e meno impegnativi, a discapito però della qualità della formazione);
- gli indicatori di risultato, attraverso cui si valuta la formazione in relazione al tasso di occupazione dei laureati, non tengono conto delle specificità del territorio in cui sono situate le università<sup>117</sup>;
- la valutazione fa riferimento ad un orizzonte temporale di breve periodo e quindi non si sviluppa secondo logiche orientate alla sostenibilità e allo sviluppo delle aziende universitarie<sup>118</sup>.

Considerando che, attualmente, la valutazione ministeriale della performance universitaria si sviluppa anche attraverso l'attribuzione di un fondo incentivante, inizialmente pari al 7% del FFO ed ora al 13% (vedi il primo capitolo), istituito quale riconoscimento da attribuire agli Atenei che si sono distinti per i migliori livelli di performance, ciò che ne deriva è la volontà da parte del MIUR di incentivare dei comportamenti virtuosi delle università, incrementandone la competitività.

Quello che è possibile desumere da tale quadro sono sicuramente dei limiti nella valutazione così come svolta dal Ministero e dal CNVSU, dovuti essenzialmente alla volontà di orientare i comportamenti delle strutture verso fini fissati dal centro. Tuttavia, negli ultimi anni sono stati compiuti importanti passi in avanti per quel che concerne il modo di intendere la valutazione, ad esempio per merito del D.L. 150/2009 che, come già osservato nel primo capitolo e come si specificherà nel paragrafo terzo, rafforza l'idea di valutazione intesa come strumento di gestione all'interno degli atenei.

---

<sup>117</sup>Tale critica viene mossa anche dal CNVSU (CNVSU, *Sistemi di indicatori per la misura dell'efficienza della formazione universitaria*, RdR 3/10, ottobre 2010), che sottolinea come gli indicatori utilizzati dal MIUR non consentano di considerare dei fattori di contesto nella comparazione degli atenei.

<sup>118</sup>Le criticità sopra esposte sono tratte da Cosenz F., *op. cit.*, pp. 163-165.

Ciò che di seguito invece si vuole analizzare è il ruolo della valutazione nel contesto dell'assicurazione della qualità: questo rappresenta un tema estremamente attuale, che necessita di una specificazione alla luce delle ultime disposizioni normative.

### **3.2. La valutazione e l'assicurazione della qualità dei corsi di studio**

La qualità rappresenta certamente, come già sottolineato, uno degli obiettivi principali del Processo di Bologna, che si pone come obiettivo l'armonizzazione dei sistemi di educazione universitaria a livello europeo. In tale contesto, L'assicurazione della qualità (AQ) è uno strumento fondamentale, in quanto, secondo la definizione ISO, essa può essere intesa come l'insieme di processi e di attività finalizzate a dar fiducia a tutte le parti interessate che i requisiti per la qualità saranno soddisfatti.

Gli atenei italiani hanno da anni avviato percorsi di qualità, sia nell'ambito della formazione, sia nell'ambito della ricerca (la VTR e la VQR ne sono un esempio)<sup>119</sup>. La valutazione della qualità (nello specifico, dei Corsi di studio) è prevista dalla normativa vigente: già la Legge 370/99 rendeva di fatto obbligatoria la valutazione della didattica, affidata ai Nuclei di valutazione; successivamente, il D.M. 544 del 2007 ha indicato esplicitamente la necessità che gli atenei si dotassero di sistemi di qualità, attraverso l'adozione di un Presidio di Ateneo. Tali Presidi hanno il compito di attuare tutte le azioni necessarie al fine di garantire la qualità dei processi, dei risultati e dei prodotti

---

<sup>119</sup> La successiva trattazione fa riferimento ad alcuni interventi di esperti in materia di valutazione e qualità. Nello specifico, si farà riferimento a:

- l'intervento del Professore Alfredo Squarzoni dal titolo "La Valutazione dei Corsi di Studio" durante la Seconda Conferenza dell'Ateneo di Foggia sulla Didattica dal titolo *Università in movimento*, il 18 giugno 2009;
- l'intervento dei Professori Fausto Fantini ed Emanuela Stefani dal titolo "Verso un sistema nazionale di qualità", presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, disponibile al seguente link:  
[www.centroqualita.unica.it/fileadmin/user\\_upload/Attivita/Conferenze\\_convegni/Convegno\\_CQ/Fantini.pdf](http://www.centroqualita.unica.it/fileadmin/user_upload/Attivita/Conferenze_convegni/Convegno_CQ/Fantini.pdf);
- il documento dal titolo "Alcune riflessioni sul Presidio e sul Nucleo di Valutazione" del Nucleo dell'Università di Siena disponibile al link:  
[http://www.unisi.it/dl2/20091118115157871/Documento\\_Presidio\\_Qualit&agrave%3B.pdf](http://www.unisi.it/dl2/20091118115157871/Documento_Presidio_Qualit&agrave%3B.pdf);
- Squarzoni A., Stefani E., *Assicurazione della Qualità dei Corsi di studio universitari: il modello CRUI*, Roma, Fondazione CRUI, 2011.



dell'attività di gestione, formazione e ricerca; essi devono inoltre rappresentare un riferimento per i corsi di studio in fase di autovalutazione, in fase di riesame e di miglioramento e durante le visite per l'accreditamento. Non da ultimo, i Presidi hanno il compito di verificare ex-ante l'applicazione dei criteri ministeriali stabiliti dal D.M. 544/2007.

Il ruolo invece assegnato ai Nuclei consiste prevalentemente nello svolgimento di attività di verifica e valutazione dei requisiti, diventano sostanzialmente il raccordo con l'ANVUR al fine di controllare l'effettiva esistenza e l'attività svolta dal Presidio.

Sicuramente, la CRUI è stata tra le organizzazioni che più si è impegnata nella promozione di tali tematiche: ne è un esempio rilevante il documento *Assicurazione della Qualità dei corsi di studio universitari: il Modello CRUI*. Sebbene tale elaborato verrà trattato più approfonditamente successivamente, in questa sezione ciò che interessa sono principalmente le condivisibili linee generali, che trattano appunto anche di come la valutazione si inserisce in tale tematica.

Secondo il Modello CRUI, gli atenei necessitano di dotarsi di un sistema di gestione per la qualità, definendo i processi tramite i quali gestire i corsi, i comportamenti attesi e la struttura organizzativa ad esso deputata. E' inoltre fondamentale prevedere un processo periodico di valutazione interna, effettuata autonomamente dal corso di studio (CdS). Nello specifico, in questa fase l'assessment viene svolto da un gruppo di autovalutazione, con l'obiettivo di individuare i punti di forza e debolezza del corso e il livello di qualità raggiunto. Coerentemente con quanto previsto dalle linee guida dell'ENQA, i sistemi di AQ, per non essere autoreferenziali, devono poi prevedere l'assicurazione esterna della qualità, attraverso, in questo caso, valutazioni svolte da soggetti terzi indipendenti<sup>120</sup>.

Sebbene negli anni sia stato fatto un notevole sforzo al fine di trovare risposte adeguate nel campo della gestione della qualità, ciò che emerge allo stato attuale è la

---

<sup>120</sup> Tale analisi è tratta dall'intervento del Professor Squarzoni al seminario *Le pratiche di valutazione e di accreditamento nella riforma Gelmini*, organizzato dalla CRUI e tenutosi a Roma il 10 e l'11 novembre 2011.

presenza di alcune questioni non ancora risolte. Nello specifico, è necessario un forte intervento normativo da parte del Ministero ed un maggiore impegno da parte dell'ANVUR al fine di pervenire ad un modello da estendere a tutti gli atenei. Secondariamente, ciò su cui è necessario focalizzarsi attentamente riguarda la formazione e l'addestramento dei valutatori, al fine di ottenere analisi complete ed equilibrate dei corsi di studio.

Il concetto di qualità sinora delineato si lega indissolubilmente al tema dell'accREDITAMENTO dei corsi (cioè un procedimento attraverso il quale un organismo riconosciuto attesta in maniera formale e pubblica la capacità di un altro ente di svolgere determinate funzioni o il soddisfacimento di standard definiti): esso infatti è considerato uno strumento estremamente rilevante per promuovere la qualità dei corsi di studio e la riconoscibilità dei loro titoli rilasciati nei diversi Paesi europei.

Sulla base di quanto previsto dal recente Decreto Legislativo n. 19 del 27 gennaio 2012, è prevista l'introduzione di un sistema di accREDITAMENTO iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio, nonché l'introduzione di un sistema di valutazione e assicurazione della qualità. Senza voler entrare troppo nel dettaglio (a riguardo, si veda il capitolo 4), ciò che emerge è l'attribuzione all'ANVUR del ruolo di fissazione dei requisiti da rispettare al fine di pervenire all'accREDITAMENTO iniziale e periodico di una struttura o di un corso, nonché per l'assicurazione della qualità negli atenei. Inoltre, l'Agenzia ha il compito di effettuare un monitoraggio in cui si analizza il grado di rispondenza delle università ai criteri e agli indicatori di cui sopra, da cui dipende la distribuzione da parte del Ministero di una quota del FFO. Un limite riscontrabile in tale normativa riguarda la netta separazione prevista tra accREDITAMENTO e valutazione della qualità: ciò determina una profonda differenza rispetto agli altri paesi europei, in cui invece l'accREDITAMENTO si basa su una valutazione positiva della qualità. Questo mal si concilia infatti con la volontà di pervenire ad un'armonizzazione dei sistemi di educazione terziaria, come previsto dal Processo di Bologna. Altra netta differenza riguarda il soggetto concedente l'accREDITAMENTO delle sedi, che nel nostro caso non è l'Agenzia ma il MIUR.

Nella recente normativa, inoltre, non è sottolineato il ruolo dei Presidi della qualità, lasciando gli atenei privi di un sistema organizzato, attribuendo al Nucleo di Valutazione una serie di compiti in tema di accreditamento:

- in merito alle sedi, non è previsto per tale organo nessun ruolo specifico, per quel che concerne l'accREDITamento iniziale; esso tuttavia deve redigere, con scadenza quinquennale, una relazione in merito all'applicazione degli indicatori alla sede oppure deve comunicare in modo tempestivo, attraverso una relazione tecnica, la mancata rispondenza agli indicatori;
- in merito ai corsi di studio, ai fini dell'accREDITamento, esso verifica se il corso in via di istituzione rispetta gli indicatori definiti dall'ANVUR e, in caso positivo, redige una relazione tecnica da inserire nel sistema informativo del Ministero; per quel che concerne, invece, il monitoraggio periodico, il Nucleo deve redigere ogni triennio una relazione sui risultati dell'applicazione degli indicatori al corso.

Il Nucleo, inoltre, è tenuto a redigere e ad inserire nel sistema informativo del MIUR<sup>121</sup>, entro il 30 aprile di ogni anno, una relazione annuale, che tiene conto degli esiti del controllo e del monitoraggio degli indicatori stabiliti dall'ANVUR, nonché delle proposte avanzate dalle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti (previste dalla Legge 240) al fine del miglioramento della qualità e dell'efficacia delle strutture didattiche e di ricerca<sup>122</sup>.

In merito a questi ultimi aspetti, è fondamentale però sottolineare che la decisione di non citare nella normativa i Presidi ed attribuire maggiori responsabilità ai Nuclei denota una scarsa comprensione delle caratteristiche che un sistema di assicurazione della qualità e accREDITamento dovrebbe avere, alla luce invece degli sviluppi in materia in campo europeo. La qualità deve essere gestita attraverso un monitoraggio dei processi alla base dell'attività formativa e di ricerca: la semplice

---

<sup>121</sup> La relazione annuale è inoltre trasmessa in formato cartaceo allo stesso Ministero e all'ANVUR.

<sup>122</sup> Tali proposte tengono in considerazione i risultati di apprendimento conseguiti, nonché le prospettive occupazionali e la possibilità di sviluppo personale e professionale, oltre alle esigenze del sistema economico e produttivo.

fissazione di requisiti infatti non basta a garantire un sistema di qualità all'interno degli atenei. I Nuclei di valutazione inoltre, poiché non hanno adeguati elementi conoscitivi, non ne possono essere i diretti responsabili all'interno degli atenei: il loro ruolo si focalizzerebbe infatti solo sull'accertamento dei requisiti fissati (svolgendo quindi prevalentemente attività di verifica); sarebbe invece necessario sviluppare sistemi organizzati di assicurazione interna della qualità, in cui gli organi politici e amministrativi stabilissero determinati standard qualitativi da rispettare all'interno degli atenei, avuto riguardo dei principali processi interni di formazione e ricerca. Poiché infatti si tratta di esprimere giudizi su fatti complessi, come ad esempio l'adeguatezza degli obiettivi di apprendimento rispetto alle competenze da sviluppare, o quali siano le conoscenze e le abilità maturate dal laureando e accertate, non è possibile che tale processo di stima possa essere ricondotto a semplici prerequisiti da rispettare, riducendo la qualità ad un semplice lavoro di raccolta dati. Esiste infatti il rischio che ci si focalizzi eccessivamente su valori di tipo numerico espressivi dei requisiti da rispettare, che, sebbene utili a porre limiti a situazioni fortemente negative e correggere distorsioni abnormi, non bastano a modificare i comportamenti nel senso di migliorare la qualità<sup>123</sup>.

Allo stato attuale, ciò pare difficilmente realizzabile, considerando infatti che il D. Lgs. 19 del 27 gennaio 2012 non obbliga gli atenei ad adottare sistemi interni della qualità, limitandosi, appunto, a delegare all'ANVUR la fissazione di una serie di indicatori da rispettare al fine di ottenere l'accreditamento delle sedi e dei corsi.

La tendenza riscontrabile nel nostro sistema è quindi il rispetto delle normative secondo la logica del semplice adempimento formale, rispetto invece alla necessità di perseguire un miglioramento continuo della qualità, attraverso un processo, appunto, che dovrebbe prevedere la fissazione di una serie di obiettivi da perseguire da parte degli organi di governo dell'ateneo ed il successivo accertamento dei risultati, al fine di individuare eventuali scostamenti rispetto a quanto pianificato.

---

<sup>123</sup> Gola M., La qualità dei corsi di studio universitari: prima realizzarla, poi valutarla, in Cammelli A., Vittadini G. (a cura di), *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitaria*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 63, 75-76.

Come si vedrà nel capitolo successivo, un intervento migliorativo della normativa è in corso di attuazione da parte dell'ANVUR, attraverso la predisposizione di un Modello per l'Autovalutazione, la Valutazione e l'Accreditamento del sistema universitario italiano. Sebbene tale proposta introduca elementi di novità e di specificazione rispetto alla norma (tra cui l'accresciuto rilievo attribuito alla necessità che gli atenei sviluppino sistemi interni di assicurazione della qualità), tuttavia sono riscontrabili ancora elementi di poca chiarezza, che non sembrano uniformare il sistema italiano a quello degli altri Paesi europei.

### **3.3. La valutazione come strumento di gestione per il governo dell'Università**

Come osservato più volte in questa trattazione, negli ultimi anni stanno sempre più prendendo forma esplicite logiche di mercato e di competitività tra atenei: diventa quindi fondamentale la possibilità di introdurre forme di controllo in grado di supportare efficacemente lo svolgimento dei processi strategici. L'attività di programmazione non si esaurisce solo a livello ministeriale, ma al contrario coinvolge le singole strutture ed i loro organi, chiamati a formulare proposte coerenti con gli indirizzi generali del sistema e con un orizzonte triennale. I singoli atenei necessitano di sistemi interni di programmazione e controllo al fine di distribuire, coordinare e controllare l'utilizzo delle risorse produttive per il conseguimento degli obiettivi fissati.

I Nuclei di valutazione di ateneo rappresentano un organo fondamentale da questo punto di vista, in quanto sono chiamati a svolgere attività di controllo e di verifica all'interno delle università.

Senza voler riproporre la normativa relativa, ciò che preme sottolineare in questa sezione è l'evoluzione dell'attività dei Nuclei negli anni<sup>124</sup>. La legge 537/1993, infatti, distingueva l'attività di tale organo in termini di verifica e di controllo della

---

<sup>124</sup> La successiva trattazione fa riferimento all'intervento dal titolo *Valutazione, inizio o termine di un processo?* della Professoressa Maria Bergamin Barbato nel seminario *Le pratiche di valutazione e accreditamento nella riforma Gelmini (L.240/2010)*, organizzato dalla Fondazione CRUI il 10 e 11 novembre 2011 a Roma.

gestione. Ciò inizialmente aveva dato origine ad una certa ambiguità, in quanto con il primo termine si intende la necessità di valutare che le attività corrispondano a quanto stabilito, mentre il controllo implica che gli obiettivi siano adeguatamente rappresentati attraverso indicatori, per poi confrontarli con i risultati conseguiti. Inizialmente la maggior parte dei Nuclei si focalizzò sull'attività di verifica, venendo meno invece all'intenzione della norma, la quale sottolineava la necessità di esprimere giudizi sulla gestione secondo una logica di controllo (mediante analisi dei costi e dei rendimenti, sulla produttività della ricerca e della didattica).

Con gli anni, i compiti dei Nuclei sono andati aumentando, focalizzandosi maggiormente sul ruolo di controllo che essi devono esercitare. Ad esempio, essi devono esprimere parere vincolante in merito alla sostenibilità dell'offerta formativa, verificando per ogni corso di studio l'esistenza dei requisiti di trasparenza, la qualità dei processi formativi, la docenza, le strutture e la numerosità degli studenti<sup>125</sup>.

Un esplicito riferimento all'attività di controllo viene dal D.L. 150/2009, il quale dispone che, al fine di determinare la ripartizione degli incentivi e delle ricompense ai dipendenti pubblici, è necessario che ogni ente adotti sistemi di valutazione della performance in modo da premiare chi ha dimostrato maggiore produttività ed efficienza<sup>126</sup>. In particolare, il testo del decreto prevede l'obbligo di valutazione della performance individuale, introducendo quindi il principio di responsabilità organizzativa, estesa a tutti i soggetti dell'organizzazione. Inoltre, la previsione di un *ciclo della performance* sottolinea la necessità di far valutazione attraverso il confronto tra gli obiettivi fissati dall'organizzazione e i risultati da essa perseguiti. L'attività di assessment deve essere uno strumento di governo utilizzato in itinere: questo lo si evince dall'attribuzione da parte della norma agli organi di indirizzo politico e amministrativo dell'obbligo di monitoraggio del grado di raggiungimento degli obiettivi in corso d'azione.

La Legge 240 del 30 dicembre 2010, inoltre, attribuisce quattro principali compiti ai nuclei, in particolare:

---

<sup>125</sup> Per una specificazione più approfondita di tale tematica, si rinvia al capitolo 4, per quel che concerne i requisiti necessari per i corsi di studio definiti dal DM 17/10.

<sup>126</sup> Cosenz F., *op. cit.*, pp. 42-43.

- verifica della qualità (vedi il paragrafo sopra) e dell'efficacia dell'offerta didattica;
- verifica dell'attività di ricerca;
- verifica della congruità del curriculum scientifico o professionale dei titolari dei contratti di insegnamento;
- attribuzione, coerentemente con quanto previsto dal Decreto 150 del 2009, delle funzioni relative alle procedure di valutazione delle strutture e del personale<sup>127</sup>.

Considerando anche il ruolo svolto dai Nuclei nella VQR (vedi capitolo 5), ciò che ne deriva è che a essi sono attribuite rilevanti responsabilità. In attesa di comprendere la posizione che assumeranno in futuro, dipendente dal rapporto che potrà instaurarsi tra loro e l'ANVUR, ciò che fin da ora si può osservare è il rischio che la valutazione non venga svolta al meglio all'interno dell'ateneo. Come infatti è stato già considerato precedentemente, le numerose direttive a livello normativo potrebbero portare ad intendere talvolta (come nel caso, ad esempio, dell'accreditamento) l'assessment come un semplice adempimento formale e burocratico, snaturando la logica alla base della valutazione, che si fonda invece su giudizi espressi attraverso un confronto tra gli obiettivi fissati e i risultati conseguiti. Ciò che attualmente manca è un sistema di valutazione strutturato ed organizzato, in cui gli organi di governo svolgano la loro funzione di indirizzo dell'attività attraverso la definizione di standard da rispettare. E questo è dovuto in parte alla normativa vigente che non sembra essere orientata verso l'attribuzione di maggiore discrezionalità agli atenei per quel che concerne l'attività di programmazione e valutazione interna, ma che, al contrario, tradisce una logica fortemente direttiva.

---

<sup>127</sup> In merito a questo ultimo punto, si tratta di introdurre un sistema di valutazione ex-post delle politiche di reclutamento degli atenei, in base a criteri stabiliti ex-ante; alla base di tale assessment, sta la necessità di garantire coerenza tra l'offerta formativa dell'ateneo e le politiche di reclutamento da esso adottate. La normativa prevede la predisposizione di un piano triennale al fine di riequilibrare, entro intervalli percentuali previsti dal Ministero, i rapporti di consistenza del personale docente, ricercatore, PTA e il numero dei professori e ricercatori. Inoltre, è previsto che la mancanza del piano sopra citato determini la non erogazione di specifiche quote dell'FFO relative al personale eccedente i limiti previsti.

Dopo aver proceduto all'analisi dei livelli in cui l'attività di valutazione si sviluppa nel sistema nazionale, si procederà nei capitoli successivi all'analisi delle caratteristiche, dei metodi e dei limiti dell'assessment per quel che riguarda l'analisi delle attività istituzionali degli atenei, nello specifico per quel che attiene alla didattica e alla ricerca.

La trattazione si concluderà poi con la descrizione dettagliata di due modelli di valutazione messi in campo dall'Università Ca' Foscari di Venezia. La scelta di soffermarsi su tale caso specifico deriva dalla volontà di sottolineare il concetto chiave di tutto il lavoro: la necessità cioè che, basandosi su un impianto normativo nazionale chiaro, venga attribuita agli atenei l'autonomia di cui necessitano, affinché ogni università possa intraprendere un percorso di miglioramento, grazie alla definizione in autonomia della propria strategia e di meccanismi di programmazione e controllo che consentano una gestione efficace ed efficiente della propria attività.



## CAPITOLO 4: LA VALUTAZIONE DELLA DIDATTICA

---

La valutazione della didattica universitaria è divenuta negli ultimi anni una pratica diffusa in molti Paesi del mondo: in Europa, ad esempio, da più di un decennio tale attività si è imposta come questione cruciale, in quanto considerata uno strumento fondamentale al fine di assicurare la qualità dell'insegnamento e stimolarne il miglioramento continuo. Lo scenario europeo si caratterizza in particolare per lo sforzo di rendere compatibili i diversi sistemi di istruzione nazionali, al fine di creare un sistema europeo di qualità in grado di competere con la formazione offerta agli studenti nel resto del mondo. Per questo si è assistito negli anni allo sviluppo di una cooperazione a livello continentale, nata dagli impegni comunitari assunti con il Processo di Bologna al fine di costituire lo Spazio europeo dell'istruzione superiore.

La valutazione della didattica (e delle ricerca) rappresenta uno strumento fondamentale al fine della diffusione di una cultura focalizzata sulla qualità all'interno di organizzazioni complesse, in quanto costituisce uno stimolo al miglioramento continuo e all'innovazione di ogni sistema socio-economico. I diversi Paesi si sono quindi dotati di meccanismi di valutazione esterna, su base nazionale, e di agenzie per la garanzia della qualità, in linea con quanto indicato dalle Linee guida dell'ENQA. Da una generale esigenza di qualità si è passati quindi all'impegno a sviluppare strumenti di assessment che, sebbene autonomi, rispondessero a criteri comuni<sup>128</sup>.

Il compito principale dell'Università non si limita alla semplice educazione ed istruzione degli studenti, ma comprende anche lo sviluppo di nuove conoscenze da trasferire poi all'esterno (ad esempio, per la formazione delle nuove classi imprenditoriali e dirigenziali). In tal senso, come afferma Borgonovi<sup>129</sup>,

---

<sup>128</sup> Stefani E., *La qualità nell'università, L'accREDITAMENTO degli studi di Ingegneria. Il progetto EUR-ACE*, Salerno, CUES, 2008, p. 31-32.

<sup>129</sup> Borgonovi E., *Principi e sistemi per le amministrazioni pubbliche*, 3° edizione, Milano, Egea, 2002, p.ix.

La didattica è un processo tramite cui vengono diffuse le conoscenze acquisite: l'Università è il luogo in cui si trasmettono alle generazioni successive i risultati degli sforzi delle generazioni passate e si stimolano-aiutano le generazioni presenti a impegnarsi per preparare una società migliore per quelle future.

Questa importante funzione deve essere realizzata con metodi che consentano di ottenere elevati livelli di efficacia ed offrire prodotti e servizi di qualità con riferimento alle varie attività e processi che rientrano nella più ampia definizione di didattica: si tratta di considerare quindi non solo le lezioni, che rappresentano il modo più diretto di trasferimento delle conoscenze, ma anche le esercitazioni ed i seminari, i lavoro individuali o di gruppo, i ricevimenti, i tutoraggi ed infine gli esami ( che sono il momento finale del processo, incentrandosi sulla verifica della comprensione delle nozioni acquisite)<sup>130</sup>. La valutazione della didattica si caratterizza quindi come un processo complesso e multidimensionale, che consente di perseguire differenti finalità: l'individuazione dell'eccellenza (affinchè possa essere anche premiata), la razionalizzazione dei processi attraverso il controllo e la necessità di render conto delle attività che si sono svolte, al fine di valutarne la coerenza rispetto agli obiettivi fissati.

La valutazione rappresenta il momento cruciale della ricerca della qualità, attraverso cui un' istituzione dimostra la volontà concreta di analizzare il proprio operato, al fine di modificare quegli aspetti che si rivelano più deboli e poco efficaci. Attraverso il ricorso all'accreditamento, poi, è possibile ottenere un riconoscimento esterno formale dei risultati ottenuti: ciò rappresenta una garanzia in più di qualità per i propri utenti<sup>131</sup>.

A livello nazionale, la cultura della valutazione ha guadagnato sempre maggiore spazio, attraverso lo sviluppo di approcci sistematici. In particolare, la CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università italiane) ha assunto un ruolo rilevante in tale processo, elaborando una serie di specifici modelli di valutazione dei corsi di laurea, tra cui il Progetto Campus (con riferimento ai diplomi universitari) ed il modello

---

<sup>130</sup> Barnabè F., *op. cit.* p. 176.

<sup>131</sup> Stefani E., *op. cit.*, 2008, p.33.

CampusOne (per i corsi di laurea triennali universitari), nonché altri strumenti per la valutazione e l'assicurazione della qualità dei corsi di studio universitari.

Scopo del presente capitolo è delineare il più esaurientemente possibile il concetto di qualità, procedendo poi all'analisi delle metodologie messe in campo a livello internazionale e nazionale.

#### **4.1. La qualità della didattica**

La gestione della qualità sta guadagnando uno spazio sempre più rilevante all'interno dell'Università italiana, in cui sono state introdotte procedure al fine di garantire l'utilizzo di criteri e metodi uniformi per tutto il sistema nazionale, sia in tema di didattica, sia di ricerca<sup>132</sup>: questo è dipeso, in particolare, dall'esplosione a livello europeo dell'attenzione ai sistemi di assicurazione della qualità. Prima però di analizzare le metodologie messe in campo a livello nazionale ed europeo, è necessario premettere alcune considerazioni in merito al significato del termine *qualità*. In particolare, di seguito verranno presentate una serie di definizioni possibili, che consentono di delineare le diverse sfumature che tale concetto può assumere nel settore pubblico, con particolare riferimento al mondo universitario.

La qualità è intesa, secondo una definizione universalmente accettata quale è quella fornita dalla norma internazionale ISO 9000:2005, come *il grado in cui un insieme di caratteristiche intrinseche (elementi distintivi) soddisfa i requisiti (esigenza o aspettativa che può essere espressa, generalmente implicita o cogente)*. Cercando di rappresentare le caratteristiche che la qualità può assumere nel contesto universitario, possono essere individuate le seguenti definizioni<sup>133</sup>:

---

<sup>132</sup>Un esempio di ciò è rappresentato dagli esercizi nazionali di valutazione, cioè la VTR e la VQR (quest'ultima in corso di svolgimento)

<sup>133</sup>Stefani E., *op.cit.*, 2006, pp.17.

- qualità come *fitness for purpose* (idoneità allo scopo, *qualità interna* dell'organizzazione, capacità cioè di un'istituzione di perseguire la propria mission ed i propri obiettivi);
- qualità come conformità (zero difetti);
- qualità come soddisfazione dei clienti (studenti, famiglie, imprese);
- qualità come *value for money* (di maggiore interesse per chi investe nell'Università, la qualità è intesa in termini di redditività: un'istituzione è in grado di perseguire i propri fini ad un costo minore, oppure di ottenere migliori risultati a parità di costo, questo è dovuto alla sua capacità di fornire un prodotto/servizio di qualità)<sup>134</sup>;
- qualità come miglioramento ;
- qualità come controllo e valutazione (capacità cioè di tenere sotto controllo i propri processi, di riesaminare criticamente la propria organizzazione al fine di gestire i cambiamenti che appaiono necessari);
- qualità come eccellenza.

Conseguentemente a tali definizioni, la qualità di un corso di studio (CdS) può essere descritta come il grado di raggiungimento degli obiettivi stabiliti coerentemente con le esigenze di tutte le parti interessate<sup>135</sup>, o ancora come il grado di soddisfazione dei *requisiti per la qualità*<sup>136</sup>. Il CdS deve possedere una serie di caratteristiche per soddisfare tali requisiti: in questo modo la qualità diviene valutabile attraverso un confronto tra quanto il corso è in grado di realizzare e quanto da esso ci si attende. Al fine di conseguire i risultati che ci si è prefissati, è fondamentale focalizzarsi sulla *Gestione della Qualità*<sup>137</sup> del servizio di formazione offerto dal corso: in questo ambito,

---

<sup>134</sup> Harvey, L. and Green, D., *Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 1, 1993, pp. 9–34.

<sup>135</sup> Con il termine *parti interessate* si intendono tutti coloro che hanno *interesse* nel CdS, e quindi certamente: il Ministero di riferimento, l'Ateneo e la Facoltà di appartenenza, gli studenti, potenziali e iscritti, il personale docente, di supporto alla didattica e tecnico-amministrativo, il mondo del lavoro, fino a riguardare la società in generale.

<sup>136</sup> Squarzoni A., Stefani E., *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, Fondazione CRUI, Roma, 2011.

<sup>137</sup> Con tale termine, secondo la definizione ISO 9000:2000, abbracciata anche dalla Cabina di Regia della Fondazione CRUI per la valutazione, si intende l'insieme di attività coordinate al fine di guidare e tenere sotto controllo un'organizzazione, in materia di qualità.

quelle attività e processi finalizzati a dare fiducia a tutte le parti interessate in merito al soddisfacimento dei requisiti di qualità costituiscono l'assicurazione della qualità (AQ)<sup>138</sup>. In questo contesto risulta quindi evidente l'importanza di determinare i requisiti per la qualità dei corsi, che oggi poggia principalmente su quanto elaborato a livello europeo, con particolare riferimento al già citato documento dell'ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (EHEA).

L'assicurazione della qualità della didattica, in particolare, riguarda tutti i processi che caratterizzano il servizio di formazione offerto dai CdS; in particolare, richiede:

- la definizione, con il contributo delle parti interessate esterne, delle prospettive che riguardano l'inserimento nel mercato del lavoro o la prosecuzione degli studi<sup>139</sup> e l'individuazione di obiettivi formativi coerenti con tali prospettive;
- l'offerta agli studenti di attività formative, secondo contenuti, metodi e tempi pianificati, che consentano loro di raggiungere i risultati di apprendimento attesi;
- la certezza, tramite adeguate modalità di verifica, che il corso preveda un corretto accertamento dell'apprendimento;
- la disponibilità di docenti, di personale tecnico-amministrativo, di infrastrutture (aule, laboratori, biblioteche) e di servizi (di informazione e supporto degli studenti) adeguati al raggiungimento degli obiettivi formativi fissati;
- un monitoraggio e controllo costanti dello svolgimento dei processi formativi e dei relativi risultati, al fine di verificare l'efficacia del servizio offerto al fine di promuovere il miglioramento continuo;
- la disponibilità per tutti gli interessati di informazioni complete sugli obiettivi, le risorse utilizzate ed i risultati dei processi di formazione<sup>140</sup>.

---

<sup>138</sup> Tali riflessioni si basano sulle considerazioni contenute nel documento *Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari*, elaborato dalla Cabina di Regia della Fondazione CRUI per la valutazione (2007).

<sup>139</sup> Le prospettive relative alla prosecuzione degli studi fanno riferimento in particolare ai corsi di laurea triennale e possono essere espresse indicando i corsi magistrali ai quali si prevede che potranno iscriversi gli studenti che conseguiranno il titolo di studio.

<sup>140</sup> AA. VV. , *Linee guida per l'applicazione della riforma ex DM 270/2004 secondo criteri di qualità*, Roma, CRUI, 2007, pp. 2-3.

Volendo analizzare la genesi dei sistemi per la gestione della qualità, l'approccio più noto risale agli anni Ottanta e Novanta e riguarda la certificazione del sistema di qualità di un'organizzazione secondo la norma ISO 9001:1987 (in tale contesto il concetto di qualità, secondo un'accezione prettamente industriale, era inteso come il grado con cui un prodotto o un servizio soddisfa determinati requisiti)<sup>141</sup>. Alla base di tale norma è possibile individuare alcuni principi di gestione della qualità, in particolare:

- l'organizzazione deve essere orientata al cliente, deve quindi comprenderne le aspettative e le esigenze, comunicando poi queste ultime a tutti i soggetti coinvolti, per garantire il soddisfacimento di tali necessità attraverso l'attività quotidiana; successivamente, è necessario misurare la soddisfazione degli utenti e valutare i risultati conseguiti in modo da innescare un processo di miglioramento continuo, che consenta di offrire prodotti e servizi capaci di rispondere in modo ottimale alle richieste esterne;
- il gruppo dirigente deve essere in grado di creare un ambiente adatto al pieno coinvolgimento del personale nel perseguimento degli obiettivi dell'organizzazione, attraverso la delega, una comunicazione leale ed aperta, attraverso la definizione di obiettivi condivisi e stimolanti ed il riconoscimento del merito;
- è necessario adottare un approccio basato sui processi: il sistema vuole fornire un'assicurazione della qualità tenendo sotto controllo tutte quelle attività che influiscono direttamente sulla qualità del prodotto o del servizio; inoltre, si tratta di sviluppare un approccio sistemico nella gestione, dominando attività tra loro interconnesse (in un'organizzazione, infatti, ogni processo interagisce con gli altri e condiziona l'efficacia e l'efficienza dei risultati);

---

<sup>141</sup> Stefani E., *op.cit.*, 2006, pp.32.

- l'azienda deve puntare al miglioramento continuo delle proprie prestazioni, al fine di essere competitiva sul mercato: questo è fondamentale per sopravvivere nel medio-lungo periodo<sup>142</sup>.

La scelta di soffermarsi su tale normativa dipende dal fatto che, in ambito universitario, anche nel sistema italiano, si è deciso di elaborare approcci che si basano proprio sui principi ISO 9001, al fine di tenere sotto controllo e di migliorare i processi di formazione. Nei paragrafi successivi, in particolare, ci si soffermerà sui modelli proposti dalla CRUI (Campus e CampusOne, nonché il modello CRUI per la valutazione e la certificazione dei corsi di studio universitari). Quello che ora si vuole descrivere è l'opportunità di applicare tali normative al sistema formativo, cercando di adattare al contesto universitario<sup>143</sup>.

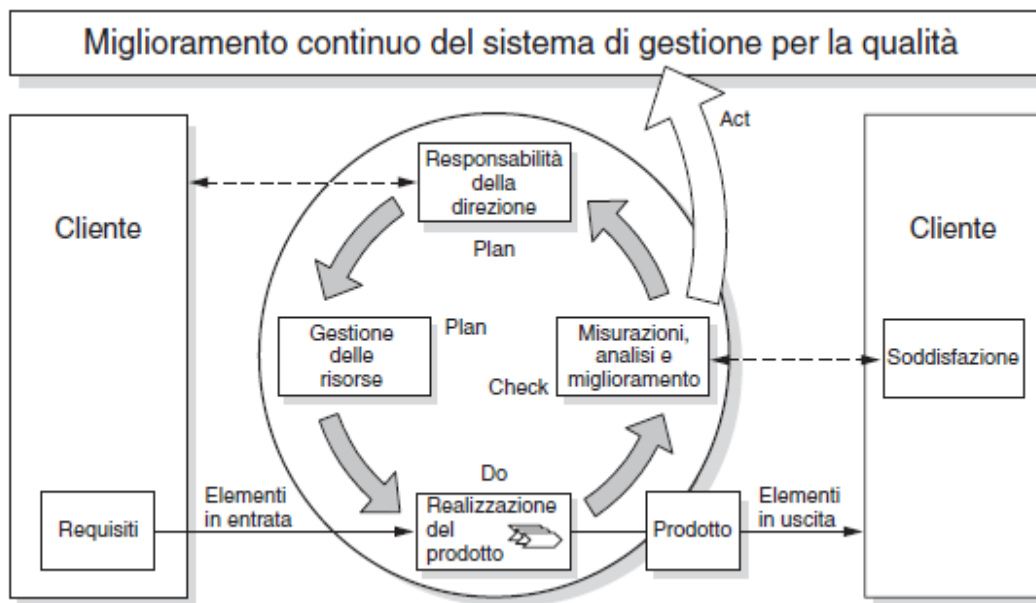
La normativa, come già accennato, propone di adottare, per regolare le attività della struttura formativa, un approccio per processi: si tratta di disporre le attività in sequenze logiche interconnesse (i processi), trasversali alle funzioni dell'organizzazione. Ciò consentirà di ottenere maggiore integrazione, interconnessione, controllo di tutti i fattori e la capacità di reazione complessiva. Di seguito viene rappresentato graficamente un modello di gestione della qualità basato sui processi:

---

<sup>142</sup> La presente elencazione rappresenta una sintesi degli otto principi di gestione della qualità che sono alla base delle norme ISO 9000, tra cui la sopracitata *ISO 9001:1987- Quality systems - Model for quality assurance in design/development, production, installation and servicing*.

<sup>143</sup> La successiva dissertazione si basa sul documento *Applicare la norma UNI EN ISO 9001:2000 all'attività formativa universitaria*, stampato nel mese di giugno 2006 da UNI (Ente Nazionale Italiano di Unificazione), a Milano. Tale documento è stato predisposto da un Gruppo di Lavoro formato principalmente da docenti universitari.

Figura 4: Modello di un sistema di gestione per la qualità basato sui processi



Fonte: AA. VV., *Applicare la norma UNI EN ISO 9001:2000 all'attività formativa universitaria*, 2006, p.10.

La gestione di ogni processo deve sempre prevedere quattro fasi fondamentali:

- Plan: stabilire gli obiettivi e le azioni che consentiranno di perseguirli;
- Do: attuare il processo, in base a ciò che era stato pianificato;
- Check: verificare se i risultati conseguiti sono coerenti rispetto alle finalità che ci si era fissati;
- Act: mettere in campo azioni correttive e valutare possibilità di miglioramento, tornando alla fase di pianificazione.

Cercando di applicare tale schema al processo formativo, esso inizia con l'identificazione di ciò che si aspettano (i requisiti prima citati) i soggetti interessati (il MIUR, l'Ateneo, gli studenti e le loro famiglie, i docenti e il PTA, il mondo del lavoro, la comunità sociale ed economica): la soddisfazione di tali richieste è lo scopo della struttura, quindi è necessario che tali esigenze siano rese note a tutto il personale. Inoltre, è importante comunicare con l'esterno, in modo da comprendere il grado di soddisfazione dei soggetti interessati (la freccia tratteggiata sulla destra dello schema



si riferisce appunto a questo). La fase di Plan muove dal processo *Responsabilità della direzione*: ciò indica la necessità di un forte coinvolgimento da parte dei vertici dell'organizzazione, costituiti dal Rettore, il Senato Accademico e dal Consiglio di Facoltà/dipartimento/corso di studio. In questa fase si tratta di individuare gli obiettivi da perseguire, avendo poi riguardo delle risorse (che possono essere sia umane, sia infrastrutturali). Per confrontare i risultati con gli obiettivi e valutarne il grado di perseguimento, è poi importante definire una serie di indicatori, che vengono misurati ed analizzati al fine di mettere in campo poi azioni correttive secondo una logica di miglioramento continuo (questa è la fase Check, che può quindi determinare una revisione e modifica della struttura organizzativa, delle politiche, degli obiettivi e dei processi).

#### **4.2. La valutazione della didattica: alcuni possibili metodi e le dimensioni di analisi**

La valutazione della didattica può essere descritta come un processo complesso e multidimensionale: questo è dovuto alla numerosità di dimensioni che possono essere sottoposte ad analisi, sia le metodologie e gli strumenti utilizzabili allo scopo (anche a causa della varietà di fabbisogni informativi da soddisfare)<sup>144</sup>.

Negli anni, la qualità è stata misurata in modi diversi; la tendenza generale è caratterizzata da un controllo effettuato direttamente dagli atenei in merito alle qualifiche e alle performance individuali, utilizzando le valutazioni di gruppi di esperti esterni (modello della peer review), al quale si aggiungono le valutazioni effettuate a livello nazionale da parte delle agenzie di assicurazione della qualità. Per quanto riguarda il primo aspetto, l'approccio combina solitamente una fase di autovalutazione, a cui segue la visita in loco dei rappresentanti del panel di esperti esterni, i quali acquisiscono informazioni sull'oggetto da valutare (un corso, un programma o l'intera istituzione) tramite interviste agli studenti, al personale

---

<sup>144</sup> il concetto di multidimensionalità viene illustrato da Federico Barnabè in Barnabè F., *op. cit.*, p. 188.

amministrativo, ai professori, ai ricercatori. Questo tipo di valutazione si utilizza solitamente al fine di valutare la qualità strutturale (inerente all'organizzazione e alle risorse di un determinato programma di un corso, dell'istituzione).

Prima però di analizzare nello specifico tale approccio, è necessario delineare quali devono essere le dimensioni di indagine e le misure ed indicatori che potrebbero essere utilizzati. Nel primo caso, Borgonovi e Giordano<sup>145</sup> affermano che un'attività di valutazione della didattica dovrebbe considerare almeno:

- la qualità delle strutture, degli strumenti e degli spazi per lo svolgimento dell'attività didattica;
- la qualità della progettazione dei percorsi formativi, considerando l'adeguatezza e la rispondenza dei loro contenuti alle finalità della formazione erogata;
- la qualità del corpo docente.

Alcuni lavori tentano invece di delineare delle misure in grado di esprimere la qualità dell'oggetto in analisi. Ad esempio, Fielden ed Abercromby<sup>146</sup> hanno elaborato un set di indicatori che riguardano, in particolare, aspetti del contesto didattico e di relazione/coinvolgimento dello studente quali:

- efficacia in merito alla rilevanza di curriculum e dei corsi rispetto agli obiettivi di sviluppo sostenibile dei territori in cui operano;
- efficacia in merito alla qualità dell'istruzione nell'attenersi alle norme etiche e di rigore scientifico ed intellettuale;
- efficacia in merito all'opportunità di accesso da parte di chi sia sufficientemente competente e motivato a frequentare i corsi di istituzioni d'istruzione superiore;

---

<sup>145</sup> Borgonovi E., Giordano F., La valutazione dell'università: aspetti sistemici ed operativi, in Cugini A. (a cura di), *La misurazione delle performance negli Atenei*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp.55-71.

<sup>146</sup> Fielden J., Abercromby K., *Accountability and International co-operation in the renewal of higher education*, Parigi, UNESCO Higher Education Indicators Study, 2001, pp.14-18.

- efficacia in merito alla qualità dei curriculum e dei risultati della ricerca, in relazione ai contributi all'analisi delle tendenze a livello sociale, culturale, economico e politico;
- efficacia istituzionale in merito alla valutazione del personale accademico;
- efficacia istituzionale per quanto riguarda la capacità di analizzare problemi e tematiche inerenti alla società in cui le organizzazioni operano;
- interazione con la società e con il mondo del lavoro.

Analizzando il contesto nazionale, ciò che emerge per quel che concerne il tema della didattica è che la valutazione di tale attività istituzionale è basata quasi unicamente sulle opinioni degli studenti frequentanti. In merito invece al tema dell'assicurazione della qualità, la quale si focalizza invece non tanto sui risultati ma sui requisiti (perché più facili da verificare) che i corsi devono dimostrare di possedere, le sezioni successive si focalizzeranno sulle esperienze e i modelli elaborati dalla CRUI, coerentemente con quanto richiesto a livello europeo.

Il capitolo si concluderà poi con un'analisi dei provvedimenti normativi in tema di requisiti *minimi* e *qualificanti*, focalizzandosi da ultimo sul recente dibattito in tema di accreditamento.

#### **4.3. Il parere dello studente e l'uso dei questionari di valutazione della didattica**

I processi di valutazione della didattica dovrebbero considerare, tra gli altri elementi, la qualità del corpo docente e la soddisfazione degli studenti, che rappresentano i destinatari del servizio offerto. Tra i possibili elementi utilizzabili al fine di perseguire tale scopo, nel corso degli ultimi anni è stato adottato dagli atenei italiani un questionario indirizzato agli studenti, affinché possano esprimere un giudizio ed una valutazione della propria soddisfazione, in merito ad uno specifico insegnamento, al docente che ha tenuto le lezioni e alle strutture di supporto alla didattica messe a disposizione dall'ateneo.

La rilevazione delle opinioni degli studenti frequentanti è stata disposta dalla Legge 370/99 che, nell'art. 1 comma 2, dispone che i Nuclei di valutazione acquisiscano periodicamente, mantenendone l'anonimato, le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e trasmettano un'apposita relazione, entro il 30 aprile di ogni anno, al MIUR e al CNVSU (ora, all'ANVUR). In realtà, alcune facoltà ed atenei avevano cominciato a distribuire i questionari agli studenti anni prima: ad esempio, la facoltà di Economia di Ca' Foscari cominciò la somministrazione già a partire dal 1991; successivamente, dall'anno accademico 1995/1996 il Senato accademico, su sollecitazione del Nucleo di valutazione, ha reso obbligatori i questionari per tutti i corsi e per tutte le facoltà. La somministrazione è stata effettuata mediante l'utilizzo di moduli cartacei consegnati in aula, ritirati ed elaborati dal personale addetto<sup>147</sup>.

I questionari adottati dagli atenei devono rispettare le indicazioni fornite dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, contenute nel documento del 2002 *Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti*. Ciò dipende dalla volontà dell'ente di rendere confrontabili le varie realtà universitarie, garantendo una rilevazione nazionale quanto più possibile omogenea. Nel documento citato, si raccomanda la predisposizione di un questionario suddiviso in cinque sezioni: organizzazione dei corsi di studio, dell'insegnamento, attività didattiche e studio, infrastrutture, interesse e soddisfazione. Sono state formulate 15 domande tenendo conto di alcuni aspetti particolarmente rilevanti nell'attuazione delle riforme del 1999, quali la congruità dei programmi con il materiale didattico indicato, il carico di studio dichiarato (i crediti formativi assegnati), la valutazione dell'efficacia della didattica e l'informazione in merito alla qualità della docenza, la coerenza delle strutture e delle apparecchiature rispetto alle esigenze formative, l'organizzazione delle Facoltà, in termini di compatibilità degli orari delle lezioni. In particolare, il CNVSU descrive nel dettaglio le valutazioni oggetto di ogni sezione:

---

<sup>147</sup> Per informazioni più dettagliate in merito alla somministrazione dei questionari a Ca'Foscari, in particolare in merito agli esiti di tali valutazioni, si fa riferimento al documento del NdV 03/11, *La valutazione sulle opinioni degli studenti frequentanti in merito alle attività didattiche – anno accademico 2009/2010*, a cura dell'Ufficio Pianificazione e Valutazione.

- sezione 1 – Organizzazione del corso di studio: vengono rilevate le opinioni sul carico di studio complessivo nel periodo in cui si svolge l'insegnamento e sull'organizzazione complessiva (orario, calendario esami);
- sezione 2 – Organizzazione dell'insegnamento: sono rilevate le opinioni sull'impegno necessario per seguire tutti gli insegnamenti del periodo didattico, sul lavoro chiesto dall'insegnamento oggetto del questionario, sulla definizione delle modalità per il sostenimento dell'esame, sulla disponibilità dei docenti ad incontrare gli studenti per fornire loro spiegazioni e chiarimenti;
- sezione 3 – Attività didattiche e studio: sono rilevate le opinioni in merito alle conoscenze preliminari possedute dallo studente, sull'interesse suscitato e sulla chiarezza del docente, sull'utilità del materiale didattico e delle attività didattiche integrative, sulla sostenibilità del carico di studio;
- sezione 4 – Infrastrutture: si fa riferimento alle opinioni in merito all'organizzazione delle lezioni, per quanto concerne l'adeguatezza delle aule, le esercitazioni ed i seminari; viene inoltre considerata la valutazione degli studenti sulle attrezzature utilizzate;
- sezione 5 – Interesse e soddisfazione: vengono rilevate le opinioni sull'interesse personale alla disciplina e sul grado di soddisfazione complessivo nei confronti dell'insegnamento<sup>148</sup>.

Il questionario, solitamente, viene somministrato tra la metà e i due terzi dell'insegnamento, in modo da rendere possibile eventuali interventi correttivi tempestivamente da parte del docente.

Per quanto riguarda la scala di misura della soddisfazione, erano state proposte quattro possibili alternative:

- la scala ordinale a 4 modalità bilanciate (due positive e due negative);
- la scala ordinale a 4 modalità asimmetriche (con giudizi come: Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla);
- la scala a 7 punti equispaziata (1-7);

---

<sup>148</sup> L'insieme minimo di domande è volutamente privo delle informazioni relative alle caratteristiche dello studente, che potranno però essere poi integrate nel momento dell'invio dei dati al CNVSU (ANVUR).

- la scala a 10 punti equispaziata (1-10).

La scelta di Ca' Foscari è ricaduta su quest'ultima modalità, in quanto si ritiene che essa consenta di evitare fenomeni di appiattimento di giudizio, che invece si erano verificati in precedenza (con una scala da 1 a 5 precedentemente adottata, la maggior parte dei giudizi confluivano sulla valutazione intermedia).

Nella pagina successiva, viene riportata una schematizzazione del questionario proposto dal CNVSU, che rappresenta comunque una proposta ed un invito ai Nuclei di valutazione di ogni ateneo: questi ultimi possono poi decidere di strutturare i quesiti a seconda delle proprie peculiarità. A Ca' Foscari, per esempio, si è deciso di non inserire le domande sulle caratteristiche dei frequentanti e sulle infrastrutture, in quanto esse appaiono in maniera ampia e dettagliata nel questionario annuale.

Tuttavia, come già affermato, tale strumento deve essere adottato dagli atenei obbligatoriamente, in quanto rappresenta un importante sistema per valutare la qualità dell'ambiente e delle esperienze di apprendimento degli studenti, al fine di consentire eventuali interventi correttivi ai percorsi formativi più problematici da parte dell'organizzazione o da parte del docente stesso. Alla luce della precedente affermazione, il gruppo di lavoro che ha elaborato il modello del questionario ha ritenuto appropriato sottoporre agli studenti solamente quesiti riguardanti aspetti organizzativi o progettuali che non andassero oltre la loro personale esperienza come partecipanti al processo formativo<sup>149</sup>.

Inoltre, il questionario è un adempimento da realizzare anche al fine della ripartizione della quota premiale (la c.d. quota 7% di cui si è parlato nel primo capitolo), in quanto con il DM 23 settembre del 2009, n. 45, in cui vengono stabiliti i criteri di ripartizione del FFO 2009, viene prevista una premialità nella valutazione della qualità dell'offerta formativa riconoscendo il peso di 0,20 su 1,00 al *Rapporto tra il numero di insegnamenti per i quali è stato richiesto il parere degli studenti ed il numero totale degli insegnamenti attivati nell' a.a. 2007/2008*. Inoltre, con il DM 31 ottobre 2007, n. 544, il grado di copertura raggiunto nella somministrazione dei questionari viene definito *requisito qualificante* dei CdS.

---

<sup>149</sup> CNVSU, *Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti*, doc 9/02,2002, pp.9-10.

Figura 5: questionario di valutazione proposto dal CNVSU - l'insieme delle domande comuni

	← giudizi negativi		giudizi positivi →		
	☹☹☹	☹	☺	☺☺☺	
	Decisamente NO	Più NO che si	Più SI che no	Decisamente SI	non previste
<b>Organizzazione del corso di studi</b>					
1. Il carico di studio complessivo degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento ( <i>bimestre, trimestre, semestre, ecc.</i> ) è accettabile ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. L'organizzazione complessiva ( <i>orario, esami, intermedi e finali</i> ) degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento ( <i>bimestre, trimestre, semestre, ecc.</i> ) è accettabile ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Organizzazione di questo insegnamento</b>					
3. Le modalità d'esame sono state definite in modo chiaro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Gli orari di svolgimento dell'attività didattica sono rispettati?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Il personale docente è effettivamente reperibile per chiarimenti e spiegazioni?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Attività didattiche e studio</b>					
6. Le conoscenze preliminari da me possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Il docente stimola / motiva l'interesse verso la disciplina?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Il carico di studio richiesto da questo insegnamento è proporzionato ai crediti assegnati?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Il materiale didattico ( <i>indicato o fornito</i> ) è adeguato per lo studio della materia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. Le attività didattiche integrative ( <i>esercitazioni, laboratori, seminari, ecc...</i> ) sono utili ai fini dell'apprendimento? ( <i>se non sono previste attività didattiche integrative, rispondete non previste</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Infrastrutture</b>					
12. Le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate? ( <i>si vede, si sente, si trova posto</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. I locali e le attrezzature per le attività didattiche integrative ( <i>esercitazioni, laboratori, seminari, ecc...</i> ) sono adeguati? ( <i>se non sono previste attività didattiche integrative, rispondete non previste</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Interesse e soddisfazione</b>					
14. Sono interessato agli argomenti di questo insegnamento? ( <i>indipendentemente da come è stato svolto</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. Sono complessivamente soddisfatto di come è stato svolto questo insegnamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fonte: CNVSU, Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti, 2002, p. 11.

Negli ultimi anni, alcuni atenei, tra cui Ca' Foscari, hanno deciso di adottare un sistema di rilevazione telematica, somministrando il questionario on line. Questo consentirà di ottenere:

- un miglior grado di efficienza, in termini di rapidità di elaborazione dei dati;
- significative economie nel costo del personale addetto oggi alla somministrazione cartacea, riduzione delle risorse necessarie per la elaborazione dati;
- aumento dell'utilità decisionale delle informazioni ottenibili, in quanto la possibilità di avere a disposizione dati, frutto di un processo continuo di monitoraggio, rappresenta un vantaggio per la gestione dell'offerta formativa e dei servizi agli studenti.

Questa modalità di rilevazione non è però esente da critiche, in particolare legate alla difficoltà di ottenere risposte da parte solo dei frequentanti (come richiesto dalla norma); inoltre, è necessario porre particolare attenzione in fase di somministrazione, in quanto il sistema on line potrebbe portare il crollo del numero dei questionari raccolti.

Per ovviare alla prima problematica, le università stanno proponendo un set di domande iniziali per accertare la frequenza o meno al corso, per poi proporre la compilazione del questionario completo solo in caso di risposta affermativa. In merito invece al rischio del crollo del numero dei questionari compilati, alcuni atenei hanno previsto la possibilità di iscrizione agli esami solo dopo aver effettuato la valutazione (il Nucleo di valutazione di Ca' Foscari, ad esempio, ha raccomandato la previsione di meccanismi di blocco per il sostenimento degli esami valevoli a garantire – nel caso limite, anche lasciandoli in bianco – la compilazione del questionario<sup>150</sup>).

Alla luce di quanto affermato in precedenza, si sarebbe portati ad associare il concetto di didattica di qualità con elevati punteggi conseguiti nei questionari compilati dagli studenti. In realtà, tale interpretazione è estremamente dibattuta

---

<sup>150</sup> In merito alle riflessioni condotte dal NdV di Ca'Foscari sull'adozione di un sistema di rilevazione telematica delle opinioni degli studenti, si fa riferimento al Doc 12/10 *Relazione in merito alle modalità di somministrazione dei questionari per la rilevazione delle opinioni degli studenti frequentanti*.



presso la comunità accademica, in quanto si ritiene che la soddisfazione degli studenti rappresenta sì una componente della qualità della formazione, ma non ne rappresenta la sola e principale caratteristica. Infatti, i discenti non sono gli unici stakeholder della formazione; esiste infatti una pluralità di soggetti portatori di interessi nei confronti delle Università, tra cui le famiglie, i datori di lavoro (i quali intenderanno probabilmente la qualità dell'istruzione in termini di adeguatezza delle competenze richieste dal contesto lavorativo), i docenti stessi (che potrebbero considerare qualità la produzione di un flusso di brillanti e preparati laureati, in grado di portare avanti la conoscenza ad essi trasmessa) e la società in generale<sup>151</sup>.

Sebbene molto utilizzati, i questionari sono oggetto di numerose critiche da parte della letteratura. Tra le principali, si segnalano:

- la non sempre elevata competenza degli studenti nella compilazione<sup>152</sup>;
- l'influenza di una serie di variabili indipendenti dalla prestazione, quali il tipo di corso e la materia oggetto della valutazione, le caratteristiche degli studenti e la qualità dei servizi di supporto forniti.

Inoltre, si segnala come la percezione della qualità della docenza può essere falsata da una serie di pregiudizi propri degli allievi, dipendenti da: l'età ed il sesso degli studenti, la media delle valutazioni ricevute, l'umore, l'empatia che si è instaurata tra i soggetti. Gli studenti, infatti, in generale assegnano punteggi più elevati a docenti che mostrano comprensione e disponibilità e che appaiono attenti alle loro esigenze anche fuori dall'aula.

Da ultimo, è importante aggiungere che tali questionari non consentono di apprezzare l'impatto della didattica sull'apprendimento degli studenti ed il valore aggiunto della docenza sull'ampliamento delle loro competenze, conoscenze e abilità<sup>153</sup>.

---

<sup>151</sup> Pistoni A., Valutazione e certificazione della qualità della didattica e dei processi formativi, in Arcari A., Grasso G. (c cura di), *Ripensare l'Università. Un contributo interdisciplinare sulla legge n.240 del 2010*, Milano, Giuffrè Editore, 2011, p. 117-118.

<sup>152</sup> King M., Morison I., Reed G., Stachow G., Student feedback systems in the Business School: a departmental model, *Quality Assurance in Education*, 7, 2, 1999, p.97.

<sup>153</sup> Ancora Pistoni A., *op. cit.*, pp. 120-121.

#### **4.4. L'esperienza della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane)**

La Crui, che si occupa del tema della valutazione delle attività universitarie dal 1991, ha sviluppato e sperimentato nel corso degli ultimi anni numerosi modelli specifici per l'analisi dei corsi di laurea, partendo da Campus (diplomi universitari), passando per CampusOne (corsi di laurea universitari), fino a predisporre modelli di valutazione e di accreditamento dei corsi. Da ultimo, nel gennaio 2011, coerentemente con l'accresciuta importanza nel contesto europeo del concetto di quality assurance, Emanuela Stefani ed Alfredo Squarzoni hanno delineato il *modello CRUI per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio Universitari*, il quale viene definito dagli autori come *un punto d'arrivo delle attività di promozione della cultura della qualità e di valutazione e certificazione della qualità dei corsi di studio universitari, sviluppate nel corso degli ultimi quindici anni dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) prima (con il progetto Campus) e dalla Fondazione CRUI dopo (a partire dal progetto CampusOne)*<sup>154</sup>.

Specifiche informazioni ed una presentazione delle caratteristiche di queste esperienze sono fornite nelle prossime sezioni.

##### **4.4.1 Il progetto Campus**

La prima esperienza di valutazione condotta dalla CRUI è legata al Progetto Campus, la cui sperimentazione si è svolta nell'arco di un quinquennio (dal 1995 al 2000), ha coinvolto 32 atenei e circa 5000 studenti<sup>155</sup>. Tale progetto è stato sviluppato con riferimento ai diplomi universitari<sup>156</sup>, coinvolgendo 94 corsi.

La metodologia si basava sull'analisi dell'attività di formazione universitaria nel suo complesso, di cui la ricerca e la formazione sono le attività istituzionali. Tale

---

<sup>154</sup> Squarzoni A., Stefani E., *op. cit.*, p.2.

<sup>155</sup> Tali informazioni sono tratte da Stefani E., *op.cit.*, 2006, pp.88.

<sup>156</sup> i diplomi, istituiti dalla legge 341 del 1990, rappresentavano un titolo di studio di primo livello universitario, di durata non inferiore ai due anni e non superiore ai tre. Essi vennero introdotti al fine di fornire agli studenti conoscenze culturali e scientifiche orientate al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali.

attività valutativa partiva inoltre dal presupposto che un ottimo docente ha bisogno, per erogare una corretta formazione, di strutture e mezzi adeguati (aule, laboratori, mezzi multimediali), di una metodologia di insegnamento più idonea ai giovani di oggi. La valutazione dei processi formativi si inseriva quindi in questo contesto al fine di identificare la natura del disagio degli studenti italiani, di individuare le proprie lacune, e infine di promuovere l'intervento correttivo necessario. Il modello proposto mirava a raggiungere questo tipo di analisi e a far acquisire una maggiore consapevolezza sulla missione di ciascun corso di studio, affinché esso potesse, attraverso un'autoanalisi ed una valutazione esterna, raggiungere gli obiettivi prefissati e mettere in atto tutte le azioni necessarie per raggiungerli in un processo continuo di miglioramento della qualità. L'autovalutazione da parte della singola struttura costituisce infatti un elemento fondamentale del processo di valutazione della qualità. Se realizzata adeguatamente, essa dovrebbe essere in grado di presentare in maniera corretta il corso di studio e la sua missione, nonché l'analisi critica dei principali aspetti connessi con l'offerta didattica. Inoltre, è grazie al documento conclusivo di questa fase - il rapporto di autovalutazione - che il gruppo di valutatori esterni si avvicina alla realtà che andrà poi a valutare. Tuttavia, anche se l'attività di autovalutazione è importante come supporto per la valutazione esterna, da sola non è naturalmente sufficiente, a causa dell'evidente autoreferenzialità, ad esaurire il processo di valutazione. Di qui l'importanza della valutazione esterna, condotta nel modello secondo la metodologia peer review<sup>157</sup>.

Nel corso della sua durata, Campus è stato sottoposto a notevoli cambiamenti. Nel primo anno del processo, l'attenzione fu principalmente rivolta a d introdurre in maniera appropriata i temi della valutazione della qualità nel contesto italiano. Nel corso degli anni successivi, invece, si introdussero modifiche sostanziali, adottando ad esempio un approccio ispirato alle norme ISO, caratterizzato da una particolare attenzione rivolta ai processi, ovvero al sistema di erogazione della didattica, per il segmento dei diplomi.

---

<sup>157</sup> AA.VV., *Campus: Metodologia ed organizzazione delle attività di valutazione dei corsi di studio. Modello CAMPUS-CRUI 2000. Guida per i partecipanti 1999-2000*, Roma, CRUI, 1999, p.8.

Da un punto di vista operativo, l'applicazione del modello prevedeva sei fasi principali, in particolare:

- seminari al fine di formare ed informare i valutatori e gli autovalutatori;
- autovalutazione effettuata dalla struttura da valutare ed illustrata in un rapporto di autovalutazione;
- peer review da parte di un gruppo di tre esperti, che includeva di visite in loco e concretizzata in un rapporto di valutazione;
- feedback: verso la struttura valutata e verso il processo stesso di valutazione;
- rapporto finale, redatto dalla Cabina di Regia Campus, su tutta l'attività di valutazione condotta nel suo complesso e sui corsi di studio valutati;
- presentazione, diffusione e valorizzazione dei risultati.

In relazione al rapporto di autovalutazione, la CRUI forniva un apposito indice: questo permetteva di giungere alla redazione di documenti con la medesima struttura di base, tutti facilmente riferibili ai criteri del modello. In relazione alle quattro aree da analizzare (responsabilità della direzione, gestione delle risorse, erogazione del processo formativo e dei servizi correlati, misure, analisi e miglioramento), era stata predisposta una checklist (lista di controllo) al fine di effettuare valutazioni anche di tipo quantitativo: attraverso questo schema, veniva assegnato ad ogni voce oggetto della valutazione un punteggio per rappresentare la maggiore o minore conformità del proprio operato rispetto alle varie domande della lista di controllo stessa.

In merito invece alla valutazione esterna, essa era affidata ad un gruppo di esperti aventi il compito di valutare il diploma, basando il proprio giudizio sul rapporto di autovalutazione e su quanto osservato nel corso della visita in loco. L'attività di valutazione esterna si concludeva con la stesura di un rapporto e la formulazione di raccomandazioni utili al miglioramento della qualità del diploma.

Soffermandosi sui meriti di tale Progetto, si evidenzia come esso abbia consentito una sorta di ingegnerizzazione<sup>158</sup> della valutazione, attraverso l'avvicinamento con il settore aziendale: esso ha consentito di introdurre nel processo

---

<sup>158</sup> Il termine è utilizzato in CRUI, *Rapporto finale sulle attività di valutazione Campus 1999-2000*, Roma, 2001, p.26.

di valutazione i principi della pianificazione, della sistematicità, della verifica, rappresentando uno stimolo per la migliore organizzazione della gestione del corso di studio, con l'obiettivo di contribuire ad una maggiore efficacia della formazione<sup>159</sup>.

#### **4.4.2 Il progetto CampusOne**

Il Progetto CampusOne, di durata triennale (2001-2004), ha costituito l'evoluzione di Campus. Esso aveva come obiettivo sostenere e diffondere l'innovazione tecnologica e formativa conseguente alla riforma dell'autonomia didattica (DM 509/99) fornendo un modello di autovalutazione e valutazione dei Corsi di studio<sup>160</sup>. In particolare, tale progetto è stato applicato a 500 corsi di laurea di 70 atenei, coinvolgendo complessivamente 90000 studenti e 16000 docenti<sup>161</sup>.

Secondo la guida alla valutazione dei corsi di studio del 2003<sup>162</sup>, il progetto aveva come obiettivo aiutare le istituzioni universitarie a riconoscere le proprie specificità, a ragionare sulla loro organizzazione, ad individuare i propri obiettivi e i soggetti di riferimento, ad analizzare le proprie carenze, comprendendo dove, come e perché si verificano. Il tema della qualità aveva un ruolo centrale nel Progetto CampusOne, nel quale si è voluto sottolineare ancora una volta l'importanza di innescare processi di autovalutazione, seguiti da valutazioni esterne, al fine di analizzare la corrispondenza dei risultati perseguiti rispetto agli obiettivi che il corso di studio si era fissato. La Fondazione CRUI, nell'ambito di tale progetto, ha suggerito l'adozione di un approccio per processi: il corso di studio avrebbe dovuto dunque poter essere pensato e progettato come un insieme di attività fra loro collegate, organizzate e gestite in modo da contribuire ad ottenere i risultati desiderati. La valutazione riguardava quindi ogni attività, ogni struttura che concorreva alla progettazione e gestione del corso; questa attenzione ai singoli segmenti del processo

---

<sup>159</sup> Stefani E., *op.cit.*, 2006, pp.89.

<sup>160</sup> A seguito infatti della riforma degli ordinamenti didattici universitari del 1999, il diploma venne abolito e venne introdotto il percorso "3+2", distinguendo tra corsi di laurea triennale e specialistica.

<sup>161</sup> Tali dati sono riportati da Emanuela Stefani nel paragrafo riguardante CampusOne in *Qualità per l'Università*, pp.89-90.

<sup>162</sup> Fondazione CRUI, *CampusOne. Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Roma.

formativo avrebbe dovuto condurre a tenere sotto controllo il processo complessivo e, se necessario, a migliorarlo in vista del raggiungimento del risultato finale. In questo senso appare evidente che il monitoraggio avrebbe dovuto avvenire non unicamente sul risultato finale, ma anche attraverso le risultanti di indicatori intermedi utili per seguire in itinere l'andamento del corso.

Analizzando più nel dettaglio il modello proposto, la metodologia per la valutazione dei corsi di studio comprendeva:

- la predisposizione di un modello di riferimento per la valutazione;
- una fase di autovalutazione, che si sintetizzava in un rapporto di autovalutazione;
- una fase di valutazione esterna da parte di un gruppo di esperti, caratterizzata da una visita in loco e dall'elaborazione di un rapporto di valutazione.

Nello specifico, il Modello individuava cinque macro-processi, rappresentanti le dimensioni della valutazione, su cui si richiedeva ai corsi di studio di esprimere indicazioni: in particolare, era necessario formulare un giudizio attraverso l'attribuzione di un punteggio, al fine di riflettere sui propri processi formativi, al fine di facilitare l'azione di individuazione delle aree prioritarie su cui intervenire e per fornire dei valori, indicatori nel tempo dei progressi ottenuti. Tali processi erano relativi a:

- Sistema organizzativo: era necessario che il CdS definisse un proprio sistema di gestione, attraverso l'individuazione dei processi ritenuti necessari; il CdS doveva inoltre individuare la documentazione utile al fine della gestione dei processi formativi, oltre a prevedere adeguate modalità di comunicazione nei confronti di docenti, studenti, altre strutture di ateneo. Il corso doveva poi definire la propria struttura organizzativa, stabilendo le responsabilità per la gestione di tutti i processi. Il CdS doveva infine prevedere il riesame periodico del sistema di gestione, al fine di verificarne l'adeguatezza ed efficacia.
- Esigenze e Obiettivi: il corso doveva individuare, coerentemente con il contesto sociale ed economico di riferimento, le esigenze formative da soddisfare, oltre a quelle di occupabilità attuali e prevedibili; in base a queste esigenze,

successivamente era necessario fissare gli obiettivi formativi da perseguire e le politiche di gestione da attuare.

- Risorse: il corso doveva individuare le proprie esigenze in termini di risorse umane ed infrastrutturali, valutandone poi l'adeguatezza ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento fissati; doveva inoltre garantire la formazione del personale docente e PTA; infine, per favorirne il coinvolgimento nel perseguimento degli obiettivi stabiliti, il CdS doveva promuovere anche la consapevolezza del ruolo svolto da ciascuno e le motivazioni di tutti verso il miglioramento.
- Processo formativo: il CdS doveva innanzitutto definire contenuti ed esperienze formative (laboratori, progetti, tirocini) coerenti con gli obiettivi di apprendimento; doveva inoltre pianificare la gestione di tali servizi ed effettuare il controllo dell'erogazione dell'offerta formativa (adeguatezza dei metodi e dei materiali didattici, dei carichi didattici e della prova finale e dell'affidabilità dei metodi di verifica del livello di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dagli insegnamenti e dalle altre attività formative).
- Risultati, Analisi e Miglioramento: il corso doveva prevedere modalità di raccolta ed elaborazione dei dati relativi al processo formativo, al fine di presentare risultati in merito alla propria capacità di attrazione nei confronti degli studenti, all'efficacia interna ed esterna (monitoraggio del collocamento dei laureati nel mondo del lavoro) del processo formativo; per quanto possibile, i dati dovevano essere espressi in termini quantitativi al fine di facilitare un confronto oggettivo con gli obiettivi stabiliti.

La valutazione degli elementi sopra citati veniva effettuata attraverso l'attribuzione di un punteggio (da 1 a 4): questo costituiva la fase di autovalutazione, in cui ogni CdS valutava se stesso e perveniva alla predisposizione di un rapporto, chiamato RAV (Rapporto di Auto-Valutazione) che sintetizzava i risultati e le principali informazioni sul corso stesso.

A questa fase seguiva poi la valutazione esterna, effettuata secondo il metodo di peer-review da parte di un gruppo di valutazione (GV) esterno al corso, che aveva il

compito di verificare ed esprimere un giudizio in merito alla qualità della formazione del CdS analizzato. A tal fine, il GV (costituito sia dal personale docente, sia da rappresentanti delle Parti Interessate esterne rispetto all'ateneo) era chiamato a redigere un Rapporto di Valutazione (RV).

#### **4.4.3 Il modello CRUI per l'assicurazione della qualità dei corsi di studio universitari**

Come già più volte sottolineato nel presente elaborato, nel corso dell'ultimo decennio si è manifestato un crescente interesse verso l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore. Con l'affermarsi della globalizzazione e della maggior mobilità accademica e professionale, si rivela sempre più necessario che le qualifiche vengano riconosciute anche al di fuori del Paese che le rilascia. L'assicurazione della qualità (AQ) contribuisce alla trasparenza e alla credibilità dell'istruzione superiore di fronte a cittadini, datori di lavoro e studenti provenienti da altri paesi. Inoltre, l'AQ è al centro dell'impegno finalizzato a costruire uno Spazio europeo dell'istruzione superiore, coerentemente con gli obiettivi del Processo di Bologna.

Per questo motivo, in Italia appare importante, oltre alla costituzione dell'ANVUR, che avrà la responsabilità di svolgere la valutazione esterna e l'accreditamento delle sedi e dei corsi di studio, che si proceda al potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità da parte delle università italiane.

La CRUI ha quindi proposto un nuovo modello (*Modello CRUI per l'assicurazione della qualità dei Corsi di Studio universitari*) che rappresenta uno strumento di valutazione interna coerente rispetto a quelli adottati nei paesi europei in cui l'AQ dei sistemi formativi è un'attività consolidata<sup>163</sup>.

L'assicurazione interna della qualità dei CdS, secondo la CRUI, comporta l'adozione di un sistema di gestione della qualità, lo sviluppo di un processo di documentazione e di un processo di autovalutazione. Per quanto riguarda il primo punto, prendendo ampiamente spunto dalla precedente esperienza di CampusOne, viene adottato un

---

<sup>163</sup> Squarzoni A., Stefani E., *op. cit.*, p. 5.



approccio per processi: quelli da monitorare principalmente sono schematizzati nella successiva figura.

**Figura 6: Processi fondamentali per la gestione dei corsi di Studio ai fini dell'assicurazione della loro qualità**

<b>Area</b>	<b>Processi fondamentali</b>
A – Fabbisogni e Obiettivi	A1 – Identificazione degli sbocchi e dei fabbisogni formativi espressi dal mondo del lavoro A2 – Definizione degli obiettivi formativi specifici A3 – Definizione degli sbocchi per i quali preparare i laureati A4 – Definizione dei risultati di apprendimento attesi
B – Percorso formativo	B1 – Definizione dei requisiti di ammissione B2 – Progettazione del percorso formativo B3 – Pianificazione e controllo dello svolgimento del percorso formativo
C – Risorse	C1 – Individuazione e messa a disposizione di personale docente e di supporto alla didattica C2 – Individuazione e messa a disposizione di infrastrutture C3 – Organizzazione e gestione dei servizi di contesto e delle attività in collaborazione C4 – Individuazione e messa a disposizione di altre risorse e definizione e gestione di iniziative speciali
D – Monitoraggio	D1 – Monitoraggio dell'attrattività D2 – Monitoraggio delle prove di verifica dell'apprendimento D3 – Monitoraggio della carriera degli studenti D4 – Monitoraggio delle opinioni degli studenti sul processo formativo D5 – Monitoraggio della collocazione nel mondo del lavoro e della prosecuzione degli studi in altri Corsi di Studio
E – Sistema di gestione	E1 – Definizione della politica per la qualità e adozione di iniziative per la promozione della qualità E2 – Identificazione dei processi per la gestione del Corso di Studio e Definizione della struttura organizzativa E3 – Riesame e miglioramento E4 – Pubblicizzazione delle informazioni

*Fonte: Squarzoni A., Stefani E., Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI, 2011, p.12.*

Per ogni processo fondamentale, il Modello CRUI definisce poi i comportamenti che dovrebbero essere assunti da parte dei CdS per il soddisfacimento di ogni requisito per la qualità.

Altro aspetto importante è la gestione del processo di documentazione: scopo di tale fase è l'individuazione delle informazioni e dei dati che consentano alle Parti Interessate di formulare giudizi informati in merito agli obiettivi formativi, alle attività e all'ambiente di apprendimento, ai risultati e all'organizzazione dei CdS (e cioè le cinque macro aree riportate sopra). Tale documentazione deve poi essere messa a disposizione di tutti coloro che possono avere interesse nel CdS. Questo richiede che essa sia facilmente consultabile in rete e possieda una struttura semplice e una redazione concisa ed essenziale. La documentazione, inoltre, deve essere predisposta

secondo modalità di redazione omogenee a livello di ateneo; deve essere inoltre coerente rispetto alla presentazione dell'offerta formativa predisposta dal MIUR (al fine di evitare inutili duplicazioni delle informazioni, nonché la moltiplicazione delle fonti di riferimento).

Anche in questo caso, il processo di assessment prevede una fase di autovalutazione (da parte dei già citati GAV) che si conclude con l'elaborazione di un Rapporto (RAV), il quale rappresenta il documento base attraverso il quale il CdS descrive e valuta i suoi obiettivi e la qualità delle sue attività e dei risultati raggiunti, evidenzia le criticità presenti e le eventuali azioni di miglioramento messe in atto, o che si intende porre in atto, e dà quindi conto della sua qualità complessiva. Il RAV costituisce inoltre un riferimento essenziale per la successiva fase di valutazione esterna, condotta da un gruppo di valutazione costituito da personale esperto, interno o eventualmente esterno, nominato dall'Università.

Tale modello fa riferimento all'orientamento definito a livello europeo in tema di assicurazione della qualità, a cui l'Italia deve necessariamente uniformarsi. Per meglio contestualizzare gli sforzi compiuti dalla CRUI, di seguito viene presentata una breve analisi della situazione europea e successivamente una riflessione sulle corrispondenze tra il Modello sopra descritto e le Linee guida dell'ENQA.

#### **4.5. Lo scenario europeo: l'ENQA ed il processo di assicurazione della qualità**

A seguito degli impegni assunti a livello comunitario con il Processo di Bologna, in gran parte dei Paesi europei sono state istituite delle specifiche agenzie nazionali per la garanzia della qualità. Esse dovrebbero essere caratterizzate da indipendenza dai governi nazionali e generalmente sono membri dell'ENQA, istituita nel 2000. La mission di tale organismo consiste nel contribuire in maniera significativa al mantenimento e all'incremento del livello della qualità nel sistema di Istruzione superiore europeo. In particolare, l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (il cui nome precedente era European Network for Quality Assurance

in Higher Education, da cui deriva l'acronimo) promuove la cooperazione tra i vari Paesi nel settore della *quality assurance*, in modo da consentire lo sviluppo di *good practices* (attraverso la diffusione e la condivisione di informazioni e di esperienze tra i membri dell'organizzazione), riconoscendo e rispettando comunque i diversi sistemi nazionali di assicurazione della qualità. L'appartenenza come membro all'organizzazione dipende dal rispetto dei criteri della III parte del documento elaborato dall'ENQA nel 2005 (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), riguardanti gli standard europei per le agenzie di assicurazione esterna della qualità. Gli enti che invece non sono in grado di conformarsi a tali requisiti, possono ottenere lo status di associato (agenzie con un interesse dimostrabile per la tematica dell'assicurazione della qualità) o affiliato all'organizzazione (enti che hanno a che fare con l'assicurazione della qualità nell'Higher education)<sup>164</sup>. Di seguito vengono riportati gli attuali membri dell'Agenzia, sottolineando che l'Anvur non è incluso perché ancora in fase di candidatura.

---

<sup>164</sup> La presente esposizione sull'ENQA si basa sulle informazioni rese disponibili dall'ente stesso tramite il sito <http://www.enqa.eu/>.

AUSTRIA	AAC - Austrian Accreditation Council, Vienna AQA - Austrian Agency for Quality Assurance, Vienna FHR - Fachhochschulrat, Vienna
BELGIO	AEQES - Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur organisé ou subventionné par la Communauté française, Bruxelles VLHORA - Council of Flemish Institutions of Higher Education, Bruxelles VLIR - QAU - Flemish Interuniversity Council Quality Assurance Unit, Bruxelles
BULGARIA	NEAA - National Evaluation and Accreditation Agency, Sofia
CROAZIA	ASHE - Agency for Science and Higher Education, Zagabria
REPUBBLICA CECA	Accreditation Commission Czech Republic, Praga
DANIMARCA	EVA - Danish Evaluation Institute, Copenhagen The Accreditation Institution, Copenhagen
FINLANDIA	FINHEEC - Finnish Higher Education Evaluation Council, Helsinki
FRANCIA	AERES - Evaluation Agency for Research and Higher Education, Parigi CTI - Commission des Titres d'Ingénieur, Neuilly-sur-Seine
GERMANIA	ACQUIN - Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute, Bayreuth AHPGS - Accreditation Agency for Study Programmes in Health and Social Sciences, Friburgo AQAS - Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen, Bonn ASIIN - Accreditation Agency Specialised in Accrediting Degree Programmes in Engineering, Informatics, the Natural Sciences and Mathematics, Duesseldorf EVALAG - Stiftung Evaluationsagentur Baden-Wuerttemberg, Mannheim FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation, Bonn GAC - German Accreditation Council, Bonn ZEvA - Central Evaluation and Accreditation Agency Hannover, Hannover
UNGHERIA	HAC - Hungarian Accreditation Committee, Budapest
IRLANDA	HETAC - Higher Education and Training Awards Council, Dublino IUQB - Irish Universities Quality Board, Dublino NQAI - National Qualifications Authority of Ireland, Dublino
NORVEGIA	NOKUT - Norwegian Agency for Quality Assurance in Education, Oslo
POLONIA	PKA - The Polish Accreditation Committee, Varsavia
PAESI BASSI	NVAO - Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, L'Aia QANU - Quality Assurance Netherlands Universities, Utrecht
REGNO UNITO	QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education, Gloucester
ROMANIA	ARACIS - Agency for Quality Assurance in Higher Education, Bucharest
RUSSA	NAA - National Accreditation Agency of the Russian Federation, Yoshkar-Ola

SPAGNA	ACSUCYL - Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León, Valladolid ACSUG - Agency for Quality Assurance in the Galician University System, Santiago de Compostela AGAE - Agency for Quality Assurance in Higher Education and Research of Andalusia, Córdoba ANECA - National Agency for Quality Assessment and Accreditation of Spain, Madrid AQU - Catalan University Quality Assurance Agency, Barcellona
SVEZIA	NAHE - National Agency for Higher Education, Stoccolma
SVIZZERA	OAQ - Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education, Berna

Fonte: sito ENQA (Membership-Full Members)

L'ENQA è così organizzata: un' *Assemblea Generale* (composta dai rappresentanti delle diverse agenzie nazionali, comprese le associate e le affiliate, è il principale organo decisionale dell'intera organizzazione), il *Board* (è l'ente esecutivo, che garantisce la gestione effettiva delle problematiche di competenza dell'ENQA) ed il *Secretariat*, che si occupa delle questioni pratiche relative all'amministrazione e alla raccolta dati.

L'ENQA è stato fin dalla sua costituzione un organismo molto rilevante nell'ambito della creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore; in particolare, di seguito vengono riportati i principali interventi a partire dalla sua costituzione.

- 2001: i Ministri europei dell'Istruzione invitarono l'ENQA a collaborare all'elaborazione di un modello comune di riferimento in tema di assicurazione della qualità;
- 2003: all'ENQA venne attribuito, attraverso il Comunicato di Berlino, un doppio mandato (elaborare un sistema adeguato di peer review per la valutazione delle agenzie nazionali ed un set di indicatori, procedure e linee guida in tema di assicurazione della qualità).
- 2005: i Ministri dell'Istruzione adottarono a Bergen le linee guida e i criteri contenuti nel documento *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG); chiesero inoltre all'ENQA di valutare la possibilità di sviluppare un Registro europeo delle agenzie di assicurazione della qualità (EQAR, che considera tutte le agenzie che

aderiscono sostanzialmente ai criteri dell'ESG, al fine di garantire pubbliche informazioni chiare ed affidabili in merito a tali organismi), approvato poi dai Ministri nel 2007 a Londra.

L'assicurazione della qualità è un elemento tanto centrale nel Processo di Bologna, che è stata e continua ad essere ancora ampiamente analizzata a livello europeo, come dimostrano i report elaborati in occasione, ad esempio, degli incontri dei Ministri europei a partire dal 2005<sup>165</sup>. Sono stati infatti individuati fin da Berlino i tratti caratterizzanti che i sistemi di assicurazione della qualità avrebbero dovuto avere, in particolare una chiara definizione delle responsabilità delle organizzazioni coinvolte, la valutazione di programmi ed istituzioni (includendo analisi interne ed esterne, la partecipazione degli studenti a tali processi e la pubblicazione degli esiti di tali valutazioni), un sistema di accreditamento e certificazione (nonchè procedure di comparazione) e una partecipazione e cooperazione a livello internazionale. Partendo da tali aspetti, a partire dal 2005 sono poi stati individuati una serie di criteri per la valutazione di quattro aspetti principali: stato di sviluppo del sistema, elementi chiave del sistema, livello di partecipazione degli studenti e livello di cooperazione internazionale. La tabella di seguito descrive in dettaglio ciascuno di questi punti:

---

<sup>165</sup> Le seguenti elaborazioni sono tratte dai *Bologna Process Stocktaking Report* del 2005 e del 2009, elaborati in occasione delle Conferenze di Bergen e di Lovanio.

**Tabella 7: criteri per la valutazione dell'assicurazione della qualità**

<b>Livello di sviluppo dei sistemi di assicurazione della qualità</b>	<b>Elementi chiave del sistema di valutazione</b>	<b>Livello di partecipazione degli studenti</b>	<b>Livello di partecipazione e collaborazione a livello internazionale</b>
<p>Il sistema di assicurazione della qualità (QA) è operativo a livello nazionale e viene applicato in tutto il sistema di Higher education, con la definizione chiara delle responsabilità delle istituzioni coinvolte.</p>	<p>I seguenti cinque elementi del sistema di valutazione fissati nel Comunicato di Berlino sono totalmente implementati nel sistema nazionale:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1)Valutazione interna</li> <li>2)Valutazione esterna</li> <li>3)Partecipazione degli studenti</li> <li>4)Pubblicazione dei risultati</li> <li>5)Partecipazione internazionale.</li> </ol>	<p>Gli studenti partecipano a quattro livelli del processo di valutazione:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1)nella governante delle istituzioni nazionali</li> <li>2)all'interno dei team per la valutazione esterna</li> <li>3)consultazione o coinvolgimento durante la valutazione esterna</li> <li>4)coinvolgimento nelle valutazioni interne.</li> </ol>	<p>Partecipazione internazionale su tre livelli:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1)nella governante degli enti nazionali</li> <li>2)nei team per la valutazione esterna</li> <li>3)partecipazione all'ENQA o ad altri organizzazioni internazionali.</li> </ol>
<p>I sistemi di QA sono operativi, ma non applicati a tutti i programmi.</p>	<p>Tutti gli elementi sopra sono in fase di attuazione, a non in tutto il sistema, oppure quattro su cinque sono operativi.</p>	<p>Gli studenti partecipano a tre dei quattro livelli.</p>	<p>Partecipazione internazionale a due dei tre livelli.</p>
<p>Regolamentazione preparata, in attesa di implementazione, oppure esistenza di sistemi già attivi ma in fase di analisi o di sviluppo secondo le linee di Azione del Processo di Bologna.</p>	<p>Implementazione del sistema di valutazione con riferimento a due o tre degli elementi sopra.</p>	<p>Gli studenti partecipano a due dei quattro livelli.</p>	<p>Partecipazione internazionale ad uno dei tre livelli.</p>
<p>Fase di pianificazione preliminare del sistema oppure fase di dibattito in corso.</p>	<p>Implementazione del sistema includendo un solo degli elementi sopra, oppure pianificazione preliminare per la implementazione di un sistema di valutazione che considera gli elementi sopra.</p>	<p>Gli studenti partecipano ad uno dei quattro livelli.</p>	<p>Coinvolgimento in altre forme internazionali di cooperazione per l'assicurazione della qualità.</p>
<p>Nessun sistema in fase di sviluppo e mancanza di pianificazione.</p>	<p>Manca il sistema di valutazione.</p>	<p>Manca la partecipazione degli studenti oppure non è chiara la definizione delle strutture e le politiche per la partecipazione studentesca.</p>	<p>Manca la partecipazione internazionale oppure non è chiara la definizione delle strutture e delle politiche di partecipazione internazionale.</p>

Fonte: Working group appointed by the Bologna Follow-up Group, Bologna Process Stocktaking Report, Bergen, 2005, p.17.

Il report elaborato nel 2009 si è focalizzato invece, per quanto concerne il tema dell'assicurazione della qualità, su un'analisi di tipo qualitativo degli aspetti di quality assurance interna, utilizzando inoltre indicatori (simili a quelli usati negli anni precedenti) per la valutazione dell'assicurazione esterna della qualità, della partecipazione degli studenti a tale processo e del livello di partecipazione e cooperazione internazionale dei Paesi oggetto dello studio.

In merito all'analisi qualitativa, le conclusioni del report sottolineano come buona parte dei paesi oggetto dell'analisi stiano lavorando al fine di creare un sistema di assicurazione interna della qualità coerente con le linee guida dell'ENQA, utilizzando ad esempio strumenti come la certificazione ISO; nonostante ciò, molte nazioni affermano comunque la necessità che siano le singole istituzioni ad elaborare propri modelli, coerenti agli obiettivi che intendono perseguire. Per quanto riguarda le linee guida del 2009, il report sottolinea come le maggiori difficoltà incontrate dai singoli paesi riguardano l'elaborazione di procedure di valutazione degli outcome riferiti alla didattica e all'apprendimento: alcuni paesi sottolineano infatti come sia necessario più tempo per radicare tale analisi, passando da curricula progettati in base ai contenuti di ciò che il docente intende insegnare, a quelli progettati in base alle conoscenze, competenze e abilità che lo studente dovrà dimostrare di avere acquisito al termine del corso di studio o dell'insegnamento<sup>166</sup>. In merito allo sviluppo di sistemi di

---

<sup>166</sup> Tale riflessione si inserisce nella definizione dei descrittori dei risultati di apprendimento riferiti ai tre cicli di studio (poi chiamati *descrittori di Dublino*), elaborati da un gruppo di specialisti dell'istruzione superiore e presentati ai Ministri riuniti a Berlino. Tali descrittori esprimono i risultati dell'apprendimento comuni a tutti i laureati di un certo ciclo (I, II o III). Essi sono costruiti sugli elementi seguenti:

- Conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding)
- Conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding)
- Autonomia di giudizio (making judgements)
- Abilità comunicative (communication skills)
- Capacità di apprendere (learning skills).

I titoli finali di primo ciclo possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;
- abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi



assicurazione esterna della qualità, quasi tutti i paesi ne sono dotati e tali controlli si riferiscono all'intero sistema universitario. Un terzo delle nazioni inoltre ha già effettuato delle valutazioni delle proprie agenzie, mentre altri 22 affermano di averle già pianificate per il futuro.

In tema di partecipazione degli studenti al processo di assicurazione della qualità, si riscontra un miglioramento rispetto agli anni precedenti, anche se meno di due terzi dei paesi affermano di coinvolgerli nella gestione delle agenzie.

Infine, per quanto riguarda il grado di partecipazione al sistema internazionale di *quality assurance*, anche in questo caso si registra un miglioramento rispetto al 2007, soprattutto in termini di regolare coinvolgimento di esperti stranieri nei processi di valutazione e per quanto riguarda l'incremento di adesioni all'ENQA ed ad altre organizzazioni internazionali dello stesso campo.

Come sottolineato precedentemente, il lavoro compiuto dalla CRUI negli ultimi anni si inserisce perfettamente nello sforzo europeo di promuovere la cultura della qualità: la Conferenza, nell'elaborazione del *Modello di Assicurazione della Qualità dei corsi di studio universitari*, ha infatti sviluppato un approccio totalmente coerente rispetto alle Linee guida dettate dall'ENQA, al fine di potenziare il sistema di

---

connessi;

- sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.

I titoli finali di secondo ciclo possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;
- abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;
- sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.

(informazioni tratte dall'estratto dal documento "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area" (Il Quadro dei Titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore), disponibile sul sito [www.processodibologna.it/documentieuropei](http://www.processodibologna.it/documentieuropei)).

autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle proprie attività da parte degli Atenei. Se infatti l'Italia è l'unico Paese europeo privo di un vero e proprio sistema di assicurazione della qualità (manca ancora la valutazione esterna, che dovrà essere condotta quindi da un'agenzia, cioè l'ANVUR), coerentemente con quanto affermato nella Raccomandazione del Parlamento europeo del 15 febbraio 2006 (il quale prevede che i principali responsabili per la qualità nell'istruzione superiore sono gli atenei stessi<sup>167</sup>), in realtà le Università italiane hanno già avviato percorsi di qualità, e ciò grazie proprio alle iniziative in merito della CRUI. Tra queste, in particolare, proprio il *Modello CRUI per l'Assicurazione della Qualità dei corsi di studio universitari*.

Quest'ultimo, come sopra ricordato, è sviluppato nel rispetto delle Linee guida europee, tanto da poter individuare numerose corrispondenze tra i requisiti richiesti dal documento europeo e quello italiano per quanto concerne, ad esempio:

- la necessità per gli atenei di definire delle linee di indirizzo chiare al fine di garantire un servizio di qualità (le istituzioni devono impegnarsi a garantire che i corsi di studio definiscano con chiarezza i risultati di apprendimento attesi, che i docenti siano disposti e capaci di svolgere attività di docenza e sostegno necessarie affinché gli studenti conseguano tali risultati e che vi sia un chiaro riconoscimento del contributo offerto da quei docenti che dimostrano doti particolari di eccellenza e competenza);
- la necessità di sviluppare meccanismi formali di approvazione, monitoraggio e revisione dei corsi di studio;
- la previsione di strumenti al fine di accertare la qualifica e la competenza dei docenti, al fine di assicurare qualità nella docenza;
- la garanzia, da parte delle istituzioni, che vengano messe a disposizione degli studenti risorse adeguate e appropriate ai corsi di studio;

---

<sup>167</sup> Squarzoni A., Stefani E., *op. cit.*, p. 5

- lo sviluppo da parte delle istituzioni di sistemi informativi adeguati, che consentano di assicurare la raccolta, l'analisi e l'utilizzo delle informazioni necessarie per la gestione efficace ed efficiente dei corsi<sup>168</sup>.

Il capitolo si conclude ora con un'analisi della normativa nazionale in riferimento alla fissazione dei requisiti che i corsi di studio devono dimostrare di possedere affinché ne venga concessa l'attivazione.

#### **4.6. I recenti provvedimenti sulla qualità della didattica italiana**

Il presente paragrafo e le sue sezioni vogliono delineare, in tema di didattica, i principali interventi normativi, con riferimento a requisiti minimi, qualificanti, fino ad analizzare i *nuovi requisiti necessari dei corsi di studio*. Ciò che subito colpirà il lettore sono le numerose modifiche apportate negli anni a tali criteri, con la conseguenza di determinare una certa complessità di gestione di tali processi da parte delle università, che sempre di più percepiscono la sensazione di trovarsi all'interno di un vero e proprio ingabbiamento normativo.

##### **4.6.1 L'applicazione del D.M. 509/99: fissazione dei requisiti minimi**

La riforma degli ordinamenti didattici di cui al D.M. 509/99 (cosiddetta del 3+2), che ha preso avvio nell'anno accademico 2001/2002, implementata nell'ambito di un processo europeo di sviluppo della formazione universitaria, stabiliva l'autonomia didattica e la responsabilità di ciascuna università in questo campo. Essa si proponeva di adeguare l'offerta formativa dell'Università italiana alla domanda di formazione universitaria e all'esigenza di consentire ai laureati italiani di competere sul mercato del lavoro a livello europeo. Dovevano essere garantiti la qualità dell'insegnamento, il

---

<sup>168</sup> Tale riflessione è tratta dall'Allegato 2 (intitolato *Corrispondenza tra Standard e Linee Guida ENQA per l'Assicurazione interna della Qualità e Aree e Requisiti per la qualità*) del Modello sviluppato dalla CRUI.

livello minimo delle conoscenze che gli studenti dovevano acquisire e la validità del titolo triennale di laurea per l'accesso alle professioni e agli impieghi nella stessa misura in cui tali titoli sono fruibili negli altri paesi europei. Obiettivi più specifici della riforma erano la riduzione del tasso di abbandono e del tempo necessario per conseguire il titolo di studio e l'aumento del tasso di laurea (di primo livello)<sup>169</sup>.

Venne quindi attribuita ad ogni università la responsabilità per la qualità dei processi formativi offerti: da quel momento, ad ogni Facoltà è richiesta la definizione, talvolta caratterizzata da parecchie difficoltà, dei loro obiettivi e della qualificazione dei corsi di studio offerti per competere con l'offerta formativa di altri atenei.

Divenne quindi fondamentale che il MIUR stabilisse degli standard qualitativi e quantitativi minimi, medi e di eccellenza che i corsi di studio avrebbero dovuto assicurare.

È stato perciò avviato un processo di riflessione che aveva come obiettivo il raggiungimento della definizione condivisa di standard di accreditamento dei corsi di studio. In particolare, nel 2001 si procedette con la definizione di *requisiti minimi di risorse* occorrenti per lo svolgimento di un corso di studio universitario, che potessero rappresentare uno strumento di garanzia per gli studenti sulla esistenza delle condizioni di base per assicurare qualità al sistema di formazione<sup>170</sup>. Essi facevano riferimento, in particolare, ad un numero minimo di professori (si richiedeva la presenza di un numero di docenti di ruolo tale da garantire la copertura dell'80% degli insegnamenti base, caratterizzanti, integrativi ed affini), alla disponibilità di strutture (aule, laboratori, coerenti con il numero di insegnamenti ed il numero di iscritti a tempo pieno), ad un numero massimo e minimo di studenti iscritti.

Tali requisiti vennero però introdotti nel 2001, quando cioè il processo di progettazione e attivazione dei corsi era in parte già stato avviato. Secondo l'analisi condotta dal CNVSU nel 2007, la prima fase di attuazione della riforma era da ritenersi almeno in parte insoddisfacente, a causa dell'eccessivo aumento dei corsi di laurea e dell'istituzione di corsi specialistici senza le condizioni previste (si richiedeva una

---

<sup>169</sup> CNVSU, *I requisiti necessari per l'attivazione dei nuovi corsi di studio universitari: percorso verso l'obiettivo dell'accreditamento*, Roma, 2007, p. 2.

<sup>170</sup> CNVSU, *Requisiti minimi di risorse per i corsi di studio universitari*, Roma, 2001, p.1.

consistente attività di ricerca nel settore), della moltiplicazione degli insegnamenti caratterizzata da frammentazione (scomposizione in più moduli affidati a docenti diversi). Tali conseguenze sono legate, sempre secondo il Comitato, a vari aspetti, tra cui la precipitazione con cui molte università hanno deciso di attivare nuovi corsi di studio, senza un'adeguata analisi della domanda potenziale e dei possibili sbocchi, e la insufficiente considerazione dedicata alla qualità dei corsi<sup>171</sup>.

Tuttavia, con il passare del tempo i comportamenti sono migliorati, soprattutto come conseguenza della decisione, presa nel 2005, di non inserire nella offerta formativa i corsi che non rispettavano i requisiti minimi e in tal modo decidendo anche che non potevano partecipare alla attribuzione di fondi da parte del Ministero (con la conseguenza che vari corsi di studio sono stati soppressi).

#### **4.6.2 Il D.M. 270/04 ed i nuovi requisiti**

A seguito poi della seconda riforma degli ordinamenti didattici, con il D.M. 270/04, vennero emanate nel 2007 le linee guida per la costituzione delle Lauree e delle Lauree magistrali, al fine di correggere le distorsioni sopra citate che ebbero luogo nella fase precedente. In particolare, l'allegato A del D.M. 386 del 26 luglio 2007, *Linee guida per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici dei corsi di laurea e di laurea magistrale*, sottolineava la necessità di ridurre l'offerta formativa, in particolare se non sostenuta da un'adeguata domanda studentesca; affermava inoltre la necessità di una maggiore articolazione in curricula dei percorsi formativi (in particolare per il secondo livello, al fine di garantire che l'offerta formativa rimanesse ampia e varia e che l'accesso ad un corso risultasse possibile a laureati provenienti da più corsi di laurea), di una realistica ed effettiva definizione degli obiettivi formativi di ciascun corso, di maggiore collaborazione con il mondo del lavoro e delle professioni.

Da qui la necessità di individuare nuovi requisiti per l'attivazione annuale dell'offerta formativa, che riguardavano:

---

<sup>171</sup> CNVSU (2007), *op.cit.*, pp. 3-5: il Comitato, in questa relazione, sottolineò il rilevante aumento di corsi offerti, affermando che, se nell'anno 1999/2000 erano stati attivati in tutto 2336 corsi, nel 2005/2006 ne erano attivati invece 3082 di primo livello (di cui ben 241 con meno di 10 immatricolati), 2281 specialistici e 182 corsi a ciclo unico.

- regole di trasparenza e di comunicazione rivolta agli studenti ed a tutti i soggetti interessati in merito alle caratteristiche dei corsi attivati;
- modalità di assicurazione della qualità dei processi formativi;
- risorse di docenza di ruolo necessarie per sostenere i corsi;
- regole dimensionali relative agli studenti sostenibili per ogni corso.

La specificazione di tali requisiti ha avuto luogo successivamente, con l’emanazione del D.M. 544/2007, che ha permesso di definire i *requisiti necessari e qualificanti* nell’istituzione dei corsi di studio. I primi, stabiliti in attuazione dell’art. 9, comma 2 del DM 270/04, esprimono le dotazioni minime, in termini di risorse, di organizzazione e di servizi, che i corsi di studio sono tenuti a garantire per assicurare un livello di qualità della didattica che non scenda al di sotto di determinati standard ministeriali. I requisiti qualificanti, invece, esprimono specifiche dotazioni aggiuntive del corso di studio rispetto ai requisiti necessari, sempre in termini di risorse, di organizzazione e di servizi.

Partendo dall’analisi dei requisiti necessari, essi si distinguono in cinque sezioni:

- Requisiti di trasparenza
- Requisiti per l’assicurazione della qualità
- Requisiti di docenza
- Requisiti di strutture
- Regole dimensionali relative agli studenti.

In merito al primo punto<sup>172</sup>, si tratta di rendere disponibili una serie di informazioni riguardanti, rispettivamente, Corsi di studio (la denominazione, la classe di appartenenza e la sede dove si svolgono le attività didattiche, il titolo rilasciato, i risultati di apprendimento e le competenze da acquisire, i profili professionali e gli sbocchi occupazionali previsti, l’eventuale articolazione in curricula, le modalità di svolgimento della prova finale ed i criteri di valutazione), gli insegnamenti (codice

---

<sup>172</sup> La successiva trattazione in merito ai requisiti fissati dal DM 544/07 fa riferimento a Stefani E., Zara V., *Dentro e fuori dal labirinto. Percorso ragionato per la costruzione di corsi di studio ai sensi del DM 270/04*, Roma, Fondazione CRUI, 2009.

identificativo, denominazione, eventuale articolazione in moduli, SSD di riferimento, docente responsabile, numero di crediti ad esso attribuiti); a tali informazioni si sommano quelle inerenti all'ateneo o comunque utili per gli studenti (sede ateneo, calendario accademico, l'organizzazione generale, il Regolamento didattico di Ateneo, tutti i servizi agli studenti, tra cui mense, alloggi, servizi di segreteria, servizi per la didattica). Appare quindi chiaro che le informazioni richieste dal MIUR ai fini dell'istituzione ed attivazione dei corsi di studio siano diventate negli anni sempre più dettagliate: secondo il Ministero, questa scelta era legata alla necessità di garantire la qualità e sostenibilità dei corsi di studio: una comunicazione efficace, infatti, aiuta a garantire trasparenza nei confronti degli studenti.

Per quanto concerne i requisiti per l'assicurazione della qualità, essi includono indicatori di efficienza e di efficacia, che devono essere verificati dai Nuclei di valutazione ai fini dell'attivazione dei corsi di studio. Gli indicatori di efficienza riguardano l'utilizzo del personale docente, valutandone l'impegno annuo effettivo (come però fanno notare Stefani e Zara, non è chiaro come tale aspetto debba essere calcolato), il numero di studenti iscritti e frequentanti il corso di studio, il sistema di qualità (anche in questo caso, non è chiaro esattamente a cosa la normativa si riferisca e quale modello di valutazione debba a riguardo essere adottato) e la regolarità dei percorsi formativi (misurata attraverso analisi del tasso di abbandono tra il primo ed il secondo anno di corso, il numero medio annuo di crediti acquisiti per studente e la percentuale annua di laureati nei tempi previsti dal corso di studio). Gli indicatori di efficacia, invece, devono fare riferimento agli strumenti di verifica della preparazione ai fini dell'accesso ai corsi di studio, al livello di soddisfazione degli studenti e dei laureati, la percentuale di impiego dopo il conseguimento del titolo.

In merito ai requisiti relativi alle strutture, si fa riferimento a documenti del CNVSU, che parlano sostanzialmente di posti in aula e di disponibilità di laboratori. Inoltre, in tali elaborati si sottolinea che, attraverso il motivato parere dei Nuclei, è necessario assicurare:

- la capacità della struttura che attiva il corso di permettere la piena frequenza degli iscritti alle attività formative e perciò la piena adeguatezza delle corrispondenti strutture necessarie (aule e laboratori);
- l'esistenza di strutture di ricerca e di biblioteche, con specifica indicazione delle medesime e della misura in cui esse sono a disposizione dei corsi.

Le regole dimensionali relative agli studenti fanno riferimento a tre aspetti fondamentali:

- numerosità minima: costituisce la soglia minima per l'avvio effettivo di un corso;
- numerosità di riferimento: rappresenta la numerosità ideale per un'offerta didattica di qualità e per il successo del percorso formativo;
- numerosità massima: rappresenta il limite oltre il quale occorre ridefinire l'adeguatezza delle risorse di docenza.

Numerosità minima, di riferimento e massima sono definite per ogni classe di laurea e classe di laurea magistrale<sup>173</sup>.

---

<sup>173</sup> A tale proposito, si rimanda alla tabella 7 dell'ALLEGATO B del DM 544/05, che definisce le numerosità per gruppi di classi di laurea distinguendo tra corso di laurea, corso di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico.



### 4.6.3 Il D.M. 17/10 e le novità introdotte

Si preferisce ora trattare separatamente i requisiti di docenza, in quanto sono stati oggetto di ulteriore modifica con il DM 17/10, che trova applicazione già a decorrere da questo anno accademico (2011-2012). Tale decreto, inoltre, ha previsto l'introduzione ex novo di una nuova categoria di requisiti, finalizzati a garantire la razionale organizzazione e la effettiva sostenibilità dei corsi di studio. Infine, il DM non fa menzione dei requisiti qualificanti che, quindi, escono di scena<sup>174</sup>

I requisiti necessari relativi alla docenza fanno riferimento al personale dell'ateneo effettivamente disponibile, impegnato esclusivamente in un singolo corso di studio. Ai sensi del DM 544/07, i requisiti di docenza ai fini dell'attivazione dei Corsi di studio richiedevano di soddisfare tre tipologie di calcolo: analisi quantitativa, analisi qualitativa ed analisi qualitativa avanzata. Con queste tre diciture si fa riferimento, rispettivamente, ai requisiti riguardanti il numero di docenti necessari (analisi quantitativa), alla copertura minima dei settori scientifico-disciplinari (SSD) attivati di base e caratterizzanti (analisi qualitativa) e alla copertura minima di insegnamenti di base, caratterizzanti ed affini (analisi qualitativa avanzata). Il DM 17/10 mantiene queste tre tipologie di analisi e ne aggiunge una quarta, che è stata definita analisi

---

<sup>174</sup>In merito ai requisiti qualificanti, l'Allegato D del DM 544/07 riportava:

“In relazione a quanto previsto dall'art. 11 del presente decreto, viene definito in possesso dei requisiti qualificanti il corso di studio - attivato dall'Ateneo (nelle classi individuate sia ai sensi del D.M. n. 509/1999 sia ai sensi del D.M. n. 270/2004), - che soddisfa almeno 5 dei 7 requisiti di seguito indicati:

1. il numero medio di CFU acquisiti nell'anno di riferimento da ciascuno studente è superiore al valore mediano nazionale dei corsi della stessa classe;
2. la percentuale di insegnamenti coperti con docenza di ruolo, espressa dai relativi CFU acquisibili dagli studenti è superiore al valore mediano nazionale relativo ai raggruppamenti di facoltà definiti in relazione a quanto previsto dal Sub. Allegato A.2.) del D.M. n. 362/2007;
3. la percentuale degli insegnamenti in cui viene rilevato il parere degli studenti è superiore al valore mediano nazionale, relativo ai raggruppamenti di facoltà definiti in relazione a quanto previsto dal Sub. Allegato A.2.) del D.M. n. 362/2007;
4. sono state previste procedure per la verifica dei requisiti richiesti per l'ammissione degli studenti ai corsi di studio, ai sensi dell'art. 6, commi 1 e 2, del D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 e sono state predisposte attività formative propedeutiche e di recupero per eventuali obblighi formativi;
5. è previsto un sistema di valutazione della qualità delle attività svolte, diverso dalla sola raccolta delle opinioni degli studenti frequentanti;
6. sono state predisposte specifiche modalità organizzative della didattica per studenti iscritti part-time, in quanto impegnati in attività lavorative;
7. è disponibile almeno un tutor per ogni 30 studenti immatricolati ai corsi dei gruppi A e B dell'allegato B, un tutor per ogni 60 studenti immatricolati negli altri gruppi, di cui alle tabelle 8, 9 e 10. “

qualitativa *super-avanzata*<sup>175</sup>, riguardante la copertura minima delle attività formative di base e caratterizzanti.

Per superare l'analisi quantitativa dei requisiti di docenza si dovrà disporre di 4 docenti/anno (per un totale di 12 per il corso di laurea e 8 per la magistrale), con le seguenti maggiorazioni: 2 docenti per ciascun curriculum successivo al primo attivato nei corsi di studio monoclasse; 3 docenti per ciascun curriculum successivo al primo attivato nei corsi di studio interclasse.

L'analisi qualitativa riguarda invece la copertura dei settori scientifico-disciplinari, ciascun corso di studio è tenuto a garantire una copertura teorica<sup>176</sup> dei SSD di base e caratterizzanti attivati almeno per il 60%, per tutte le tipologie di corsi di studio (laurea, laurea magistrale e magistrale a ciclo unico). Tale percentuale salirà al 70% a partire dall'a.a. 2013/2014. Il SSD si intende coperto se la facoltà dispone di un numero di docenti di ruolo almeno pari al numero delle classi in cui il settore viene attivato.

Nell'analisi qualitativa avanzata, la normativa richiede la copertura di insegnamenti corrispondenti ad almeno 90 CFU (60 per i corsi di laurea magistrale) da parte di professori o ricercatori inquadrati nei relativi SSD e di ruolo presso l'ateneo. L'analisi introdotta ex-novo (definita precedentemente *super-avanzata*) si aggiunge ai tre vincoli già prima previsti, e prevede la copertura del 60% (successivamente del 70%) delle attività formative di base e caratterizzanti effettivamente erogate.

I requisiti necessari di docenza diventano, dunque, sempre più severi. La verifica del possesso di tali criteri viene effettuata ex ante con una procedura caratterizzata da due diverse fasi: è necessario effettuare una verifica della sostenibilità teorica dei requisiti quantitativo (numero di docenti) e qualitativo (copertura dei SSD); successivamente, i Nuclei procedono all'elaborazione di un'apposita relazione (per i soli corsi che hanno superato il primo step di valutazione)

---

<sup>175</sup> La trattazione inerente ai metodi di analisi, di seguito esaminati, fa riferimento a Stefani E., Zara V., *Dentro il labirinto. La sostenibilità dei corsi di studio alla luce della recente normativa (DM 17/10 e DM 50/10)*, Roma, Fondazione CRUI, 2011, pp.17-35.

<sup>176</sup> Per un'analisi maggiormente dettagliata del metodo di calcolo della copertura teorica dei SSD, si rimanda a Stefani E., Zara V. (2009), *op. cit.*, pp.58-61.

in cui analizzano il rispetto dei vincoli qualitativo avanzato e super avanzato (verifica della sostenibilità effettiva).

Da ultimi, i requisiti organizzativi (introdotti con il DM 17/10) mirano a garantire la razionale organizzazione e la effettiva sostenibilità dei corsi di studio. In particolare, sono previste tre tipologie di limiti: alla diversificazione dei corsi di studio (l'approccio di questo sub-requisito è mirato a rendere meno diversificati i corsi di studio che prevedono l'articolazione in più curricula, prevedendo un limite quantificato in un massimo di crediti, oltre i quali è necessario procedere all'attivazione di corsi di studio diversi), alla parcellizzazione delle attività didattiche (al fine di ridimensionare il numero di prove d'esame a cui gli studenti devono sottoporsi, viene fissato a 6 il numero di crediti da attribuire ad ogni insegnamento di base o caratterizzante; il limite può scendere fino a 5 CFU, previa delibera del Senato Accademico) ed infine alla proliferazione degli insegnamenti (ciascun ateneo potrà approvare attività formative per un numero di ore non superiore ad un limite massimo potenziale erogabile, calcolato con riferimento al numero di ore di didattica assistita pro capite erogabili e al numero di docenti e ricercatori di ruolo nell'ateneo).

#### **4.6.4 Conclusioni: l'opportunità di introduzione di un adeguato sistema di accreditamento nel contesto italiano**

Ciò che si è voluto dimostrare con questa lunga trattazione è che il quadro di riferimento normativo appare estremamente complesso. Lo scenario che si prospetta con le disposizioni contenute nel DM 17/10 e nel 50/10 (relativo alla programmazione triennale) è abbastanza preoccupante<sup>177</sup>. Appare infatti chiara la tendenza ad un forte controllo normativo, che limita di molto i gradi di libertà nella definizione dei percorsi formativi. L'obiettivo del MIUR è di razionalizzare l'offerta formativa mediante l'adozione di vincoli più rigidi. L'effetto finale, però, potrebbe essere l'opposto di

---

<sup>177</sup> Per un approfondimento delle principali criticità del quadro normativo, si rimanda a Stefani E., Zara V. (2009), *op. cit.*, con particolare riferimento alle conclusioni dell'opera.

quanto preventivato dal MIUR. Infatti, la definizione del percorso formativo da parte delle sedi si allontana sempre di più dalla sua missione di garantire specifiche conoscenze/competenze allo studente, per rispettare totalmente i sempre maggiori vincoli imposti.

Per porre rimedio a tale situazione, sarebbe necessaria una forte riflessione da parte dei principali organismi nazionali (MIUR, ANVUR) e dei singoli atenei. Il rischio infatti è che le università italiane, sempre più affannate nel rispetto delle normative, si dedichino sempre meno all'attuazione della propria strategia, coerente con le richieste degli stakeholder esterni e con il contesto economico e sociale di riferimento. Sarebbe forse meglio allentare i vincoli, sviluppando sistemi alternativi di razionalizzazione, come l'accREDITAMENTO dei corsi di studio<sup>178</sup>.

Per quanto riguarda, più in generale, il tema accREDITAMENTO, al momento della redazione della presente relazione, molto è ancora da definire: malgrado il nuovo decreto legislativo, il n. 19 del 27 gennaio 2012, ciò che emerge da un'attenta analisi del testo è che ancora poca rilevanza è attribuita in Italia al concetto di assicurazione e gestione interna della qualità.

Il decreto prevede di attuare un sistema di accREDITAMENTO che ha ad oggetto le sedi ed i corsi di studio universitari: si dovrebbe procedere ad una valutazione iniziale che dovrebbe comportare l'accERTAMENTO della rispondenza delle sedi e dei corsi ad una serie di indicatori che saranno definiti successivamente dall'ANVUR (coerentemente con i principi europei proposti dall'ENQA); questa fase dovrebbe essere poi seguita da una di accREDITAMENTO periodico per accertare, con cadenza almeno quinquennale per le sedi e triennale per i corsi, la persistenza dei requisiti appurati inizialmente.

---

<sup>178</sup> Il Consorzio europeo per l'accREDITAMENTO (ECA), costituito nel 2003 per favorire il riconoscimento reciproco tra i titoli conseguiti nei vari paesi europei, ha individuato quelli che dovrebbero essere gli scopi primari dell'accREDITAMENTO, tra cui: a) facilitare il riconoscimento dei risultati conseguiti dagli studenti tra differenti istituzioni universitarie, e la relativa mobilità interna o internazionale; b) fornire agli studenti adeguate informazioni in merito al valore dei diversi programmi di studio; c) fornire ai datori di lavoro, ai fini della selezione del personale, informazioni adeguate circa il valore delle qualifiche accademiche; d) fornire criteri oggettivi alle competenti autorità per la ripartizione, fra le diverse istituzioni, dei fondi pubblici.

Tale approccio solleva però più di una perplessità, in quanto, come afferma Alfredo Squarzoni<sup>179</sup>, la normativa sembra prevedere un approccio indipendente dalla presenza di un sistema di assicurazione della qualità interna e quindi di valutazione della qualità del servizio di formazione offerto, e si focalizza invece sul rispetto di una serie di requisiti che dovranno essere fissati dall'ANVUR. Secondo il CONVUI<sup>180</sup> (Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università italiane), il provvedimento dovrebbe ispirarsi maggiormente agli standard europei, connettendo maggiormente l'autovalutazione, che compete alle singole strutture operative (corsi di laurea, nel caso della didattica), la redazione da parte del NdV del rapporto di valutazione interna, la valutazione esterna da parte dell'ANVUR e le successive determinazioni del MIUR (sulla concessione e sul mantenimento dell'accreditamento). In particolare, la valutazione esterna che si intende attuare deve presupporre la presenza di un sistema di assicurazione interna della qualità dei corsi di studio, coerente con le linee guida europee e riconosciuto dall'ANVUR. Il CUN inoltre osserva come, nonostante il richiamo ai requisiti europei ora citati, in realtà nel decreto questo non trova riscontro.

Il provvedimento in esame sembra in particolare contribuire a quella tendenza ad una eccessiva regolazione del sistema universitario, in tutte le sue componenti, che già ha trovato espressione in altri provvedimenti normativi e di cui si è già discusso sopra.

Recentemente l'ANVUR ha proposto un *Modello per l'Autovalutazione, la Valutazione e l'Accreditamento del sistema universitario italiano*, che però è finora disponibile solo in una prima formulazione provvisoria: tale elaborato si propone di sviluppare i principi contenuti nella nuova normativa, al fine di risolvere in parte le criticità sopra esposte.

In particolare, il modello sottolinea la necessità di sviluppare approcci di assicurazione della qualità e di valutazione integrati, in modo che essi possano

---

<sup>179</sup> La riflessione di Squarzoni si inserisce all'interno della presentazione dai lui elaborata, *Il ruolo della valutazione annuale della didattica nella Quality Assurance*, presentata al Workshop *La didattica universitaria: valutazione e accreditamento*, tenutosi a Milano, presso l'Università di Milano Bicocca, il 13 settembre 2011.

<sup>180</sup> Documento CONVUI sullo schema di decreto valutazione/accreditamento, Roma, 24 novembre 2011.

interagire costantemente, con lo scopo del miglioramento permanente delle istituzioni. Le basi di ogni sistema di accreditamento e di valutazione sono infatti rappresentate dalla costruzione ed il miglioramento continuo di un sistema di AQ. In mancanza di esso, l'accREDITamento e la valutazione periodica sarebbero inefficaci, in quanto condotti secondo un approccio esclusivamente formale.

Il modello ANVUR sottolinea come sia fondamentale che gli organi di Ateneo procedano con l'attuazione del sistema di AQ, al fine di promuovere e sorvegliare l'attività dei CdS. A tale scopo, vengono individuati dei requisiti irrinunciabili, tra cui l'elaborazione ogni anno di una Scheda Unica del CdS, la quale deve essere resa pubblica entro il 30 giugno e nella quale vengono considerate la domanda di formazione, i risultati di apprendimento attesi, l'ambiente (gli insegnamenti, i docenti, le aule, i laboratori), i metodi di verifica dei risultati di apprendimento e gli sbocchi occupazionali per ogni CdS. Inoltre, l'ANVUR considera come fondamentale la presenza di un Presidio della Qualità (invece non citato nel decreto) che controlli la coerenza dell'attività didattica condotta con quanto programmato, che gestisca i processi di Revisione periodica dei CdS, fornendo un supporto fondamentale al NdV, garantendo il flusso di informazioni necessario.

Tale modello, qualora diventasse ufficiale, rappresenterebbe sicuramente un notevole passo in avanti in tema di accreditamento, consentendo di muovere passi importanti nella direzione dello sviluppo di un sistema di qualità. Tuttavia, ad una prima analisi, esso non è esente da critiche: in particolare, sembra atipico rispetto agli altri modelli adottati a livello europeo, in quanto attribuisce comunque il compito di effettuare l'accREDITamento al Ministero; inoltre, al momento non sembra essere ben delineato il rapporto intercorrente tra gli organi di ateneo responsabili dell'assicurazione interna della qualità (la Commissione paritetica, il Nucleo ed i presidi). Ci si auspica pertanto che l'ANVUR definisca il prima possibile le metodologie e i criteri alla base di questo approccio in maniera quanto più coerente possibile con le linee guida europee.

## CAPITOLO 5:LA VALUTAZIONE DELLA RICERCA

---

Dopo aver diffusamente descritto le tendenze in atto a livello nazionale ed europeo in tema di valutazione della didattica, risulta ora altrettanto rilevante focalizzarsi sulla ricerca, che rappresenta l'altra attività istituzionale propria del sistema universitario.

Ciò a cui si è assistito nell'ultimo decennio è stato lo sviluppo e l'implementazione di nuovi schemi di assessment a livello nazionale, in ritardo però di alcuni anni rispetto a modelli messi in atto da paesi quali il Regno Unito o l'Australia. La necessità di porre sotto monitoraggio il sistema della ricerca deriva principalmente dalla correlazione sussistente tra tale attività accademica e le politiche di allocazione delle risorse economiche ed umane<sup>181</sup>. La valutazione finalizzata all'assegnazione dei fondi e finanziamenti a vario titolo (pubblici e privati) rappresenta certamente una priorità del sistema nazionale, che ha la necessità di indirizzare le scarse risorse a disposizione verso realtà di eccellenza o verso settori strategici per lo sviluppo e per la competitività; per quanto riguarda invece l'allocazione di risorse umane, il tema della valutazione è legato a meccanismi di reclutamento del personale docente (come si vedrà meglio nel capitolo successivo, che si prefigge di analizzare dei modelli messi in atto da Ca' Foscari a tale riguardo) e alla gestione delle carriere all'interno degli atenei.

---

<sup>181</sup> Borgonovi E., Giordano F., La valutazione dell'Università: aspetti sistemici ed operativi, in Cugini A. (a cura di), *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 67-68.

## 5.1. Le principali questioni legate alla valutazione della ricerca scientifica

Prima di procedere con l'analisi di alcuni importanti esperienze di riferimento, sia nel contesto nazionale sia in quello internazionale, di seguito si vogliono proporre alcune considerazioni sulle caratteristiche della ricerca e sugli aspetti fondamentali da considerare nell'elaborazione di modelli di valutazione ad essa relativi.

Prendendo come riferimento la definizione elaborata per l'esercizio di valutazione nel Regno Unito che si concluderà nel 2014, la ricerca è intesa come un processo di indagine che consente di conseguire nuove conoscenze ed intuizioni, efficacemente condivise. Essa comprende tutti i contributi attinenti al soddisfacimento di bisogni ed esigenze di vari settori, tra cui il commercio, l'industria e il settore pubblico; essa consiste nella generazione ed elaborazione di idee, immagini, performance, ovvero nell'applicazione di conoscenze già note al fine di sviluppare nuovi materiali, dispositivi, meccanismi, prodotti e processi<sup>182</sup>.

La letteratura ha evidenziato come le caratteristiche primarie della ricerca risultino essere *l'ideazione* e la *creatività*, *l'autonomia professionale* ed un *basso grado di ripetitività*, la *non chiara relazione causale tra fattori impiegati e risultati*, oltre all'*incertezza sull'esito dell'attività*<sup>183</sup>. Senza dubbio tali aspetti impattano notevolmente nel disegno di un sistema di misurazione e valutazione di questa complessa attività, rendendola difficilmente analizzabile esclusivamente in termini oggettivi.

Non bisogna considerare l'attività di assessment come un meccanismo burocratico o censorio, ma come un importante strumento che consenta di focalizzarsi sugli aspetti nevralgici della performance delle strutture di ricerca. Gli effetti di tale analisi sul Paese sono molteplici, in particolare:

- il progresso della conoscenza;

---

<sup>182</sup> Tale definizione è tratta dall'Allegato C delle linee guida del REF, HEFCE, *Assessment framework and guidance on submissions*, del 2011 reperibile sul sito [http://www.hefce.ac.uk/research/ref/pubs/2011/02\\_11/02\\_11.pdf](http://www.hefce.ac.uk/research/ref/pubs/2011/02_11/02_11.pdf)

<sup>183</sup> Cugini A., Pilonato S., *op. cit.*, p. 26.



- l'individuazione delle aree ed i settori, oltre che le strutture, in grado di affrontare e dare adeguate risposte a numerosi temi sociali, quali occupazione, salute e ambiente;
- identificazione dei punti di forza e di debolezza della ricerca nazionale;
- sostegno alla pianificazione strategica degli interventi a sostegno della ricerca;
- indicazioni su eventuali interventi correttivi che risultino necessari;
- diffusione su larga scala di dati ed informazioni sui risultati della valutazione, al fine anche di valutare la gestione delle risorse del Paese<sup>184</sup>.

Tentando di generalizzare i principali aspetti che potrebbero essere considerati in fase di assessment, gli elementi più rilevanti ai fini della misurazione della performance sono tradizionalmente identificati<sup>185</sup> in:

- risultati, in termini di pubblicazioni;
- impatto, in termini di citazioni;
- qualità, rappresentata indirettamente dall'ammontare dei fondi di ricerca ottenuti, dai premi, dalla reputazione;
- utilità, come redditi esterni generati, brevetti prodotti, contratti esterni stipulati.

Tutte queste misure non risultano da sole idonee al raggiungimento dello scopo perseguito, in quanto spesso necessitano di ulteriori specifiche e sono influenzate da una molteplicità di fattori di contesto. Un esempio può essere costituito dal numero delle pubblicazioni: infatti un dato quantitativo che ne esprima l'ammontare non appare totalmente significativo per esprimere un giudizio in merito alla performance di un ricercatore o sulla qualità della ricerca da lui condotta<sup>186</sup>.

Da tale riflessione risulta ancora una volta evidente come sussista un problema di definizione degli approcci da utilizzare in fase di assessment: l'analisi deve essere condotta in modo scrupoloso, in quanto i risultati del processo di valutazione della

---

<sup>184</sup> Cuccurullo F., La valutazione della ricerca: un possibile modello nazionale, Casciotti C.A.T., Mosconi G. (a cura di), *La ricerca universitaria: esperienze, modelli, proposte*, Roma, CRUI, 2003, pp.272-273.

<sup>185</sup> Tali aspetti sono stati analizzati in Johnes J., Taylor J., *Performance Indicators in Higher Education*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990; successivamente sono poi stati ripresi in Cugini A., Pilonato S., *op. cit.*, p. 27.

<sup>186</sup> Barnabè F., *op. cit.* p. 133.

ricerca sono in grado di impattare sul sistema di higher education di un Paese a differenti livelli e con variegata conseguenze: a livello sistemico (tali valutazioni forniscono incentivi alle strutture e ai singoli studiosi al fine di condurre specifici progetti in determinati ambiti disciplinari; alla presentazione di tali progetti è spesso legata la concessione di larga parte dei finanziamenti pubblici), a livello di singola istituzione accademica (la cui reputazione, immagine e attrattività sono fortemente influenzate dai risultati delle valutazioni, che possono essere utilizzati per meglio definire le proprie strategie di ricerca, comprese eventuali decisioni inerenti all'assunzione di studiosi specializzati in determinati campi di ricerca) e a livello individuale (le valutazioni potrebbero incidere sulla definizione delle proprie priorità lavorative)<sup>187</sup>.

A dispetto delle difficoltà valutative prima evidenziate, negli ultimi anni sono stati adottati numerosi approcci di stampo quantitativo per misurare le performance di Atenei, Facoltà, dipartimenti, centri di ricerca e singoli ricercatori. Tali metodi fanno uso frequentemente di indicatori di tipo quantitativo per descrivere la qualità dei prodotti della ricerca: si tratta ad esempio di classifiche formali (quali i journal rankings), indici bibliometrici (come il noto *impact factor*) o di analisi basate su citazioni. In realtà, come si vedrà in seguito, tali modelli sono tutt'altro che esenti da critiche, per cui diventa fondamentale associare a tali tipi di analisi altri strumenti di tipo qualitativo, tra cui la peer review.

Scopo del presente capitolo è analizzare i principali strumenti sopra delineati e valutarne le criticità, oltre a presentare le principali esperienze di valutazione a livello nazionale (VTR e VQR) ed internazionale (RAE).

---

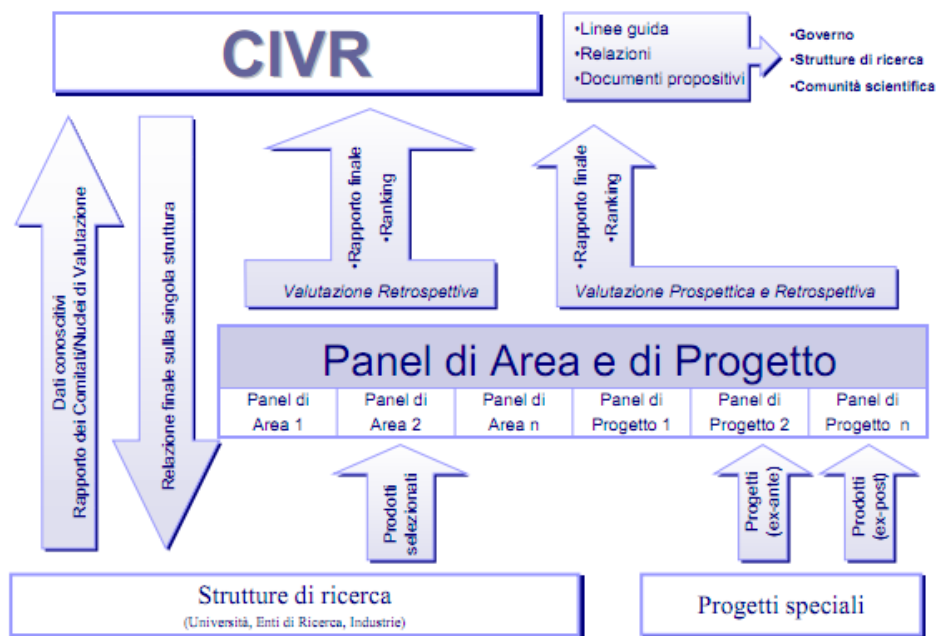
<sup>187</sup> Riccaboni A., Barnabè F., *op. cit.*, p. 122-123.

## 5.2. Gli esercizi italiani di valutazione della ricerca

### 5.2.1 Il primo esercizio di valutazione: la VTR 2001-2003

L'attenzione nei confronti della ricerca a livello nazionale ha conosciuto nell'ultimo decennio un importante incremento, a partire dal già citato Decreto 2206 del 2003, con il quale venne regolamentata la prima Valutazione della Ricerca elaborata a livello nazionale, coordinata dal CIVR che, per l'occasione, elaborò una serie di linee guida. Di seguito, viene riportata la rappresentazione dell'organizzazione generale che il processo di valutazione avrebbe dovuto avere, secondo il Comitato.

Figura 7: Organizzazione generale del processo di valutazione



Fonte: CIVR, Linee guida per la valutazione della ricerca, Roma, MIUR, (200, p.16).

Analizzando il grafico sopra, i principali organismi coinvolti nel processo sono stati il Comitato (che doveva definire i criteri di composizione dei panel valutativi, analizzare i dati trasmessi dalle strutture, valutare le relazioni ed i rapporti dei Panel), i Panel di area o di progetto (composti da un minimo di cinque a nove esperti in rappresentanza della comunità scientifica, con il compito di esprimere giudizi in merito

ai prodotti selezionati dalle strutture e di redigere i relativi rapporti finali) ed i Comitati/Nuclei di valutazione (ai quali competeva la validazione dei dati conoscitivi e la predisposizione di un rapporto triennale sulla struttura). In merito ai Panel, quelli di area facevano riferimento alle quattordici aree scientifico-disciplinari del CUN integrate con altre speciali, scelte in funzione del valore aggiunto per il Paese, della loro coerenza con gli obiettivi previsti dal Programma Nazionale per la Ricerca e dai programmi di ricerca e sviluppo comunitari.

**Figura 8: Aree disciplinari del CUN**

<b>Aree disciplinari del CUN</b>	
<b>01</b>	Scienze matematiche ed informatiche
<b>02</b>	Scienze fisiche
<b>03</b>	Scienze chimiche
<b>04</b>	Scienze della Terra
<b>05</b>	Scienze biologiche
<b>06</b>	Scienze mediche
<b>07</b>	Scienze agrarie e veterinarie
<b>08</b>	Ingegneria civile ed Architettura
<b>09</b>	Ingegneria industriale ed informatica
<b>10</b>	Scienze dell'Antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche
<b>11</b>	Scienze storiche, filosofiche, psicologiche e pedagogiche
<b>12</b>	Scienze giuridiche
<b>13</b>	Scienze economiche e statistiche
<b>14</b>	Scienze politiche e sociali
<b>Aree speciali del CIVR</b>	
<b>15a</b>	Scienze e tecnologie per una società dell'informazione e della comunicazione
<b>15b</b>	Scienze e tecnologie per la qualità e la sicurezza degli alimenti
<b>15c</b>	Scienze e tecnologie dei nano/microsistemi
<b>15d</b>	Scienze e tecnologie aerospaziali
<b>15e</b>	Scienze e tecnologie per lo sviluppo e la governance sostenibili: aspetti economici, sociali, energetici ed ambientali
<b>15f</b>	Scienze e tecnologie per la valutazione e la valorizzazione dei beni culturali

Fonte: CIVR, *Executive summary - Linee guida per la valutazione della ricerca*, Roma, MIUR, 2004, p. 5.

Le strutture coinvolte sono state principalmente Università, Enti di ricerca e altri soggetti che svolgono attività di ricerca<sup>188</sup>. Esse hanno trasmesso al CIVR una serie di dati ed informazioni, validati dai Nuclei, tra cui un quadro sinottico delle risorse umane complessive, con la media nel triennio dei ricercatori della struttura in ogni singola area, un insieme di informazioni inerenti alle risorse finanziarie delle strutture (in termini di totale delle entrate complessive, trasferimento statale ordinario, finanziamento e cofinanziamento dei progetti di ricerca), oltre all'eventuale documentazione su brevetti, spin-off e partnership. Inoltre, hanno proceduto alla selezione di prodotti della ricerca, realizzati nel triennio 2001-2003 che sono poi stati inviati telematicamente (grazie all'ausilio di procedure appositamente disposte da CINECA) ai Panel di area e valutati in base a criteri quali la qualità, la rilevanza, l'originalità ed il potenziale competitivo internazionale<sup>189</sup>. I panelist hanno espresso, in merito ad ogni output proposto, un giudizio complessivo tra quattro livelli di merito (eccellente, buono, accettabile, limitato). I prodotti di ricerca considerati al fine della valutazione sono stati, tra gli altri, libri e loro capitoli, articoli su riviste, brevetti, progetti, disegni, performance, mostre ed esposizioni. Questa procedura ha consentito ai Panel di esprimere una valutazione sulle strutture partecipanti, attribuendo loro un punteggio finale. Tali conclusioni sono state elaborate all'interno di un specifico rapporto, articolato in tre parti distinte:

- il Consensus Report, fondato su un riesame critico di giudizi di merito degli esperti, anche alla luce di indici bibliometrici;
- la Ranking list, di area (con la collocazione delle strutture in fasce di merito definite precedentemente dal CIVR) e di progetto (con l'elaborazione di una graduatoria di merito);
- la Relazione finale, al fine di sottolineare i punti di forza e di debolezza di ogni area/ progetto, suggerendo anche possibili interventi correttivi.

L'esercizio di valutazione si è poi chiuso con una relazione finale elaborata dal CIVR per ogni singola struttura (ovviamente basata sulle indicazioni dei Panel).

---





















<sup>188</sup> Riccaboni A., Barnabè F., *op. cit.*, p. 122-140.

<sup>189</sup> CIVR, *Linee guida per la valutazione della ricerca*, p.27.

## 5.2.2 I principali risultati della VTR

In totale, i prodotti presentati dalle Strutture alla CIVR sono stati 18.508, comprensivi di un 6% circa di output proposti contemporaneamente da più enti: pertanto i prodotti effettivamente valutati sono stati 17.329. Di seguito ne viene rappresentata una distribuzione per area.

Figura 9: Prodotti valutati - distribuzione per area e numero di prodotti presentati

	Numero	%	
06 - Scienze mediche	2.832	15.30	
02 - Scienze fisiche	2.101	11.35	
05 - Scienze biologiche	1.663	8.99	
10 - Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artist.	1.349	7.29	
09 - Ingegneria industriale e dell'informazione	1.216	6.57	
11 - Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	1.183	6.39	
03 - Scienze chimiche	1.175	6.35	
12 - Scienze giuridiche	1.062	5.74	
13 - Scienze economiche e statistiche	1.007	5.44	
01 - Scienze matematiche e informatiche	840	4.54	
07 - Scienze agrarie e veterinarie	773	4.18	
08 - Ingegneria civile ed architettura	769	4.15	
04 - Scienze della terra	688	3.72	
15c - Scienze e tecnologie dei nano/microsistemi	383	2.07	
14 - Scienze politiche e sociali	373	2.02	
15a - Sc. e tecnolog. per una società dell'informaz. e della comunicaz.	313	1.69	
15e - Sc. e tecn. svil. govern. sosten.: asp. econom., soc., energ, amb	229	1.24	
15b - Scienze e tecnologie per la qualità e la sicurezza degli alimenti	198	1.07	
15f - Sc. e tecnol. per la valutazione e la valorizz. dei beni culturali	194	1.05	
15d - Scienze e tecnologie aerospaziali	160	0.86	
totale	18.508		

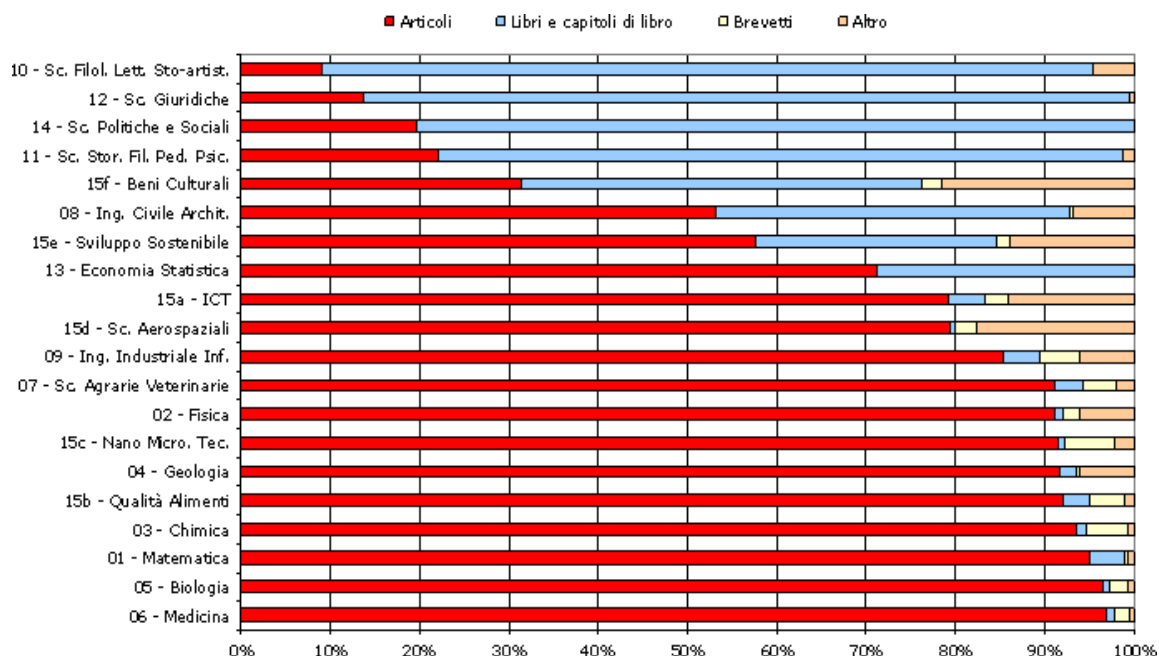
Fonte: CIVR, Relazione finale VTR 2001-2003, Roma, MIUR, 2007, p. 10.

In relazione alla distribuzione dei prodotti, come si può evincere dalla tabella precedente, le tre aree che hanno fornito ai fini della valutazione il maggior numero di output sono state le Scienze mediche (2832 prodotti, pari al 15,3% del totale), le Scienze Fisiche (2101, 11,35%) e le Scienze Biologiche (1663 – 8,99%). Le tre aree invece con il minor numero di prodotti sono risultate essere quelle speciali, appositamente costruite per l'esercizio di valutazione (Scienze e tecnologie aerospaziali, Scienze e tecnologie per la valutazione e la valorizzazione dei beni culturali e Scienze e tecnologie per la qualità e la sicurezza degli alimenti).

Con riferimento invece alla tipologia di output, la maggioranza di essi sono stati articoli (72,2% del totale), seguiti dai libri o capitoli degli stessi. Nello specifico, gli

articoli su riviste con *impact factor*<sup>190</sup> sono risultati predominanti all'interno delle aree scientifiche, mentre le monografie ed i capitoli di libro hanno rappresentato la maggioranza dei prodotti nelle scienze sociali.

**Figura 10: prodotti presentati per tipologia e per area**



Fonte: CIVR, Relazione finale VTR 2001-2003, Roma, MIUR, 2007, p. 10.

Nel complesso, al termine del processo di valutazione, più dei  $\frac{3}{4}$  dei prodotti hanno ricevuto un giudizio Eccellente (30%) o Buono (46%), mentre il 19% degli output è stato ritenuto Accettabile e solo il 5% del totale è stato giudicato Limitato.

Facendo riferimento, ad esempio, all'area 13 *Scienze economiche e statistiche*, di maggiore interesse per chi scrive, il settore ha mostrato al termine dell'esercizio una situazione non ottimale, caratterizzata da alcune criticità. Questo, in realtà, ha riguardato tutte le scienze non prettamente *hard*<sup>191</sup>, penalizzate in particolare dalla rilevanza attribuita in fase di valutazione alle pubblicazioni su riviste internazionali. In

<sup>190</sup> Il fattore di impatto (impact factor o IF) è un indice sintetico, di proprietà di Thomson Reuters (una delle più grandi agenzie d'informazione scientifica al mondo), che misura il numero medio di citazioni ricevute in un particolare anno da articoli pubblicati in una rivista scientifica nei due anni precedenti.

<sup>191</sup> sono le scienze dure, cioè quelle naturali, che si contrappongono a quelle *soft* (le scienze sociali). Le scienze *hard* si basano su dati sperimentali, quantificabili ed applicano il metodo scientifico.

merito all'Area 13, il Consiglio direttivo dell'AIDEA<sup>192</sup> ha sottolineato, in fase di esame dei risultati della VTR, che:

- il rating complessivo ottenuto è stato il più basso tra tutte le aree valutate;
- l'incidenza dei prodotti considerati *limitati* è stata la più alta;
- l'incidenza invece dei prodotti eccellenti è stata una delle più basse;
- in tale area si è registrato un netto dissenso tra i membri del panel in merito a come applicare i criteri di valutazione<sup>193</sup>.

Questi risultati poco brillanti hanno indotto comunque gli esponenti delle Scienze aziendali ad alcune puntualizzazioni. Infatti, il Consiglio direttivo ha sottolineato come *l'area 13 è un'area intermedia fra la hard e la soft science; è una sorta di "area di mezzo" ... in cui è latente una grande complessità metodologica, entro cui convivono concetti e metodi scientifici ricchi e articolati. Si può andare, a parità di qualità, da sperimentali empiriche e formali entro ristretti circuiti internazionali - che trovano naturale esito in articoli pubblicati in specifiche riviste in lingua inglese - a confronti più orientati al versante dottrinale e speculativo, di norma risultanti in monografie necessariamente in italiano.*

In particolare, è stato inoltre sottolineato che la scarsa presenza di aziendalisti nei panel può aver generato una asimmetria tra le competenze degli esperti chiamati a valutare ed i prodotti, causando quindi un danno proprio all'area aziendale.

Senza addentrarsi ulteriormente in questa analisi, è comunque possibile sottolineare l'utilità dell'esercizio 2001-2003, in quanto ha provato che la valutazione della ricerca basata sul metodo della peer review può essere attuata nel nostro Paese; inoltre, ha fornito importanti spunti di riflessione. Sempre con riferimento all'area 13, ad esempio, ciò che è emerso è la necessità di sviluppare confronti con un contesto scientifico più ampio, non autoreferenziale<sup>194</sup> e sempre più internazionale<sup>195</sup>.

---

<sup>192</sup> Accademia Italiana di Economia Aziendale.

<sup>193</sup> Per un approfondimento, si veda la *Considerazione del Consiglio direttivo su relazione CIVR* del 9 febbraio 2006.

<sup>194</sup> Rebola G., *Ricerca senza qualità? Il caso delle scienze aziendali e del management*, LIUC Papers n.209, Serie Economia Aziendale 31, novembre 2007.

<sup>195</sup> A tale riguardo, si sottolinea che l'Aidea ha anche approvato un documento di classificazione delle riviste internazionali considerate significative per la ricerca economico aziendale. L'elenco delle riviste e la loro classificazione può essere consultato sul sito [www.accademiaaidea.it](http://www.accademiaaidea.it).



### 5.2.3 Il nuovo esercizio di valutazione: la VQR

Come già sottolineato precedentemente, la rilevanza dell'esercizio nazionale di valutazione svoltosi nel 2001-2003 riguarda l'utilizzo effettuato dei risultati, considerati dal Ministro Gelmini per la distribuzione della quota premiale (vedi sopra, criteri B1 e B2), permettendo di assegnare fondi maggiori rispetto al passato agli atenei che hanno ottenuto valutazioni positive<sup>196</sup>. E' chiaro che ciò che si sta tentando di realizzare negli ultimi anni è la volontà di incentivare un incremento qualitativo dei prodotti scientifici: per mantenere questo risultato nel tempo, è però necessario che le valutazioni vengano compiute periodicamente e ad esse siano collegate, almeno in parte, le allocazioni dei finanziamenti pubblici. A questo proposito, nel luglio 2011 è stato firmato il Decreto per avviare la VQR (Valutazione della Qualità della Ricerca) riferita al periodo 2004-2010. Come esposto da Sergio Benedetto, membro del Consiglio Direttivo ANVUR, saranno sottoposte ad analisi non solo le aree disciplinari e le strutture, ma anche i dipartimenti (e i relativi risultati potranno essere utilizzati al fine delle redistribuzioni interne delle risorse ottenute): il bando della VQR 2004-2010, infatti, assume a riferimento come modello organizzativo quello dipartimentale.

In merito alle aree di ricerca prese a riferimento, il nuovo esercizio di valutazione considera quelle del triennio 2001-2003, senza però menzionare le sei speciali che nel 2003 erano state definite dal CIVR.

Parteciperanno alla VQR i soggetti valutati, vale a dire i professori ordinari, gli associati, i ricercatori universitari e gli assistenti, nonché i ricercatori ed i tecnologi degli enti di ricerca vigilati dal MIUR. Essi verranno considerati appartenenti, su indicazione del bando, alla struttura presso la quale operano alla data del 7 novembre (come deve risultare dalla banca dati del ruolo docente del MIUR, aggiornata in tempo reale con i decreti che ciascun Ateneo trasmette al CINECA<sup>197</sup>), indipendentemente da affiliazioni precedenti, ed i prodotti di ricerca ad essi associati saranno attribuiti a tale struttura indipendentemente dall'affiliazione nella quale si trovavano al momento della pubblicazione<sup>198</sup>. Le strutture dovranno scegliere tre prodotti di ricerca per i primi

---

<sup>196</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 152-153.

<sup>197</sup> Tale specificazione è contenuta nelle Linee guida elaborate dal CINECA in data 7 novembre 2011.

<sup>198</sup> Tale specificazione è tratta dal Bando di partecipazione alla VQR, reperibile sul sito dell'ANVUR.

tre soggetti, sei invece per i ricercatori degli enti vigilati dal MIUR. Per i ricercatori ed i tecnologi che hanno preso servizio dopo il primo gennaio del 2004, è prevista una graduale riduzione dei prodotti da presentare, fino alla totale esenzione per coloro che hanno preso servizio successivamente all'inizio del 2010.

Ciascun prodotto presentando dovrà essere accompagnato da una scheda descrittiva che comprende alcune informazioni fondamentali, tra cui i metadati bibliografici dei prodotti (cioè l'ISSN per le riviste e l'ISBN per i libri<sup>199</sup>), la specificazione del soggetto valutato, dell'area e del SSD, l'indicazione della presenza eventuale di un coautore afferente ad un ente straniero, l'abstract del prodotto. Potranno essere aggiunte inoltre tutte quelle informazioni che possano essere considerate utili al fine della valorizzazione del prodotto (ad esempio, eventuali premi ricevuti).

L'analisi della produzione scientifica presentata spetterà a dei Gruppi di Esperti della Valutazione (GEV) composti da studiosi (anche stranieri) esperti le cui qualità scientifiche sono riconosciute. La numerosità dei GEV è stata decisa dall'ANVUR in funzione del numero atteso di prodotti da valutare (il numero complessivo degli esperti è pari a 450 e vengono nominati dall'ANVUR), che, come si può osservare dalla tabella sottostante, dovrebbe attestarsi intorno alle 200000 unità:

---

<sup>199</sup> L'ISSN è l'acronimo di *International Standard Serial Number*, o *Numero internazionale normalizzato delle pubblicazioni in serie*: rappresenta cioè un numero di identificazione per i periodici, nonché qualsiasi pubblicazione registrata su qualsiasi supporto, edita in parti successive, generalmente dotata di designazione numerica o cronologica, che si intende pubblicare senza limite di tempo. L'ISBN, invece, rappresenta un codice identificativo attribuito alle monografie e ai libri in generale.

Figura 11: Numero previsto di prodotti oggetto della VQR<sup>200</sup>

area	PO	PA	RU	Totale	Ric. Enti	Tecn. Enti	# max prodotti
1	968	1.002	1.256	3.226	369	62	12.075
2	604	816	870	2.290	262	44	8.572
3	703	963	1.293	2.959	338	57	11.076
4	259	376	460	1.095	125	21	4.099
5	1.234	1.361	2.283	4.878	557	94	18.259
6	2.186	2.955	5.052	10.193	1.165	196	38.154
7	821	898	1.320	3.039	347	58	11.375
8	978	1.104	1.520	3.602	412	69	13.483
9	1.600	1.504	1.961	5.065	579	97	18.959
10	1.512	1.628	2.256	5.396	617	104	20.198
11	1.478	1.434	2.022	4.934	564	95	18.469
12	1.612	1.123	2.049	4.784	547	92	17.907
13	1.580	1.331	1.758	4.669	533	90	17.477
14	437	485	775	1.697	194	33	6.352
<b>TOTALE</b>	<b>15.972</b>	<b>16.980</b>	<b>24.875</b>	<b>57.827</b>	<b>6.607</b>	<b>1.110</b>	<b>216.453</b>

Fonte: Presentazione della VQR 2004-2010 alla CRUI – 21/07/2011

Ai GEV è affidato il compito di valutare la qualità di ogni prodotto di ricerca selezionato dalle strutture, al fine di pervenire successivamente all'elaborazione di una graduatoria della strutture stesse. A tal fine, gli esperti dovranno utilizzare due metodologie:

- valutazione diretta, tramite l'ausilio di analisi bibliometriche (citazioni e fattore di impatto delle riviste), utilizzando a tal fine delle banche dati concordate con l'ANVUR;
- peer-review affidata a soggetti esterni scelti dal GEV (due per prodotto), che presenteranno le proprie considerazioni in maniera anonima.

Le analisi qualitative verranno effettuate tenendo in considerazione i seguenti criteri:

- *rilevanza* (valore aggiunto per l'avanzamento della conoscenza nel settore e nella scienza in generale);
- *originalità ed innovazione*;

<sup>200</sup> Con gli acronimi *PO*, *PA* e *RU* si fa riferimento, rispettivamente, ai Professori ordinari ed associati e ai Ricercatori. *Ric. Enti* e *Tecn. Enti* sono invece gli acronimi per i ricercatori ed i tecnologi degli enti di ricerca vigilati dal MIUR.

- *internazionalizzazione*, cioè come l'opera si colloca a livello internazionale, in termini di rilevanza, competitività e apprezzamento della comunità scientifica.

Come per la VTR, le precedenti considerazioni dovranno poi essere espresse tramite giudizio sintetico (Eccellente, Buono, Accettabile, Limitato, Non valutabile), prevedendo inoltre, nei casi di plagio, un peso attribuito alla pubblicazione pari a -2.

Alla struttura a cui gli studiosi sono associati vengono affidati una serie di compiti rilevanti<sup>201</sup>, tra cui:

- svolge una funzione di accreditamento, in quanto dovrà certificare gli elenchi dei soggetti valutati predisposti dal CINECA;
- seleziona i prodotti che saranno oggetto di verifica partendo dagli elenchi predisposti dai docenti/ricercatori e ne cura la trasmissione al GEV (risolvendo eventualmente eventuali conflitti di attribuzione, attribuendo ogni prodotto ad un solo soggetto).
- deve trasmettere ulteriori dati, ad esempio in merito ai brevetti (di cui è titolare o contitolare la struttura)<sup>202</sup>;
- elabora ed invia ai GEV un rapporto di autovalutazione, che dovrebbe essere predisposto con l'ausilio dei Nuclei di valutazione<sup>203</sup>.

I gruppi di esperti, una volta concluso il processo di valutazione, dovranno anch'essi produrre un rapporto conclusivo per area di ricerca, suddiviso in tre parti: valutazione conclusiva dei prodotti, graduatoria delle Strutture partecipanti e relazione finale di area (indicante la metodologia di lavoro adottata dal Gruppo, valutazione dell'area indicando i principali punti di forza e di debolezza, suggerendo eventualmente interventi correttivi).

---

<sup>201</sup>Per un'analisi più dettagliata degli adempimenti a carico delle strutture, si rimanda al Bando di partecipazione alla VQR.

<sup>202</sup>Oltre all'indicazione del brevetto, è necessario, ad esempio, indicare eventuali entrate di cassa risultanti dalla cessione di tali brevetti o delle loro licenze, fornendo informazioni sulla natura e sulle caratteristiche dei soggetti acquirenti.

<sup>203</sup>E'previsto che il rapporto di autovalutazione sia articolato secondo un modello fornito dall'ANVUR, con sezioni ben precise (valutazione della metodologia utilizzata dalle strutture nella scelta dei prodotti da sottoporre a ricerca; valutazione dell'attività scientifica; congruità e competenza delle risorse umane finalizzate all'attività di ricerca; mobilità e collaborazioni internazionali finalizzate alla ricerca; adeguatezza degli strumenti e dei servizi destinati all'attività di ricerca; principali punti di forza e debolezza dell'attività di ricerca; raccomandazioni e conclusioni).

Infine, all'ANVUR spettano i compiti che nello scorso esercizio erano affidati al CIVR, tra cui la nomina dei componenti dei GEV, lo sviluppo di un'analisi relativa agli indicatori bibliometrici relativi alle pubblicazioni del settennio e la predisposizione di una relazione finale, costituita da relazioni di merito sul sistema nazionale della ricerca, articolato per aree, sulle strutture e sui dipartimenti.

In merito a questo ultimo punto, il Bando ANVUR definisce, rispettivamente per le aree e per i dipartimenti, una serie di criteri generali per la valutazione, in particolare l'attenzione è rivolta alla qualità dei prodotti presentati, la capacità di attrarre risorse attraverso la partecipazione a bandi per progetti di ricerca, lo sviluppo di collaborazioni di profilo internazionale (misurabile mediante la mobilità dei ricercatori ed il numero di opere frutto di coautoraggio con studiosi esteri), la propensione alla formazione della ricerca (legata al numero di ricercatori in formazione), la propensione ad utilizzare fondi propri per lo sviluppo di progetti interni, la variazione della performance complessiva (con un confronto rispetto alla VTR).

In merito a quest'ultimo punto è però necessaria una riflessione: anche se il peso attribuito all'indicatore IRAS7, misurato come differenza di performance dell'area (relativa all'indicatore IRAS1, che rappresenta la somma delle valutazioni ottenute dai prodotti presentati, tra la VTR e la VQR) è estremamente limitato, sembra difficile che il dato sia caratterizzato da una qualche significatività. Infatti pare difficile confrontare valori tra loro poco omogenei, in quanto quelli risultanti dall'esercizio 2001-2003 sono il frutto di una partecipazione delle strutture di tipo volontario (a differenza di questo settennio); inoltre esiste una rilevante differenza anche a livello di prodotti da valutare: se infatti nel primo esercizio era previsto che le strutture selezionassero un ammontare totale di prodotti corrispondente al 50% del numero complessivo dei ricercatori, ora è prevista invece la fissazione di un numero di prodotti per soggetto valutato (la precedente valutazione VTR2 001-2003 si è basata su circa 17.000 prodotti, mentre la VQR è dimensionata intorno a 200.000 prodotti).

Altra criticità sembra essere rappresentata dalla scelta del modello *tre prodotti a testa*, che potrebbe appiattire differenze significative: in genere gli scienziati

pubblicano paper mentre gli umanisti pubblicano libri. Per i primi esistono parametri più o meno oggettivi e un raffronto principalmente internazionale, per i libri la soggettività della valutazione è molto più evidente e il confronto è spesso nazionale. La scelta di valutare sia scienziati sia umanisti con tre prodotti in sette anni potrebbe portare a confronti non congruenti perché il tipo di produzione scientifica è molto diverso<sup>204</sup>.

Le esperienze di valutazione italiane sono state spesso presentate come modelli ispirati al RAE del Regno Unito; in realtà, esistono alcune sostanziali differenze, che verranno indicate successivamente, dopo aver trattato (nel paragrafo successivo) l'esperienza anglosassone.

### **5.3. L'esercizio di valutazione della ricerca nel Regno Unito: il RAE e la sua evoluzione**

Con il termine Research Assessment Exercise (RAE) si fa riferimento al sistema di valutazione della ricerca del mondo accademico inglese<sup>205</sup> (che costituisce probabilmente il più noto esercizio di valutazione esistente al mondo), utilizzato per l'analisi della totalità delle discipline di ricerca che è stato applicato a tutte le istituzioni del campo dell'higher education. Introdotto per la prima volta nel 1986, con l'edizione conclusasi nel 2008 si è giunti alla sesta esperienza, conseguendo importanti risultati, ad esempio in termini di quantità di prodotti e numero di unità di ricerca valutate: basti pensare che nell'edizione 2008 sono stati considerati 2344 prodotti e 159 istituzioni<sup>206</sup>. In breve, l'esercizio di valutazione è consistito in una peer review nazionale svoltasi periodicamente, strutturata per unità di valutazione (UoA, suddivise per disciplina o area di studio), le quali venivano valutate da dei panel costituiti da

---

<sup>204</sup> Braga D., Se la fretta mal consiglia i voti (e i fondi) della ricerca, *Il Sole 24 Ore*, articolo del 2 novembre 2011.

<sup>205</sup> Il RAE può essere descritto come un modello nazionale, infatti ha rappresentato un esercizio di valutazione congiunto da parte di diversi enti che contribuiscono al finanziamento universitario, tra cui l'Higher Education Funding Council for England, lo Scottish Higher Education Funding Council, l'Higher Education Funding Council for Wales e il Department for Employment and Learning Northern Ireland.

<sup>206</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 136-137.

esperti provenienti dal mondo accademico, oltre che da alcuni rappresentanti di soggetti “utilizzatori” dei risultati della ricerca, appartenenti invece al settore privato. Nel 2001 i panel ammontavano a 69 unità, 67 invece nel 2008 (raggruppati in 15 super aree che si sono focalizzate su temi scientifici tra loro vicini e caratterizzati da approcci di ricerca simili)<sup>207</sup>. La scelta di quale unit sottoporre a valutazione era affidata a ogni singolo ateneo, che poteva anche decidere di non sottoporre ad analisi alcune aree particolarmente deboli (a scapito però della quota di finanziamento per gli accademici impiegati in tali strutture). Per ogni UoA, l’ateneo doveva elencare tutti i docenti attivi da sottoporre a valutazione, per ognuno dei quali dovevano essere elencati quattro lavori. La scelta di richiedere un numero limitato di prodotti di ricerca serviva a ridurre l’incentivo a sacrificare la qualità per aumentare la quantità dei lavori pubblicati. Come precedentemente sottolineato, le valutazioni sono state effettuate secondo l’approccio della peer-review, come è stato spiegato già a partire dai primi anni Novanta nei criteri di riferimento per i futuri RAE:

The method of assessment should be based primarily on peer review. In preparing for the 1992 and 1996 RAEs, the funding bodies consulted the HE sector on whether primarily quantitative indicators such as citations of published research should drive the assessments. They concluded that the sector was insufficiently confident that quantitative measures were robust enough, across all disciplines, to allow them to supplant peer review for the RAE. Recent studies broadly support that view, though we remain open to firm proposals for robust and widely acceptable mechanisms which might supplement peer review [...]<sup>208</sup>

Se da un lato quindi il giudizio era soggettivo, in pratica ogni panel aveva il compito di definire proprie regole e renderle pubbliche, ovviamente conformemente alle indicazioni e normative nazionali. Solitamente ciò era fatto con largo anticipo e poteva variare da area ad area: ad esempio, il comitato di economia considerava solamente articoli pubblicati in riviste con sistemi di referaggio riconosciuto, mentre

---

<sup>207</sup> Barker K., The UK research assessment exercise: The evolution of a national research evaluation system, *Research Evaluation*, 16, 1, 2007, pp. 3-4.

<sup>208</sup> Tale citazione fa riferimento ai principi del Research Assessment Evaluation (per maggiori dettagli si veda [http://www.somis.dundee.ac.uk/rae/rae2001/cs-doc-2\\_97/2\\_97.htm](http://www.somis.dundee.ac.uk/rae/rae2001/cs-doc-2_97/2_97.htm)).

altri panel hanno optato per scelte diverse (ad esempio filosofia, che ha deciso di considerare anche libri)<sup>209</sup>.

Oltre alla valutazione dei prodotti di ricerca, in fase di analisi venivano considerati altri due tipologie di indicatori: quelli di *eminenza* e quelli definiti *ambiente di ricerca*. Il primo tipo di misure prevedeva che ogni dipartimento elencasse le attività indicanti stima con cui i ricercatori venivano considerati da parte della comunità accademica (onorificenze e premi ricevuti, partecipazione a conferenze internazionali, attività di referaggio). L'altro aspetto riguardava invece il *research environment*, considerando elementi quali l'assistenza ed i meccanismi di agevolazione della carriera ai ricercatori più giovani. Il risultato complessivo dell'istituzione veniva quindi calcolato dai comitati di valutazione come media ponderata dei tre indicatori descritti, con pesi decisi dai panel stessi, ma di cui era stata fissata una soglia minima a livello nazionale (50% per i prodotti di ricerca, 5% per gli altri due aspetti considerati)<sup>210</sup>.

Tale meccanismo, in funzione oramai da un ventennio, è sicuramente stato assimilato dal mondo accademico anglosassone, che ha quindi adeguato la propria attività alle richieste: non bisogna infatti dimenticare che, ad esempio, la quota di finanziamento dipendente da tale esercizio di valutazione nel 2008 è stata pari a circa un miliardo e mezzo di sterline (più del 90% dei finanziamenti dei Funding Councils destinati alla ricerca è dipeso negli anni dagli esiti del RAE). In particolare, secondo De Fraja, le valutazioni hanno impattato sul comportamento delle singole istituzioni e anche degli individui:

- le decisioni di assunzione nei dipartimenti si basano spesso sul contributo che i singoli candidati possono dare al RAE, così come gli incrementi salariali o le progressioni di carriera;
- i singoli ricercatori sono quindi consapevoli che il loro prestigio e la loro posizione accademica dipendono sempre di più dalla loro capacità di pubblicare

---

<sup>209</sup> Per un approfondimento di tale tematica, si rimanda a De Fraja G., *Publish or Perish: il meccanismo di valutazione della ricerca del Regno Unito (Publish or Perish: The Mechanism for Evaluation of Research in the UK)*, *Rivista Italiana degli Economisti*, 12, 2007, pp. 231-252.

<sup>210</sup> De Fraja G., *op. cit.*, pp. 238-239.



opere di qualità (la logica dominante è quindi *publish or perish*<sup>211</sup>, chi pubblica farà carriera, chi non pubblica no).

Analizzando la letteratura anglosassone, sono state mosse a tale strumento numerose critiche, tra cui emergono principalmente le seguenti:

- la previsione di un sistema connesso all'allocazione delle risorse ha ridotto il grado di autonomia dei singoli atenei<sup>212</sup>, introducendo un eccessivo controllo dei risultati del mondo accademico da parte di pressioni economico-politiche esterne<sup>213</sup>;
- la necessità di reperire finanziamenti ha orientato le strutture a strategie di ricerca sempre più focalizzate nel breve periodo<sup>214</sup>;
- tale meccanismo scoraggia la collaborazione tra le istituzioni, creando un profondo solco tra l'attività di ricerca e la didattica, per il finanziamento delle quali si utilizzano criteri e modelli autonomi;
- nell'esercizio 2008, è risultato necessario procedere ad un aggiustamento nell'allocazione dei fondi per garantire che le principali istituzioni, che ne sono uscite indebolite conseguendo risultati modesti, potessero essere comunque protette dai tagli che si sarebbero su di loro abbattuti<sup>215</sup>;
- il RAE prevedeva una chiara strutturazione dei panel per discipline, causando quindi spesso svantaggi per i settori interdisciplinari e rendendo sempre più difficile aprire nuovi orizzonti di ricerca<sup>216</sup>.

Un altro elemento che negli anni ha causato critiche è stato l'utilizzo esclusivo della peer review ai fini della valutazione.

---

<sup>211</sup> Tale espressione, utilizzata nel mondo accademico già dagli anni Quaranta, è stata poi scelta come nome di un programma freeware apparso in rete nel 2006, basato su Google Scholar, che fornisce in pochi secondi le principali variabili bibliometriche in tutti i principali campi di ricerca.

<sup>212</sup> Puxty, A.G., Sikka, P. & Willmott, H.C., Systems of surveillance and the silencing of UK academic accounting labour, *The British Accounting Review*, 26, 1994, p. 157.

<sup>213</sup> Willmott, H., Managing the academics: commodification and control in the development of university education in the UK, *Human Relations*, 48,9, 1995, p. 993.

<sup>214</sup> Parker, L., Guthrie, J. & Gray, R., Accounting and management research: passwords from the gatekeepers, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 11, 4, 1998, p. 383.

<sup>215</sup> Macilwain C., The RAE: an assessment too far?, *Cell*, 139, 4, 2009, p. 644.

<sup>216</sup> Elton L., The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences, *Higher Education Quarterly*, 54, 3, giugno 2000, p.277.

A seguito delle precedenti riflessioni, il mondo universitario e gli organi deputati al finanziamento delle istituzioni hanno avviato, a partire dal 2005, una fase di riflessione al fine di pervenire ad un nuovo modello di valutazione, conosciuto con il nome di Research Excellence Framework (REF), che sarà completato nel 2014. Ciò per cui si caratterizza il nuovo esercizio di valutazione anglosassone è l'utilizzo, oltre ai pareri degli esperti, degli indicatori bibliometrici.

Il REF si focalizzerà sulla valutazione di tre diversi aspetti: gli output (il primo obiettivo dell'esercizio è infatti l'individuazione dell'eccellenza in tutte le discipline), *gli impatti* della ricerca sull'economia, la società, la cultura e la qualità della vita (questo aspetto rappresenta una novità rispetto agli anni precedenti) ed il *research environment* (come il mondo accademico e della ricerca supportino l'eccellenza). La valutazione verrà condotta da 30 Unit of Assessment (nel RAE 2008 erano 67), raggruppate in quattro macro panel; l'attività di assessment verrà condotta secondo processi e criteri più standardizzati rispetto agli esercizi precedenti, con la possibilità di introdurre specifiche regole quando le caratteristiche della disciplina esaminata lo consentiranno. In particolare, come sopra accennato, sarà possibile utilizzare degli indici bibliometrici (in merito alle citazioni dei prodotti esaminati), che però non verranno applicati acriticamente, in quanto, a seguito di una prima fase di valutazione pilota già portata a termine, è risultato come tali indicatori non siano sufficientemente robusti per essere utilizzati come primo indicatore di qualità. Si procederà quindi alla definizione di chiare linee guida nell'utilizzazione di tali strumenti, per evitare che generino distorsioni in fase di valutazione (ad esempio, sarà necessario considerare che gli indicatori sulle citazioni sono poco significativi per l'analisi di opere recenti, o addirittura non sono disponibili per alcuni prodotti; inoltre, bisognerà tenere in considerazione eventuali citazioni negative)<sup>217</sup>.

Il nuovo esercizio di valutazione non è comunque esente da critiche, soprattutto per quanto riguarda la scelta di attribuire una certa importanza agli impatti

---

<sup>217</sup> Le presenti indicazioni sono tratte dal sito dell'Higher Education Funding Council for England, in particolare dai documenti che riassumono la fase di seconda consultazione tra gli organi finanziatori, tra cui HEFCE, *The Research Excellence Framework: A brief guide to the proposals*, 2009, consultabile dal sito <http://www.hefce.ac.uk/research/ref/resources/REFguide.pdf>.

(delle ricerche scientifiche nelle diverse aree) sul contesto socio-economico. In particolare, le più rilevanti obiezioni in tema sono state mosse dai settori umanistici e artistici, delle scienze soft, che sottolineano come esista il rischio di disincentivare l'attività di ricerca che non si traduce nell'immediato in un impatto economico misurabile. Inoltre, secondo alcuni studiosi, non si è tenuto conto, in fase di predisposizione del modello, di un tipo di impatto fondamentale, a loro giudizio: quello sugli studenti. Infatti, non è affatto considerato il legame esistente tra ricerca e didattica, anzi, ciò che emerge è un sempre minore coinvolgimento dei ricercatori nell'insegnamento, a discapito degli studenti<sup>218</sup>.

Tenendo presenti le criticità sopra esposte, ciò che comunque emerge è l'importanza attribuita, non solo nel mondo anglosassone, ma a livello internazionale, ai modelli di valutazione della ricerca, visto che quasi tutti i Paesi con solida cultura accademica se ne sono dotati negli anni. E gli strumenti adottati dal Regno Unito rimangono comunque tra i più apprezzati, tanto che, come ricordato precedentemente, anche gli esercizi di valutazione italiani si ispirano all'esperienza anglosassone, anche se tra i modelli sono individuabili alcune importanti differenze. Primariamente, il RAE ha rappresentato negli anni uno strumento irrinunciabile ai fini della distribuzione dei finanziamenti per la ricerca e quindi è stata garantita, a partire dal 1986, una forte continuità nella sua applicazione, a differenza invece dell'esperienza italiana, caratterizzata da un grande divario temporale tra la valutazione del triennio 2001-2003 e la VQR in fase di attuazione. Tale discontinuità non consentirà confronti di performance di aree presso le medesime strutture: non si potranno quindi utilizzare i risultati per apprezzare i percorsi di miglioramento sviluppati dai singoli atenei.

La VTR inoltre, sebbene abbia rappresentato un notevole intervento nel campo della valutazione della ricerca, non è esente da limiti:

---

<sup>218</sup> Tali considerazioni sono tratte da un articolo apparso sul *The Guardian*: Shepherd J., *Humanities research threatened by demands for 'economic impact*, *The Guardian*, 13 ottobre 2009; disponibile su <http://www.guardian.co.uk/education/2009/oct/13/research-funding-economic-impact-humanities>.

- sono stati valutati solo i paper migliori per struttura, invece di focalizzarsi su valori medi: questo è stato causato dalla scelta di chiedere alle strutture un prodotto ogni due ricercatori equivalenti a tempo pieno, a differenza del RAE in cui era stato richiesto di presentare un determinato numero di lavori per docente, precisando che il mancato rispetto di tale requisito avrebbe inciso sui finanziamenti conseguiti<sup>219</sup>;
- la costituzione di grandi macro-aree dovrebbe forse essere accompagnata, come nel caso del RAE, dalla successiva partizione in sub-panel più specialistici, in modo da trovare un equilibrio tra la partizione in grandi aree (per ridurre il rischio di autoreferenzialità) e l'attenzione alle specificità disciplinari;
- la definizione dei parametri di valutazione e la costituzione dei panel è stata alquanto frettolosa (a differenza invece di ciò che accade nel contesto anglosassone, nel quale per il prossimo esercizio del 2014 sono già stati fissati nel 2010) e questo non ha permesso alle università di scegliere in maniera accorta i prodotti da presentare<sup>220</sup>;
- la decisione di effettuare valutazioni per aree ha complicato ulteriormente le scelte delle università, trovatesi talvolta a dover considerare la produzione migliore per aree facenti capo a più dipartimenti e Facoltà.

Come già esplicitato precedentemente, alcune di queste problematiche sono state affrontate ai fini dell'elaborazione della VQR, i cui risultati però saranno disponibili solo nei prossimi anni: a quel punto sarà possibile fare un'analisi più completa dello scenario italiano, cercando soprattutto di comprendere se finalmente l'attività di valutazione della ricerca avrà acquisito la continuità di cui necessita.

Un'ulteriore problematica che il successivo paragrafo intende affrontare riguarda la scelta degli strumenti da utilizzare per condurre la valutazione dei prodotti della ricerca. Ciò a cui si sta assistendo negli ultimi anni è infatti una marcata

---

<sup>219</sup> Zuliani A., La valutazione della ricerca: alcune riflessioni generali, *Statistica e società*, anno VI, numero speciale, 2008, p.17.

<sup>220</sup> Trivellato U., La valutazione della ricerca in statistica, *Statistica e società*, anno VI, numero speciale, 2008, p.53.

contrapposizione tra coloro che sostengono l'utilità della peer-review (al fine dell'analisi qualitativa della ricerca) e una parte della comunità scientifica orientata maggiormente all'uso esclusivo degli strumenti bibliometrici, che rappresenterebbero una garanzia di oggettività della valutazione. In realtà ognuno di tali approcci presenta delle criticità, che verranno di seguito delineate.

#### 5.4. Gli strumenti operativi per la valutazione

Ciò che caratterizza il contesto italiano è una forte eterogeneità nelle scelte degli atenei in merito all'attività di assessment, sia per quanto riguarda l'utilizzo strategico che se ne fa (allocazione risorse, *governance* interna, autovalutazione, competitività), ma anche per la tipologia di strumenti adottati (banche dati, anagrafi, peer review, indicatori bibliometrici).

Le metodologie utilizzate, in particolare, hanno subito un'evoluzione, legata principalmente al variare nel tempo degli obiettivi della valutazione della ricerca:

- nella prima fase di sviluppo, l'assessment si basava su aspetti prevalentemente quantitativi, attraverso il conteggio, per capire quanto si produceva, chi produceva e in quale dipartimento: nascevano quindi le Anagrafi, che rappresentavano in fase embrionale degli archivi di pubblicazioni e di progetti;
- in una seconda e più complessa fase, ci si è posti il problema di come valutare la qualità di quanto prodotto: sono stati quindi introdotti sistemi di ponderazione (in alcuni casi inseriti nelle stesse Anagrafi), gli indicatori bibliometrici e la metodologia della peer review<sup>221</sup>.

Come sottolineato in sede europea<sup>222</sup>, la scelta dello strumento da utilizzare dipende ovviamente dagli obiettivi che ci si è fissati; ad esempio, la decisione di

---

<sup>221</sup> Fabiani G., La valutazione della ricerca: esperienze delle università, C. A.T., Mosconi G. (a cura di), *La ricerca universitaria: esperienze, modelli, proposte*, Roma, CRUI, 2003, pp.263-264.

<sup>222</sup> Le presenti considerazioni sono tratte da European Commission, *Assessing Europe's University-Based Research*, European Commission DirectorateGeneral for Research, 2010, pp.36-48.

affidarsi ad un indicatore rispetto agli altri è legata al fenomeno che si vuole indagare: si utilizzeranno le citazioni/pubblicazioni come proxy della qualità accademica, oppure il livello occupazionale dei laureati per sondare l'adeguatezza della preparazione rispetto alle richieste del mercato del lavoro.

Nell'analisi condotta dal gruppo di esperti per conto della Commissione europea, si è provveduto all'individuazione delle principali misure utilizzabili per l'analisi della ricerca, classificandole per oggetto della valutazione:

- Output e pubblicazioni: si tratta sostanzialmente di conteggiare i prodotti di ogni studioso; solitamente questi dati sono reperibili nelle pagine web dei ricercatori, sui loro curricula online; inoltre, è possibile reperire tali informazioni da database internazionali, quali *Web of Science* (Thompson Reuters) o *Elsevier-Scopus*, attraverso i quali sono inoltre disponibili numerosi indici bibliometrici citazionali. Infine, viene utilizzato anche lo strumento della peer review, che consente di ottenere una misura diretta, seppur soggettiva, della qualità della ricerca, basandosi sulle conoscenze personalmente possedute dagli interpellati (in genere, studiosi di elevate competenze e reputazione).
- Qualità ed impatto della ricerca: anche in questo caso vengono solitamente utilizzati una serie di dati sulle citazioni, derivati dall'utilizzo di strumenti bibliometrici, tra cui *l'impact factor* e *l'h-index*, oltre alla peer-review.
- Riconoscimento da parte della comunità scientifica: tale informazione è solitamente derivata da indicatori quali premi prestigiosi ricevuti, attività di referaggio per conto di importanti riviste, appartenenza a comitati consultivi di organizzazioni nazionali ed internazionali di rilievo, partecipazione a organi di valutazione della ricerca, ecc.
- Capitale umano: si tratta di indagare gli attori del processo di ricerca, attraverso indici quali il numero di PhD e il numero di ricercatori attivi.

- Investimenti: si fa riferimento a descrittori dei finanziamenti esterni ottenuti, ai dati relativi alle allocazioni da parte dello stato, alle tasse universitarie pagate dagli studenti e alle donazioni ottenute.
- Risultati economici e sociali: si analizzano informazioni inerenti alla commercializzazione della proprietà intellettuale, e quindi a brevetti, licenze, start-up; si considerano inoltre dati inerenti al grado di occupazione di chi ha conseguito un titolo di studio di terzo ciclo (dottorati).

Nei successivi paragrafi verranno analizzati, nello specifico, gli indici bibliometrici e la peer-review, spesso oggetto di animate discussioni all'interno della comunità scientifica: esiste infatti una forte contrapposizione tra i sostenitori dei due strumenti, anche se la linea prevalente sostiene la necessità di utilizzare le misure statistiche come un ausilio, ma non come unica fonte di informazione ai fini delle valutazioni. Il parere dei *pari*, sebbene soggettivo, rappresenta infatti un'indicazione imprescindibile in merito al successo di un prodotto scientifico.

#### **5.4.1 La valutazione dei pari**

La peer review, o revisione dei pari, rappresenta sicuramente lo strumento più utilizzato (e ad oggi considerato dalla comunità scientifica irrinunciabile) per la valutazione della qualità di un prodotto scientifico. In particolare, esso consiste in un insieme di pratiche non standardizzate attraverso le quali un gruppo di individui esprime un giudizio in merito al valore di un output o di un progetto di ricerca. Gli individui chiamati a valutare sono selezionati da un insieme ampio di revisori e sono considerati *pari* rispetto all'autore dell'opera da giudicare. Di norma l'insieme dei pari è costituito da soggetti appartenenti ad una comunità disciplinare, che quindi dovrebbero possedere le necessarie competenze per giudicare la qualità del lavoro.

Tale pratica, seppure con forme diverse, ha origini molto antiche: la prima testimonianza di revisione di un manoscritto sembrerebbe risalire ad un testo siriano sulla pratica medica del IX secolo a.C.; era utilizzata inoltre dai filosofi dell'antica Grecia

ed è presente nei primi documenti della rivoluzione scientifica (in particolare, nei testi di Francis Bacon). Le pratiche di revisione hanno poi assunto un ruolo ed un peso estremamente rilevanti nella seconda metà del Novecento, per poi svilupparsi ulteriormente con l'avvento del web e della posta elettronica, che hanno reso molto più semplice la distribuzione dei testi da revisionare ai pari<sup>223</sup>.

Alla base di tale meccanismo di valutazione è possibile individuare una serie di principi base che devono guidare tale tipologia di attività, riassunti di seguito:

- rilevanza: in fase di giudizio, devono essere tenuti in considerazione eventuali impatti socio-economici ed innovativi;
- eccellenza: la valutazione ha come obiettivo l'analisi dell'eccellenza scientifica;
- imparzialità: il giudizio deve essere espresso in modo equo, indipendentemente dall'origine o dall'identità del candidato;
- trasparenza: le decisioni si devono basare su regole e criteri descritti chiaramente e secondo procedure rese note ex-ante; i candidati devono ricevere un chiaro feedback in merito al risultato della valutazione dei propri prodotti e devono avere il diritto di replicare alle conclusioni della revisione;
- riservatezza nel trattamento dei dati;
- considerazioni etiche: tutti gli output dissonanti rispetto ai fondamentali principi etici e di integrità sono esclusi dal processo di revisione<sup>224</sup>.

In particolare, due elementi particolarmente significativi tra quelli sopra citati sono l'integrità e l'imparzialità. Per quanto concerne il primo aspetto, i revisori non devono attuare nessun tipo di discriminazione sulla base del genere, dell'età, dell'etnia, delle origini sociali, delle religioni e dei culti, dell'orientamento sessuale, della lingua, delle opinioni politiche o delle condizioni economiche e sociali. Inoltre, è necessario prevenire o eventualmente gestire qualsiasi tipo di conflitto di interesse,

---

<sup>223</sup> Baccini A., *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*, Bologna, Il Mulino, 2010, p.52-54.

<sup>224</sup> Tali linee guida sono tratte dalle raccomandazioni dell' European Research Area Committee, contenute nel documento European Research Area Committee, High Level Group for Joint Programming, *Voluntary guidelines on framework conditions for joint programming in research 2010*, consultabile sul sito <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st01/st01309.en10.pdf>.



per preservare la credibilità del processo e dell'organizzazione responsabile: ciò può avvenire attraverso, in casi particolari<sup>225</sup>, l'esclusione del revisore. Gli esperti revisori devono sottostare ed aderire ad un codice di condotta, riguardante in particolare l'obbligo di mantenere la riservatezza sulle informazioni acquisite. Per una buona ed imparziale peer review, inoltre, è possibile individuare differenti livelli di trasparenza:

- revisione *double-blind*: l'identità dei revisori e del soggetto valutato non vengono svelate alle due parti;
- revisione *single-blind*: l'identità dell'autore viene rivelata agli esperti valutatori, ma non viceversa;
- revisione aperta: le identità vengono rivelate ad entrambe le parti.

La seconda tipologia di revisione risulta quella maggiormente applicata: solitamente, l'identità dei revisori non viene resa nota nell'80% delle organizzazioni<sup>226</sup>.

In merito invece alla scelta dei revisori<sup>227</sup>, i criteri alla base della selezione fanno riferimento alla rilevanza scientifica degli studiosi, a partecipazioni precedenti in comitati di valutazione, alla conoscenza del settore disciplinare di riferimento, all'indipendenza degli esperti (ad esempio, dovranno essere incaricati soggetti esterni agli enti finanziatori) e all'internazionalizzazione.

Come già sottolineato, l'attività di revisione è caratterizzata dalla mancanza di standardizzazione dei processi; inoltre, essa si differenzia ulteriormente da caso a caso in funzione del suo scopo: si distingue infatti tra revisione prospettica e retrospettiva. Appartengono alla prima tipologia le valutazioni editoriali (è il caso di articoli inviati ad una rivista scientifica per la pubblicazione) e le procedure di analisi di progetti per l'attribuzione di finanziamenti per la ricerca. Per quanto concerne invece il processo retrospettivo, i principali esempi sono gli esercizi di valutazione, del tipo RAE o CIVR, in cui l'oggetto della revisione è un prodotto già pubblicato e noto alla comunità

---

<sup>225</sup> ad esempio, in caso di parentela o relazioni personali, o di periodi di cooperazione o di co-autoraggi.

<sup>226</sup> Informazioni tratte da European Science Foundation (ESF), *European Peer Review Guide. Integrating Policies and Practises into Coherent Procedures*, marzo, Strasburgo, 2011, pp. 14-26; il documento è consultabile sul sito <http://www.vr.se/download/18.2ab49299132224ae10680001647/European+Peer+Review+Guide.pdf>.

<sup>227</sup> I revisori potranno essere esterni o afferenti a dei panel. Nel primo caso, procederanno alla valutazione senza consultarsi con gli altri esperti, in maniera autonoma e senza contatti; nel secondo caso, invece, la discussione e la valutazione avverrà tramite confronto all'interno del gruppo di valutazione.

scientifico. I revisori utilizzano, in queste due tipologie di assessment, insiemi di informazioni diversi. Nel caso del giudizio prospettico, infatti, si possono avvalere della sola lettura del lavoro e delle proprie conoscenze del settore disciplinare di riferimento. Nel caso invece di analisi retrospettiva, al revisore è solitamente nota l'identità dell'autore, oltre ad informazioni sull'impatto che il prodotto di ricerca ha ottenuto (numero di citazioni) o sulla sua ricezione nella comunità scientifica<sup>228</sup>.

Nonostante la revisione dei pari rappresenti lo strumento più utilizzato per la valutazione della qualità degli output di ricerca, essa non è però esente da critiche e distorsioni; in particolare, il rischio è che non sempre il processo sia caratterizzato da riservatezza e trasparenza, lasciando adito a favoritismi. Inoltre, un altro problema di tale strumento è che allunga significativamente i tempi di pubblicazione dei prodotti scientifici<sup>229</sup>. Ulteriori manchevolezze di tale procedura riguardano:

- la soggettività (è il caso, ad esempio, del direttore di una rivista che rifiuta un articolo senza mandare il lavoro ai recensori);
- la malafede (discriminazioni di ogni sorta contro gli autori, legate talvolta al fatto che il revisore e l'autore appartengono a scuole di pensiero diverse);
- abuso (da parte degli autori, quando duplicano le pubblicazioni o elaborano più output con il medesimo risultato di ricerca; include anche situazioni in cui ricercatori più esperti omettono o subordinano il nome di autori giovani; inoltre, l'abuso può essere attuato dai revisori, nel caso copino idee di lavori oggetto di valutazione e non ancora pubblicati)<sup>230</sup>;
- tempi e costi elevati (quantificati in 40 dollari per pagina di stampa)<sup>231</sup>.

Inoltre, come sottolinea Baccini, un'ulteriore criticità è legata alla spinta conservatrice insita nelle pratiche di revisione dei pari. Ciò che emerge è infatti il

---

<sup>228</sup> Baccini A, *op. cit.*, pp.54-56.

<sup>229</sup> Tammaro A. M., Qualità della comunicazione scientifica. 1: Gli inganni dell'impact factor e l'alternativa della biblioteca digitale, *Biblioteche Oggi*, 19, 7, 2001, p. 106.

<sup>230</sup> Tammaro A.M., Indicatori di qualità delle pubblicazioni scientifiche ed open access, in Valente A. (a cura di), *Partecipare la scienza*, Roma, Biblink, 2004, scaricabile anche dal sito [http://dspace-univr.cilea.it/bitstream/1889/1206/1/Tammaro\\_qualit%C3%A0%5b1%5d.pdf](http://dspace-univr.cilea.it/bitstream/1889/1206/1/Tammaro_qualit%C3%A0%5b1%5d.pdf)

<sup>231</sup> La quantificazione è stata determinata da Fytton Rowland in Rowland F., *The peer review process*, *Learned publishing*, 15, 4, 2002, pp.247-258.

rischio, soprattutto nelle scienze sociali ed umane, che vengano favoriti lavori condotti secondo linee scientifiche consolidate, a scapito della ricerca più innovativa: questo al fine di minimizzare il rischio di incorrere in errori di valutazione, per evitare che vengano pubblicati articoli *cattivi*<sup>232</sup>, che non rispettino cioè gli standard della disciplina o che non siano accuratamente preparati e redatti.

Nonostante i punti di debolezza di tale pratica, tale strumento rimane però fondamentale per la valutazione della qualità dei prodotti scientifici. Sebbene infatti potrebbero essere apportate delle modifiche a tale metodologia<sup>233</sup>, essa rappresenta però il modo migliore che a oggi la comunità scientifica è riuscita a mettere a punto<sup>234</sup>.

#### **5.4.2 Gli indicatori bibliometrici: caratteristiche e limiti**

Il mondo della scienza ha ritenuto per secoli che il giudizio in merito alla qualità di un prodotto fosse di esclusiva competenza della comunità dei pari. Solo a partire dalla seconda metà del XX secolo hanno cominciato a svilupparsi metodi di misurazione e valutazione, attraverso l'approfondimento di discipline quali la scientometria, che valuta e misura la produzione scientifica, e di alcune sue branche, tra cui la bibliometria<sup>235</sup>. Quest'ultima utilizza tecniche matematiche e statistiche per analizzare i modelli di distribuzione delle pubblicazioni e per esplorare l'impatto entro le comunità scientifiche<sup>236</sup>.

Un indicatore bibliometrico, come sottolinea Baccini<sup>237</sup>, è *un indicatore di qualità o impatto costruito, con opportune tecniche statistiche, a partire da informazioni elementari ricavate da riferimenti bibliografici contenuti in pubblicazioni*

---

<sup>232</sup> definizione tratta da Baccini A., *op. cit.*, p.56-59.

<sup>233</sup> Alcuni autori hanno suggerito, ad esempio, di adottare una *open peer review*, cioè attuata in linea, nella quale vengano resi noti i nomi dei revisori e degli autori, al fine di ridurre gli abusi e i tempi di attesa della pubblicazione.

<sup>234</sup> ancora Baccini A., *op.cit.*, p.62.

<sup>235</sup> Baccini A., *op. cit.*, p.18.

<sup>236</sup> De Robbio A., *Analisi citazionale e indicatori bibliometrici nel mondo Open Access*, *Bollettino AIB*, 47,3, 2007, p. 260.

<sup>237</sup> Baccini A., *op. cit.*,p.68.

*scientifiche o in archivi creati appositamente*<sup>238</sup>. Senza approfondire il concetto di qualità, già trattato precedentemente, si sottolinea invece che l'impatto è inteso come il riconoscimento tributato ad un prodotto scientifico in un dato intervallo temporale e si esplicita principalmente nella forma della citazione<sup>239</sup>. Ed è proprio su tale fenomeno su cui sono costruite le principali misure, chiamate appunto *indicatori citazionali*. Essi hanno conosciuto negli ultimi anni una vera e propria moltiplicazione; poiché l'obiettivo di questa esposizione non riguarda l'approfondimento di tale materia, ci si limita ad esporre di seguito i principali, in modo da avere una chiara base di partenza per le considerazioni critiche successive.

- Numero di citazioni di un prodotto di ricerca, un autore, un gruppo di ricerca, di una rivista: solitamente, si calcola il numero medio di citazioni ottenute nell'unità di tempo (generalmente un anno). I principali database danno indicazione del numero di citazioni ottenute da un singolo output nell'intervallo temporale compreso tra la data di sua pubblicazione ed il momento dell'interrogazione del database stesso. Spesso, per completezza di informazione, si ritiene però opportuno distinguere i riferimenti esterni (e cioè ricevuti da altri autori) dalle autocitazioni (contenute in altre opere dello stesso autore oppure negli articoli pubblicati sulla medesima rivista). Poiché il numero assoluto di citazioni solitamente non è facilmente interpretabile, si preferisce individuare dei termini di confronto, relativi ai valori medi del campo di ricerca o della rivista su cui è pubblicato l'articolo<sup>240</sup>.
- Impact factor (IF): rappresenta probabilmente il più noto indicatore, oltre a quello più soggetto a critiche. Esso ha lo scopo di indicare il peso di una rivista all'interno del suo settore disciplinare specifico; viene calcolato come il rapporto tra il numero complessivo di citazioni ricevute in un dato anno dagli

---

<sup>238</sup> Gli archivi bibliografici, solitamente di tipo elettronico, rappresentano la forma in cui vengono raccolti i riferimenti bibliografici. Tali archivi consentono di collezionare una grandissima quantità di dati e di condurre facilmente delle ricerche bibliografiche. Esempi di archivi di questo tipo sono l'EconLit (inerente le opere di interesse per la comunità degli economisti), il Philosopher's Index e il PubMed (che raccoglie dati in merito alle pubblicazioni biomediche).

<sup>239</sup> Un articolo A cita un altro articolo B qualora in A sia presente una nota o un riferimento in cui si utilizza o si descrive B. Si dice quindi che A, detto articolo citante, contiene una citazione dell'articolo B, articolo citato.

<sup>240</sup> Baccini A., *op. cit.*, p.153-156.

articoli pubblicati da una certa rivista (nei due anni precedenti) e il numero di questi ultimi<sup>241</sup>. Inventato da Eugene Garfield, un chimico americano, con lo scopo di valutare e comparare differenti riviste, è stato in seguito utilizzato per l'assessment di prodotti scientifici di singoli autori o gruppi di ricerca. L'IF rappresenta il principale indice utilizzato nel database dell'ISI<sup>242</sup> (oggi Web of Science) e viene calcolato annualmente e distribuito nelle edizioni dei *Journal Citation Reports (JCR)*, che forniscono ogni anno per ogni rivista presente nella banca dati *Web of Science* anche il numero totale di articoli pubblicati, di citazioni.

- l'H-Index (indice di Hirsch): rappresenta un indicatore in grado di sintetizzare con un unico valore la produzione scientifica di un ricercatore, considerando il numero di articoli pubblicati e le citazioni ricevute. In particolare, uno scienziato avrà un indice  $h$  se  $h$  dei suoi articoli hanno ricevuto almeno  $h$  citazioni, mentre gli altri articoli hanno ricevuto non più di  $h$  citazioni<sup>243</sup>. Ad esempio, uno studioso con indice 5 ha pubblicato 5 articoli che hanno ricevuto almeno 5 citazioni.

Oltre ai precedenti indicatori, la tendenza che si registra negli ultimi anni riguarda una sempre maggiore attenzione per il web, in particolare per gli articoli scaricati da internet ad accesso aperto: il tentativo è quello di individuare degli indici che utilizzino i download degli output come metriche per la valutazione della ricerca. Gli studi che si stanno delineando in questo campo sono giustificati dal fatto che il web ha influito sostanzialmente sul campo della ricerca citazionale. Negli ultimi anni sono stati sviluppati numerosi database (tra cui *Scopus* e anche *Google Scholar*): ciò ha permesso di individuare nuovi metodi di misurazione delle citazioni, non esenti però

---

<sup>241</sup> Piazzini T., *Gli indicatori bibliometrici: riflessioni sparse per un uso attento e consapevole*, JLIS.it, vol.1,1, 2010, p. 68, disponibile su <http://leo.cilea.it/index.php/jlis/article/viewFile/24/38>.

<sup>242</sup> ISI rappresenta l'acronimo dell'*Institute for scientific information di Philadelphia*, di proprietà della Thompson Reuters.

<sup>243</sup> Baccini A., *op. cit.*, p.173-176.

da limitazioni<sup>244</sup>, come ad esempio il conteggio degli articoli scaricati o l'analisi dei link. Inoltre, lo stesso Web ha reso possibile lo sviluppo del mondo Open Access, con lavori depositati in archivi aperti o contenuti nelle pagine web degli studiosi: si tratta di materiale spesso di alta qualità, reso disponibile agli utenti subito dopo la sua creazione<sup>245</sup>. Il libero accesso a tali prodotti ha avuto l'effetto, secondo numerosi studiosi<sup>246</sup>, di rendere fruibili molto più velocemente le opere presentate, accelerando il processo delle citazioni.

Tali sviluppi però sono anch'essi lacunosi in alcuni loro aspetti: una delle problematiche principali, legate alle fonti di dati del web, tra cui Scholar, riguarda la scarsa qualità e precisione dei dati forniti (possono essere infatti considerati come prodotto di ricerca anche, ad esempio, la lista dei *referee* di una rivista, o il verbale del Consiglio di Facoltà<sup>247</sup>); questo ovviamente tende a far sbiadire il principale vantaggio di tali strumenti, e cioè il fatto di essere particolarmente estesi. Anche i database tradizionali, e quindi Scopus e Web of Science non sono però esenti da critiche: quest'ultimo, in particolare, si caratterizza per la copertura selettiva delle riviste. Ciò comporta quindi che il calcolo degli indicatori partendo da tali database potrebbe non essere veritiero.

Il caso più rilevante riguarda in particolare l'Impact factor che, sebbene abbia l'indubbio vantaggio di esprimere un giudizio in forma sintetica (consentendo quindi confronti all'interno di uno stesso settore di ricerca), viene oggi criticato duramente, evidenziandone i principali limiti e difetti:

---

<sup>244</sup> Nello specifico, Barnabè ne individua tre principali: gli articoli che vengono scaricati non necessariamente vengono letti o utilizzati per la redazione di nuovi lavori (e quindi, in questo caso, il numero di download non avrebbe valore informativo in merito alla qualità di un'opera scaricata); potrebbero venire scaricati più di frequente papers noti o inerenti a temi al centro del dibattito in un certo periodo (anche in questo caso, il numero di download non rifletterebbe l'effettiva qualità di tali lavori); non tutte le strutture di ricerca rendono disponibili sul web i lavori dei propri studiosi.

<sup>245</sup> De Robbio A., *op. cit.*, p. 28.

<sup>246</sup> Steve Lawrence osservò nei suoi studi su venti pubblicazioni di punta che il tasso medio di citazione registra un incremento del 286% per gli articoli disponibili online. Successivamente, Henk F. Moed (2006 ha comparato, per un lasso di tempo di sette anni, i lavori di fisica depositati in un archivio e successivamente pubblicati in un periodico, con quelli dello stesso periodico che non furono mai depositati: ciò mise in evidenza come gli archivi con libero accesso accelerino il processo di citazione.

<sup>247</sup> Biolcati-Rinaldi F., *Quali indicatori bibliometrici per le scienze sociali?*, Working Paper 2, Dipartimento di Studi Sociali e Politici, UNIMI, Milano, 2010, pp. 5-6.

- l'assunzione che ad un'elevata frequenza di citazione corrisponda un'elevata qualità della rivista, sul piano concettuale, ha scarso fondamento;
- esistono forti differenze tra riviste di campi disciplinari diversi; in particolare, alcune discipline dispongono di pochi periodici che vengono recensiti a livello internazionale: da ciò deriva quindi una frequenza nelle citazioni più bassa e quindi un fattore di impatto di modesto valore (questo vale ad esempio per settori disciplinari le cui ricerche abbiano per oggetto di studio argomenti di interesse locale);
- la periodicità di una rivista e la capillarità nella distribuzione incidono pesantemente sull'indice, causando oscillazioni di valore rilevanti da un anno all'altro: ad esempio, l'irregolarità nella pubblicazione di un periodico di elevato livello scientifico fa sì che tale rivista non sia inclusa nei database e rimanga quindi priva di IF;
- il calcolo dell'IF non distingue tra citazioni bibliografiche ed autocitazioni e tra citazioni positive e negative<sup>248</sup>;
- è necessario essere consapevoli che l'IF si riferisce alla pubblicazione, non ad un singolo articolo, né dovrebbe essere considerato come indicatore del valore di un autore;
- l'Impact factor è soggetto a manipolazioni in vari modi: così ad esempio un ricercatore potrebbe decidere dove pubblicare non tanto in base alla rilevanza di una rivista, ma in base all'IF della pubblicazione stessa; e ancor di più, l'IF può essere influenzato tramite l'abbondanza di citazioni di lavori pubblicati sulla medesima rivista (condizione spesso posta direttamente dai comitati di redazione)<sup>249</sup>;
- vengono penalizzate le pubblicazioni non in inglese, poichè i JCR sono caratterizzati dalla predominanza di riviste anglosassoni, mentre le altre lingue rappresentano una percentuale minima sul totale;

---

<sup>248</sup> Le precedenti riflessioni sono tratte da De Robbio A., *op. cit.*, pp. 13-14.

<sup>249</sup> Figà-Talamanca A., *L'Impact Factor nella valutazione della ricerca e nello sviluppo dell'editoria scientifica, IV seminario Sistema informativo nazionale per la matematica: SINM 2000: un modello di sistema informativo nazionale per aree disciplinari*, Lecce, 2 ottobre 2000, disponibile sul sito <http://siba2.unile.it/sinm/4sinm/interventi/fig-talam.htm>.

- l'IF è un indicatore poco rappresentativo della produzione scientifica, in quanto viene calcolato solo per le riviste (partendo dalle basi di dati ISI che non raccolgono al loro interno altre tipologie di prodotti, tra cui le monografie, di solito molto frequenti nei settori umanistici e delle scienze sociali);
- per il calcolo dell'IF si considera un orizzonte temporale di due anni, non cogliendo quindi gran parte delle citazioni di un articolo: ad esempio, nel campo della matematica, si stima che circa il 90% delle citazioni venga effettuato oltre i due anni<sup>250</sup>.

Anche gli altri indicatori presentano però dei limiti: l'H-Index, ad esempio, ha sicuramente il vantaggio di non essere un sistema di calcolo proprietario, quindi può essere calcolato a partire da diverse basi dati, consentendone la comparazione e garantendo delle informazioni più complete. Tuttavia, è ancora da dimostrare il legame supposto tra il numero di citazioni ottenute dall'autore e le sue pubblicazioni e, soprattutto, tra la quantità di articoli e la qualità degli stessi<sup>251</sup>. E' quindi evidente la debolezza di tale indice nel caso di studiosi che, riconosciuti come autorevoli dalla comunità scientifica a cui sono appartenuti, hanno avuto una carriera molto breve<sup>252</sup>.

Traendo delle conclusioni dal precedente excursus, ciò che ne risulta primariamente è che solo un'approfondita conoscenza di tali strumenti ne può consentire un uso consapevole. Un indicatore bibliometrico è in grado di sintetizzare solo pochi aspetti utili ai fini della valutazione, quindi non può rappresentare l'unico strumento da utilizzare per sondare la qualità delle pubblicazioni, ma deve semmai accompagnare la revisione diretta dei pari, attraverso cui l'assessment viene effettuato in base al giudizio critico del revisore. Sebbene infatti la peer review presenti anch'essa

---

<sup>250</sup> Adler R, Ewing J., Taylor P., Citation Statistics, *Statistical Science*, 24,1, 2009, pp. 6. E' possibile consultare una versione di questo report sul sito <http://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/Report/CitationStatistics.pdf>.

<sup>251</sup> Morriello R., L'indice di Hirsch (h-index) e altri indici citazionali dopo l'impact factor, *Biblioteche oggi*, 25, 1, 2007, pp. 23-32.

<sup>252</sup> Come fa notare infatti Tessa Piazzini in Piazzini T., *op. cit.*, p.80, esistono autori particolarmente rilevanti che però sono venuti a mancare prematuramente, pubblicando poche opere: questo rappresenta quindi un caso di discrepanza tra l'indicazione che si può trarre dall'h-index ed il valore effettivo di un autore.



alcuni limiti, rappresenta comunque lo strumento migliore per una valutazione multidimensionale della qualità di un prodotto scientifico.

## **5.5. Benefici e distorsioni derivanti dai sistemi di valutazione della ricerca**

I sistemi di valutazione hanno caratteristiche tali da fornire incentivi positivi per i ricercatori e per le strutture di ricerca. Tra tali peculiarità, le più rilevanti sono:

- il tentativo di rendere disponibili delle misure che esplicitino il valore e la qualità degli output scientifici, delle riviste, delle strutture di ricerca, dei diversi settori disciplinari e degli atenei;
- offrire una serie di utili informazioni che possono indirizzare la definizione delle strategie di ricerca ed editoriali;
- fornire informazioni per procedere all'allocazione delle risorse;
- rendere trasparente il processo di reclutamento e avanzamento di carriera, creando un contesto maggiormente competitivo che può stimolare i ricercatori ad un processo di incremento della qualità dei propri lavori<sup>253</sup>.

I modelli di valutazione necessitano però di grande attenzione in fase di progettazione, al fine di evitare alcune distorsioni. Tra queste, le più rilevanti riguardano la fissazione di criteri e parametri di giudizio non appropriati, che possono portare ad ottenere effetti opposti da quelli desiderati. Ad esempio, l'eccessiva attenzione posta a risultati quantitativi può portare i ricercatori a moltiplicare le proprie pubblicazioni, a discapito dell'eccellenza. L'utilizzo invece di strumenti bibliometrici rischia di spingere i ricercatori a focalizzarsi su specifiche tipologie di output scientifici, svantaggiando studiosi specializzati su temi di ricerca di nicchia, non sufficientemente presi in considerazione dalle riviste internazionali.

---

<sup>253</sup> Barnabè F., *op. cit.*, pp. 166-168.

Con riferimento alla realtà accademica italiana, nello sviluppo di nuovi meccanismi di valutazione sarà necessario prendere in considerazione tali riflessioni, in modo di stimolare maggior apertura verso il dibattito internazionale, senza perdere di vista le specificità del proprio contesto, trovando inoltre meccanismi che valorizzino in modo adeguato i contributi di ricerca più innovativi.

# CAPITOLO 6: L'ESPERIENZA DI VALUTAZIONE A CA' FOSCARI: ANALISI CRITICA DEI MODELLI SVILUPPATI

---

Scopo del presente capitolo è la descrizione e l'analisi di due specifici modelli sviluppati, a Ca' Foscari, dal Nucleo di valutazione<sup>254</sup>, con il supporto dell'Ufficio Valutazione. La scelta di soffermarsi su tale caso specifico deriva dalla volontà di sottolineare il concetto chiave di tutto il lavoro: la necessità cioè che, basandosi su un impianto normativo nazionale chiaro, venga attribuita agli atenei l'autonomia di cui necessitano, affinché ogni università possa intraprendere un percorso di miglioramento, grazie alla definizione in autonomia della propria strategia e di meccanismi di programmazione e controllo che consentano una gestione efficace ed efficiente della propria attività, coerentemente con gli obiettivi che sono stati fissati. Appare infatti imprescindibile che ogni ateneo prenda coscienza del legame esistente tra la pianificazione strategica e la misurazione e valutazione delle performance, scegliendo modelli di assessment in grado di conciliare esigenze di *compliance* normativa e opportunità di miglioramento della propria gestione<sup>255</sup>.

L'Università Ca' Foscari ha adottato da anni questa filosofia gestionale: l'Ateneo ha conosciuto infatti un profondo rinnovamento, peraltro ancora in corso, determinato principalmente dall'evoluzione della normativa nazionale, nonché da una rilevante riorganizzazione interna dei compiti e delle strutture, in particolare per quel che concerne la rinnovata leadership, che ha riguardato l'Amministrazione centrale, le

---

<sup>254</sup> Il Nucleo di Valutazione di Ateneo dell'Università Ca' Foscari di Venezia è composto da:  
prof.ssa *Maria Bergamin Barbato*, Università Ca' Foscari, presidente  
prof. *Paolo Sacchetta*, Università 'G. D'Annunzio' di Chieti-Pescara  
prof. *Luciano D'Amico*, Università di Teramo  
prof. *Ottorino De Lucchi*, Università Ca' Foscari  
prof. *Fausto Fantini*, Università di Modena e Reggio Emilia  
dott.ssa *Manuela Savoia*, Università Ca' Foscari  
dott.ssa *Emanuela Stefani*, CRUI, Roma.

<sup>255</sup> Cantele S., Martini M., Campedelli B., La pianificazione strategica nelle università: alcune evidenze empiriche dall'Italia e una proposta metodologica, *Azienda Pubblica*, 24, 4, 2011, Rimini, Maggioli Editore, p.357.

strutture dipartimentali e il sistema dei Centri e delle Scuole di Ateneo. L'elaborazione del Piano Strategico focalizzato, coerentemente alla normativa nazionale, sulle proprie peculiarità, ha contribuito a supportare l'implementazione di un sistema di misurazione e valutazione che, grazie all'ausilio di alcuni modelli sviluppati ad hoc, non si limita semplicemente ad assecondare i dettami normativi, ma al contrario si pone come un importante strumento di gestione, al fine di perseguire i propri obiettivi in modo efficace ed efficiente.

A giugno 2011 è stato approvato il Piano Strategico dell'Università Ca' Foscari, attraverso il quale l'Ateneo mira ad una propria riconfigurazione come struttura moderna ed internazionale, in grado di differenziarsi, ma anche collaborare con gli altri atenei per assolvere alle sue missioni istituzionali. Tra gli obiettivi da perseguire, il primo riguarda la riorganizzazione strategica delle proprie attività caratterizzanti: il potenziamento della ricerca, la specializzazione su alcune discipline chiave e un'offerta didattica moderna ed interdisciplinare. Si punta sull'eccellenza, al fine di migliorare il prestigio dell'ateneo e quindi la sua capacità di attrarre più risorse, anche attraverso la volontà di specializzarsi sulla didattica di secondo e terzo livello, destinando a tali cicli le risorse che verranno liberate dalla razionalizzazione delle lauree triennali<sup>256</sup>.

Per garantire il perseguimento delle finalità sopra delineate, ci si sta focalizzando sulla necessità di estendere l'attività di valutazione, per assicurare la qualità nelle attività di ricerca e didattica, attraverso l'utilizzo di strumenti quali i questionari on-line somministrati agli studenti, oltre che grazie all'applicazione di modelli già esistenti, quali quelli per la valutazione dei dottorati e dei master. Inoltre, dall'orientamento dell'ateneo di decentrare le decisioni delegandole ai dipartimenti (stabilendo che le quote del Fondo Unico di Dotazione attribuite a ciascuna struttura possono essere liberamente utilizzate, senza vincolo di destinazione, aumentandone la capacità gestionale e l'autonomia) deriva la necessità di controlli più stringenti ex-post, al fine di allocare le risorse del F.U.D.D. in funzione dei risultati conseguiti.

---

<sup>256</sup> Tali indirizzi sono tratti dal Piano strategico 9/2011, intitolato *Verso Ca'Foscari 2018*, in quanto in tale data si festeggeranno i 150 anni di storia dell'Ateneo.

Il Nucleo di valutazione è quindi l'organo chiave per garantire il funzionamento di tale sistema, in quanto svolge un'importante funzione di controllo al fine di indirizzare la gestione, valutando che gli obiettivi siano fissati correttamente, per poi confrontarli con i risultati ottenuti. In particolare, tale funzione è sottolineata energicamente dalla legge Brunetta, nella quale, nell'art.6, si afferma la necessità che gli enti di indirizzo politico-amministrativo procedano al monitoraggio *in corso di azione* del perseguimento delle finalità che ci si è fissati, avvalendosi dell'ausilio degli organi di controllo interni: la valutazione *in itinere* diviene quindi a tutti gli effetti un importante strumento di governo.

L'attenzione nei confronti della qualità di didattica e ricerca è quindi tra i compiti chiave del Nucleo: al fine di garantire lo sviluppo eccellente di tali attività istituzionali, sono stati implementati a Ca' Foscari alcuni modelli di assessment specifici, secondo metodologie elaborate dall'organo stesso, con l'ausilio dell'attività dell'Ufficio Valutazione. Tali strumenti si aggiungono a quelli previsti in sede normativa e sono stati studiati in modo da poter migliorare i processi istituzionali, l'allocazione delle risorse, la soddisfazione del personale, degli studenti e degli stakeholders esterni, in una logica di miglioramento continuo dei servizi offerti.

Le tre principali aree istituzionali su cui si sono tradizionalmente sviluppati i processi di valutazione dell'ateneo sono la didattica, i servizi e la ricerca. Per quanto riguarda i primi due punti, viene utilizzato un insieme di analisi, basate in gran parte sui modelli elaborati dal Nucleo di valutazione, utilizzate dallo stesso al fine di esprimere pareri e raccomandazioni, tra cui:

- valutazione strutturale (verifica requisiti necessari quantitativi e qualitativi ex DM 17/2010) dei corsi di studio;
- valutazione di qualità erogata (questionari agli studenti);
- valutazione della performance dei corsi di studio (abbandoni, tempi di percorrenza, tesi, crediti erogati e sbocchi professionali);
- valutazione dei dottorati di ricerca;
- valutazione dei master;
- questionari degli studenti per la valutazione dei servizi erogati;

- valutazione dei servizi a supporto della disabilità.

Per quanto concerne invece la valutazione della qualità della ricerca, oltre alle analisi previste dalla VQR, Ca' Foscari, attraverso il Nucleo di Valutazione, si sta focalizzando sull'assessment dei settori scientifico disciplinari, nonché sui progetti di ricerca, nell'ambito dell'implementazione del Modello per l'assegnazione di posti da ricercatore a tempo determinato<sup>257</sup>.

Come già anticipato, il sistema di valutazione in fase di sviluppo non si esaurisce nei punti suddetti, ma si basa su alcuni modelli specifici sviluppati all'interno dell'ateneo, al fine di perseguire gli obiettivi istituzionali secondo efficacia ed efficienza. Nei paragrafi successivi ne verranno descritti due specifici, con l'obiettivo di delineare le loro principali caratteristiche ed eventuali criticità.

### **6.1. Modello di valutazione per l'assegnazione dei posti di ricercatore a tempo determinato**

Ca' Foscari ha recentemente sviluppato una serie di modelli che consentano di mettere in atto meccanismi di allocazione delle risorse su base valutativa. L'Ateneo intende continuare in questa direzione, attraverso l'attribuzione di premi (alla ricerca, alla didattica) e incentivi legati alla misurazione di indicatori e criteri giudicati idonei a favorire lo sviluppo di comportamenti virtuosi in linea con gli obiettivi considerati strategici.

Tra i principali modelli utilizzati a Ca' Foscari per il riparto delle risorse, il presente paragrafo si occupa di quello per l'assegnazione di punti organico per i posti di ricercatore a tempo determinato, il quale si caratterizza per la rilevanza attribuita all'utilizzo del criterio meritocratico al fine dell'attribuzione delle risorse e nei percorsi di carriera. Nello specifico, l'utilizzo infatti della peer review al fine della valutazione dei progetti di ricerca proposti, nonché delle pubblicazioni relative al SSD, consente di attribuire punteggi migliori ai Settori disciplinari più performanti rispetto agli altri dello

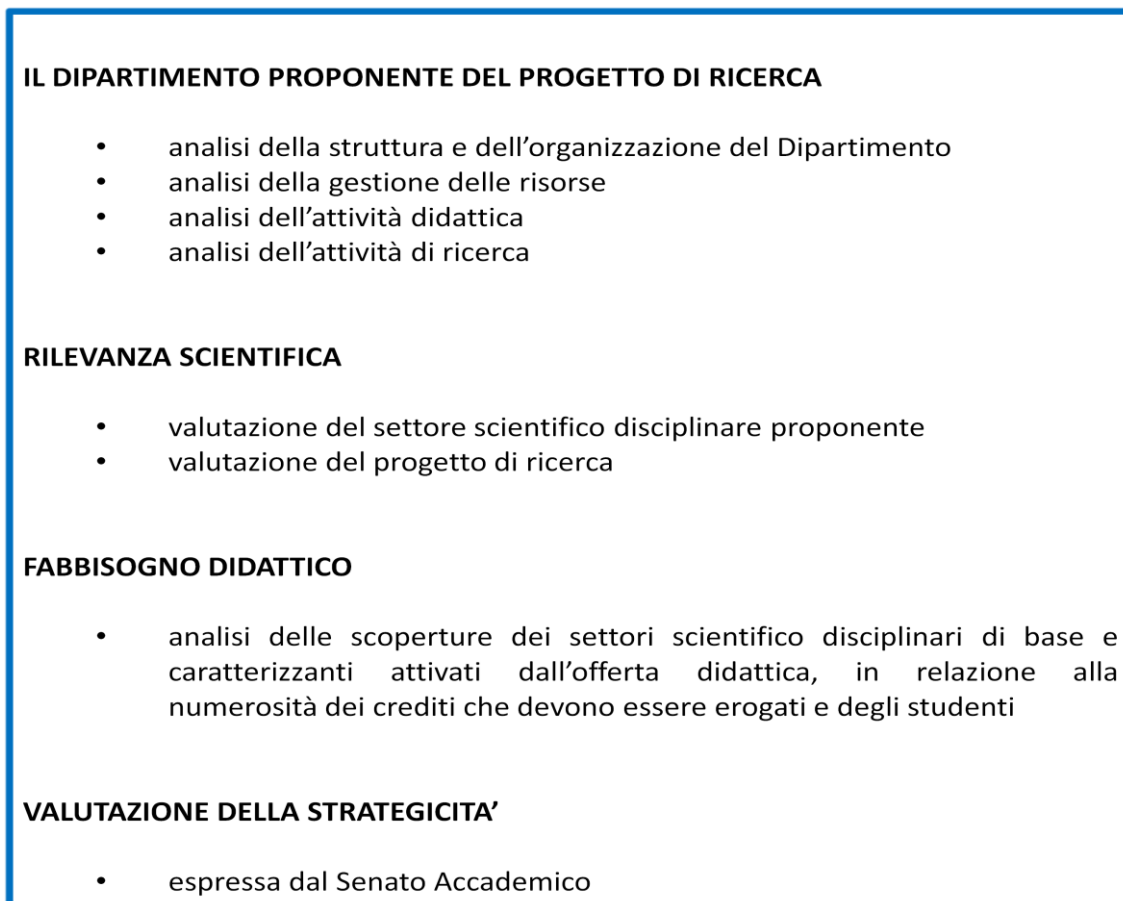
---

<sup>257</sup> la presente descrizione è tratta dal documento *Sistema d'Ateneo di Pianificazione, Controllo e Valutazione*, elaborato dalla Direzione Generale e dall'Ufficio Pianificazione e controllo dell'Università Ca Foscari di Venezia nel marzo 2012.

stesso dipartimento, e di premiare le strutture che sono in grado di realizzare in maniera efficace ed efficiente le attività istituzionali (didattica e ricerca) di cui sono responsabili.

La metodologia elaborata dal Nucleo di prevede una valutazione di quattro macro-elementi (articolati a loro volta in più elementi e sub-elementi), a ciascuno dei quali vengono attribuiti al massimo 25 punti, per un punteggio massimo ottenibile pari a 100 punti. Di seguito viene proposta una prima schematizzazione degli aspetti oggetto di valutazione, che verranno poi analizzati nel dettaglio:

**Figura 12: Macro-elementi oggetto dell'analisi**



*Fonte: rielaborazione tratta dal Modello di valutazione per l'assegnazione dei posti di ricercatore a tempo determinato(seconda tornata): calcolo indicatori, ottobre, 2011.<sup>258</sup>*

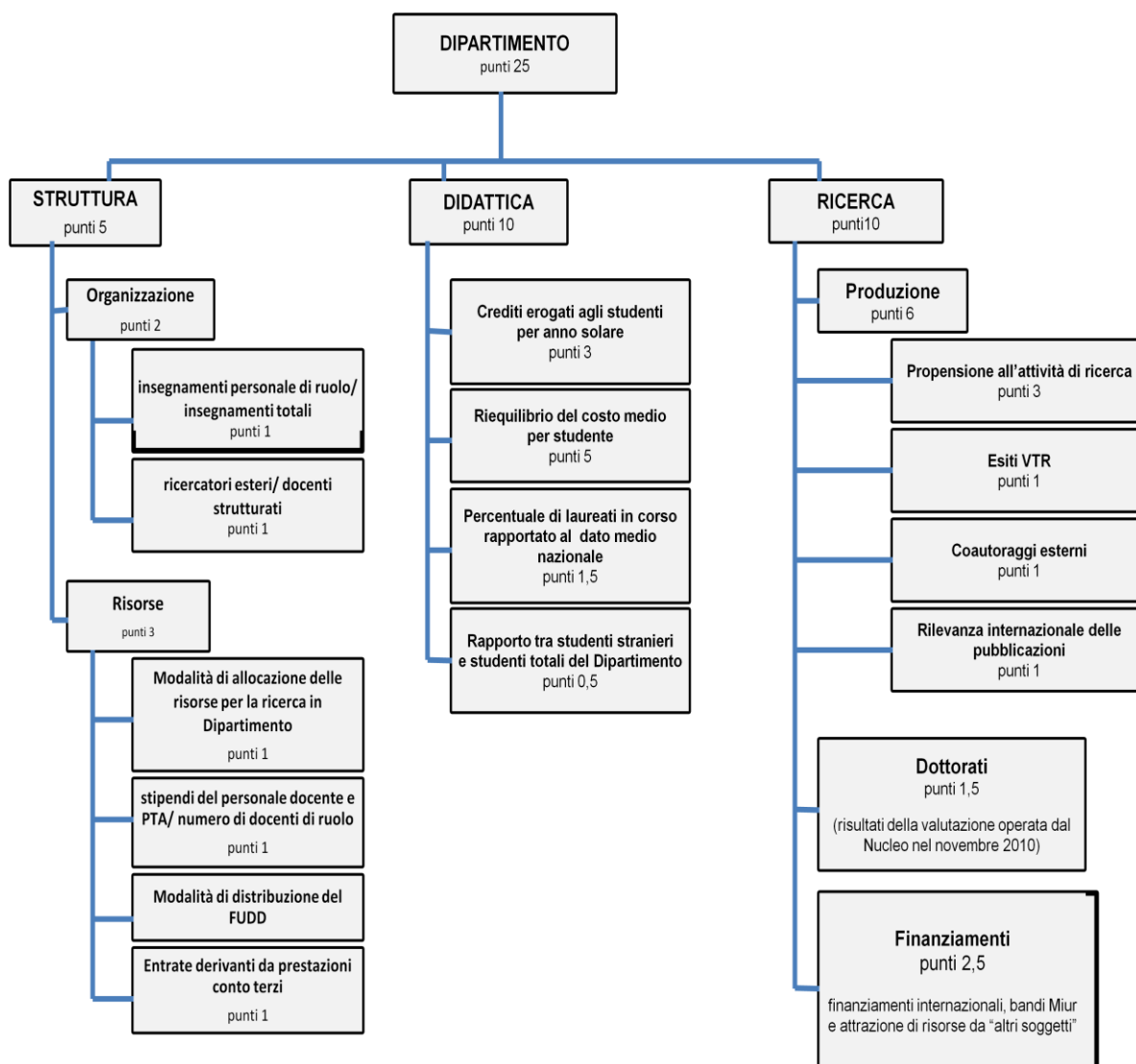
<sup>258</sup> si noti che la prima applicazione del modello è avvenuta nell'aprile 2011.

Ci si focalizzerà ora sui primi tre punti, poiché, per quel che riguarda la strategicità del progetto di ricerca, la decisione finale e l'attribuzione dei punti sono lasciati al Senato Accademico, che valuta questo aspetto anche tenendo conto delle motivazioni addotte dai Dipartimenti nella delibera di proposta del progetto. Per quanto riguarda la valutazione condotta dal Nucleo e dall'ufficio incaricato, essa viene effettuata individuando, per ogni punto preso in esame, alcuni principali aspetti da considerare.

In merito all'assessment del dipartimento, l'analisi riguarda la sua struttura (con attribuzione di un punteggio massimo di 5 punti), la didattica e la ricerca (massimo 10 punti ciascuna). L'obiettivo è fotografare la situazione esistente, attraverso la valutazione della performance del dipartimento in relazione ai diversi aspetti considerati (non bisogna infatti dimenticare che le singole strutture appaiono in questo modello in competizione tra loro, nel perseguimento degli obiettivi ministeriali e di quelli fissati dal Piano Strategico di Ateneo); inoltre, tale analisi (accompagnata a quella in merito alla rilevanza scientifica), consente di comprendere in che ambiente i nuovi ricercatori si inserirebbero. Di seguito viene proposta una schematizzazione di tale macro-elemento da analizzare.



Figura 13: valutazione del Dipartimento - gli elementi oggetto di analisi



Nel dettaglio, la struttura e l'organizzazione del dipartimento vengono valutate considerando la composizione dell'organico impegnato nella didattica e nella ricerca, il rapporto tra le diverse tipologie del corpo docente e le modalità di gestione e allocazione delle risorse all'interno della struttura. Nello specifico, i principali indicatori considerati sono:

- rapporto tra gli insegnamenti coperti d personale di ruolo ed insegnamenti totali offerti dal dipartimento;
- rapporto tra docenti e ricercatori affiliati ad istituzioni straniere e docenti strutturati afferenti al dipartimento;

- rapporto tra stipendi del personale docente e PTA e numero docenti di ruolo della struttura;
- entrate che derivano da prestazioni conto terzi (attività di consulenza o formazione), rapportate al totale delle entrate del dipartimento (compreso quindi il Fondo Unico di Dotazione).

Per la valutazione dell'attività didattica del dipartimento si prendono in considerazione i crediti erogati (per il modello 2011, è stato considerato l'anno solare 2009, in quanto ad esso facevano riferimento i dati disponibili più recenti), la capacità della struttura di raggiungere risultati in termini di regolarità della performance degli studenti, la capacità della struttura di attrarre studenti stranieri ed il costo medio per studente. Gli indicatori di riferimento sono i seguenti:

- crediti erogati: alla performance migliore si assegna il punteggio massimo, alla peggiore 0 punti e gli altri valori sono definiti proporzionalmente (nell'intervallo tra 0 e 3 punti);
- percentuale di laureati in corso (2009) rapportato al dato medio nazionale;
- rapporto tra studenti stranieri e studenti totali del dipartimento;
- riequilibrio del costo medio per studente (il costo medio di dipartimento viene confrontato con la mediana del costo di Ateneo ed il punteggio positivo, fino ad un massimo di 5 punti, viene assegnato alle strutture che stanno sotto la mediana, in proporzione alla distanza da essa).

In merito all'analisi dell'attività di ricerca svolta, la valutazione avviene aggregando i risultati della valutazione dei singoli docenti e dei Settori disciplinari, prendendo in considerazione la propensione all'attività di ricerca, la produzione scientifica, i dottorati di ricerca e la capacità di attrarre finanziamenti. In particolare, gli indici individuati ed utilizzati sono:

- i ricercatori attivi (e cioè, per il modello 2011, coloro che hanno almeno sei pubblicazioni nel periodo 2004-2010);
- la propensione all'attività di ricerca (percentuale che esprime il rapporto tra i professori/ricercatori di ruolo attivi ed il numero totale di professori/ricercatori del dipartimento);

- gli esiti della VTR (rating medio dipartimentale);
- pubblicazioni di strutturati in coautoraggio con ricercatori affiliati ad istituzioni esterne (rapporto tra tali output ed il totale delle pubblicazioni scientifiche dell'Ateneo);
- pubblicazioni di rilevanza internazionale degli strutturati di Ca' Foscari (percentuale sul totale del numero di pubblicazioni, con Casa Editrice estera o in lingua straniera);
- punteggio attribuito ai dottorati in base ai giudizi ottenuti in sede di applicazione dello specifico modello nell'anno precedente (2010)<sup>259</sup>;
- indicatori descrittivi della capacità di finanziamento della ricerca<sup>260</sup>;
- spin-off e brevetti (premiati con un punto aggiuntivo i dipartimenti che li hanno attivati o depositati negli ultimi sette anni).

Il secondo macro-aspetto da analizzare riguarda la rilevanza scientifica, valutata con riferimento a due elementi principali: il settore scientifico disciplinare (e quindi l'area di afferenza di ogni ricercatore), a cui possono essere attribuiti al massimo 10 punti, ed i progetti presentati, per ogni dipartimento, da gruppi di ricerca (per ogni progetto vengono individuati un codice identificativo, il responsabile ed il gruppo di proponenti, nonché ovviamente il titolo della ricerca stessa), che valgono invece al

---

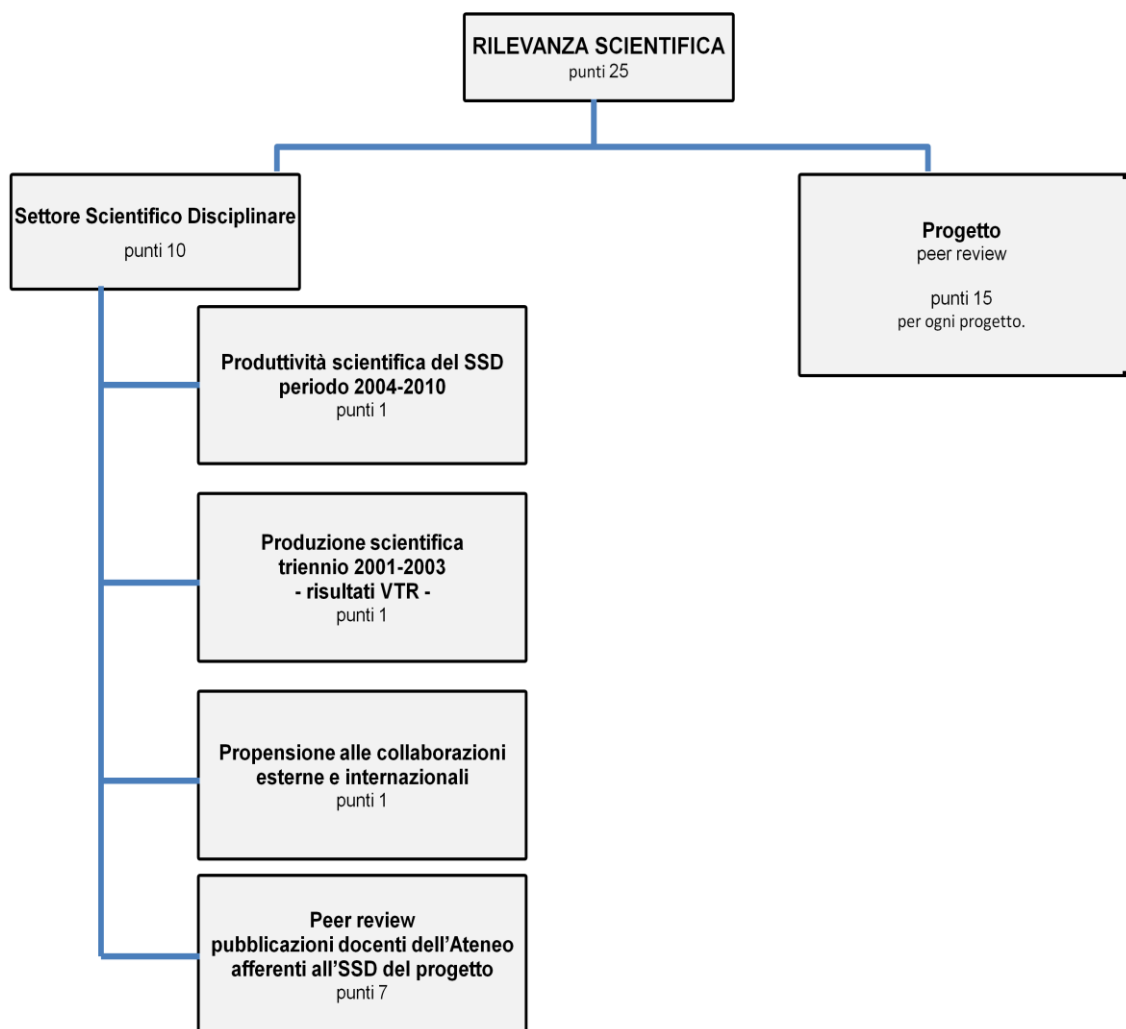
<sup>259</sup> ai fini della valutazione, sono stati considerati i seguenti elementi:

- composizione Collegio docenti
- adeguatezza della produzione scientifica del Collegio
- numero posti coperti da borse di studio e borse esterne
- grado di attrazione di studenti fuori sede e stranieri
- organizzazione didattica e programma di studio
- disponibilità di risorse finanziarie aggiuntive
- capacità di spesa delle risorse disponibili
- disponibilità di strutture dedicate al dottorato
- presenza di sistemi interni di autovalutazione e controllo
- attività di perfezionamento all'estero
- attività extra-curricolari
- pubblicazioni dei dottorandi
- partecipazione a convegni o Scuole nazionali ed internazionali
- sbocchi professionali
- internazionalizzazione del dottorato e collaborazioni esterne.

<sup>260</sup> Si tratta di tre indici, che analizzano la capacità di attrazione dei fondi da fonti diverse: da finanziamenti internazionali (partecipazione a progetti finanziati dall'UE o da altri enti esteri), da soggetti "altri" (altri ministeri o enti pubblici e privati nazionali, regionali e locali) e dai bandi MIUR.

massimo 15 punti. L'obiettivo in questa fase di analisi è sondare lo stato della produzione scientifica nel settore per cui si richiede un nuovo ricercatore.

Figura 14: valutazione della rilevanza scientifica - gli elementi oggetto di analisi



La valutazione del SSD prevede l'analisi della produttività scientifica del settore, nonché la formulazione di un giudizio in merito alla produzione<sup>261</sup> delle pubblicazioni

<sup>261</sup> I prodotti di ricerca oggetto di valutazione riguarderanno le seguenti tipologie:

- monografie (con ISBN)
- articoli su libro (con ISBN)
- articoli su rivista (con ISSN)

dei docenti/ricercatori del settore del progetto, tramite peer review. Altro elemento da considerare è la propensione alle collaborazioni esterne ed internazionali. Gli indicatori utilizzati per monitorare tale elemento sono:

- numero di pubblicazioni del settore disciplinare nel periodo 2004-2010 rapportato al numero di docenti di ruolo afferenti al SSD, confrontato con lo stesso rapporto calcolato a livello di dipartimento<sup>262</sup>;
- produzione scientifica 2001-2003 (valutata facendo riferimento ai risultati della VTR);
- pubblicazioni in coautoraggio esterno (si valuta la capacità di fare network con l'esterno attraverso il calcolo del rapporto tra le pubblicazioni dei docenti del SSD strutturati a Ca' Foscari in coautoraggio con ricercatori affiliati a istituzioni esterne e il totale delle pubblicazioni scientifiche del dipartimento);
- pubblicazioni in coautoraggio internazionale (come sopra, al numeratore però si considerano le pubblicazioni dei docenti dei SSD di Ca' Foscari in coautoraggio con ricercatori affiliati a strutture internazionali);
- pubblicazioni di rilevanza internazionale di studiosi di Ca' Foscari (numero di output con Casa Editrice estera o in lingua straniera);
- attivazione spin-off e deposito brevetti nel periodo 2004-2010 (bonus attribuito che va da 0 a 4 punti);
- produzione scientifica del periodo 2004-2010, valutata mediante referaggio esterno.

Quest'ultimo sub-elemento merita ora un approfondimento: vengono considerati due prodotti della ricerca scelti da ciascun docente e approvati dal dipartimento di appartenenza (l'approvazione è fondamentale, poiché la valutazione del dipartimento deriva direttamente dalla sommatoria delle valutazioni dei singoli docenti).

- 
- proceedings pubblicati (con ISBN)
  - edizioni critiche/commentate
  - brevetti o altro.

Non vengono invece presi in considerazione i prodotti didattici, le curatele, abstract di conferenze, rapporti interni e analisi di routine, articoli pubblicati su quotidiani o periodici non scientifici e dattiloscritti.

<sup>262</sup> il punteggio (da 1 a -1) viene assegnato sulla base di quanto la produttività del settore si discosta da quella media dipartimentale.

Ogni pubblicazione deve essere giudicata da almeno due esperti, che formuleranno le loro conclusioni in base ai criteri di rilevanza, originalità/innovazione e internazionalizzazione e/o potenziale competitivo internazionale dei prodotti. I revisori svolgono le proprie valutazioni in maniera autonoma; alla conclusione del processo di referaggio sono chiamati ad esprimersi tramite un giudizio descrittivo e uno sintetico (al quale viene poi associato un punteggio, massimo 7 punti). Di seguito la schematizzazione dei giudizi:

**Figura 15: corrispondenza tra il giudizio sintetico e punteggio attribuito**

<b>GIUDIZIO SINTETICO/FINAL JUDGMENT</b>	<b>PUNTI</b>
ECCELLENTE/EXCELLENT (la pubblicazione si colloca nel 20% superiore della scala di valore condivisa dalla comunità scientifica internazionale)	7
BUONO/GOOD (la pubblicazione si colloca nel segmento 60%-80%)	5
ACCETTABILE/ACCEPTABLE (la pubblicazione si colloca nel segmento 40%-60%)	3
LIMITATO/LIMITED (la pubblicazione si colloca nel 40% inferiore)	0

In merito al secondo sub-elemento da considerare al fine di esprimere un giudizio in merito alla rilevanza scientifica, si procede poi alla valutazione del progetto, attraverso la quale si prende in esame la capacità progettuale del gruppo di ricerca: il giudizio viene anche in questo caso formulato attraverso il sistema del referaggio, assegnando due revisori per progetto. La valutazione complessiva si ottiene attraverso la media dei giudizi espressi dal referee, il quale si deve esprimere su tre aspetti: la qualità scientifica del progetto, le competenze e le qualifiche dei candidati (il valore e la posizione, in termini di rilevanza, a livello internazionale del coordinatore e del gruppo proponente), la fattibilità/applicabilità del progetto e l'appropriatezza della metodologia utilizzata<sup>263</sup>.

<sup>263</sup> il giudizio viene espresso tramite le lettere A,B,C,D,E e F, dove A = 5; B = 4; C = 3; D = 2; E = 1; F = 0. Per ulteriori dettagli in merito alla scala dei giudizi, si rimanda all'allegato 1, che rappresenta una sintesi degli indicatori usati nel modello.

L'ultimo macro-elemento del modello è rappresentato dal fabbisogno: la valutazione si basa sull'analisi dell'offerta didattica, dichiarata annualmente in fase di attivazione dei corsi di studio. L'analisi si basa sul grado di copertura dei settori scientifico disciplinari attivati in tutti i corsi di studio dell'Ateneo: si analizza cioè la numerosità dei CFU che si prevede di erogare per ciascun SSD, relativamente ai *corsi di base e caratterizzanti*. L'attribuzione dei punteggi viene effettuata in funzione del grado di copertura di tali corsi<sup>264</sup>.

Tale modello consente di abbracciare differenti livelli di analisi, in quanto affianca, da un lato, la valutazione dell'ambiente in cui i nuovi ricercatori si inserirebbero alle valutazioni in merito al fabbisogno effettivo di nuovi studiosi; oltre alla dimensione dipartimentale, consente di focalizzare l'attenzione su altri elementi rilevanti, in particolare sui settori scientifico disciplinari, attraverso un mix di misure con le quali si vogliono captare differenti aspetti della ricerca (per esprimere giudizi in merito alla qualità e alla quantità).

Attraverso la scomposizione dei macro-elementi in aspetti più specifici e l'attribuzione di punteggi, si cerca di dare una rappresentazione oggettiva del contesto di riferimento. Tuttavia, questo sforzo è in parte attenuato dalla scelta di attribuire all'elemento *strategicità del progetto* 25 punti, assegnati direttamente dal Senato Accademico. Tali punti sono rilevanti per risolvere alcune criticità del modello<sup>265</sup>,

---

<sup>264</sup> L'analisi si basa sul grado di copertura dei settori scientifico disciplinari attivati in tutti i corsi di studio dell'Ateneo, in relazione alla numerosità dei CFU che si prevede di erogare per ciascun SSD, relativamente ai corsi di base e caratterizzanti. L'analisi del fabbisogno derivante dall'offerta formativa inizia dall'assunto che sia prioritaria l'esigenza di copertura dei corsi di base e caratterizzanti e che i docenti debbano impartire insegnamenti per un totale di 24 crediti. In prima istanza si può ipotizzare che, di questi ultimi, 18 crediti riguardino corsi di base e caratterizzanti. Sulla base della numerosità dei docenti equivalenti (cioè i docenti presenti pesati assegnando peso 0,5 a ricercatori a tempo determinato e indeterminato e agli assistenti e 1 a tutti gli altri), ottenuti conteggiando le nuove assunzioni previste ed escludendo i pensionamenti, viene calcolata la percentuale di copertura per tutti i SSD di base e caratterizzanti, ipotizzando il carico didattico teorico per ciascun docente equivalente pari a 18 CFU.

<sup>265</sup> Un esempio di criticità non risolta riguarda, nella valutazione della *rilevanza scientifica*, il fatto che, per come è studiato il modello, si possono attribuire punti solo per i SSD esistenti nei dipartimenti che fanno domanda di nuovi ricercatori. Non sarà quindi possibile valorizzare in questa fase domande di ricercatori di settori che, per il momento, non sono presenti in Ateneo, ma potrebbero essere utili per

comportano però una distorsione rispetto alla valutazione fino a quel punto condotta (se si pensa infatti che, nella seconda tornata, il punteggio più alto, ottenuto dalla sommatoria dei giudizi parziali dei primi tre macro-elementi, non ha superato i 45 punti, si comprende come i 25 distribuiti dal Senato possono snaturare le analisi più oggettive, svolte in precedenza): ciò è legato alla volontà di premiare quei progetti considerati più in linea rispetto alle strategie dell'Ateneo.

Focalizzandosi sui principali nodi da sciogliere di tale strumento, una problematica emersa, soprattutto in fase di sviluppo e durante la prima tornata (giugno e luglio 2011), ha riguardato la valutazione del progetto, che pesa significativamente sul macro-elemento della rilevanza scientifica (15 punti). La scelta infatti di utilizzare la peer review, e quindi un giudizio prettamente soggettivo, ha destato qualche critica, in particolare per quanto concerne la volontà di procedere alla distribuzione di risorse in base ai risultati ottenuti da tale analisi.

In merito ancora all'applicazione della peer review, un'ulteriore problematica emersa in fase di applicazione del modello ha riguardato la difficoltà di trovare referee che accettassero l'incarico. Poiché non si disponeva di database adatti (ed inoltre i tempi di referaggio erano stringenti), è stato abbastanza complesso individuare esperti del settore disciplinare, del prodotto oggetto di valutazione, che avessero competenze nell'area di ricerca specifica e che accettassero di prestarsi all'assessment dei progetti.

Tale problematica non si è invece presentata nel corso della seconda tornata di applicazione del modello; è stata, a contrario, osservata una partecipazione estremamente rilevante per quel che riguarda i referee internazionali: si tratta di docenti di rilievo, che appartengono, per l'80%, ai primi 200 atenei al mondo per academic reputation secondo il Ranking QS-2012. Tale elevata percentuale di successo è sicuramente dovuta alla modalità utilizzata nella ricerca<sup>266</sup> dei referee, in quanto si è preferito contattarli direttamente, piuttosto che affidarsi al form CINECA che, sebbene

---

realizzare, ad esempio, sinergie di ricerca. L'unico modo, allo stato attuale, per ovviare a questa criticità è l'attribuzione di *punti strategicità*, che però, come fatto notare sopra, non sono esenti da critiche.

<sup>266</sup> Per quanto concerne la ricerca dei referee, si sono adottati approcci diversi nel caso delle valutazioni dei progetti, rispetto alle pubblicazioni dei SSD: nel primo caso, infatti, si è proceduto alla selezione di figure con esperienza e qualificate, cercandole in base all'argomento delle loro pubblicazioni e al loro inquadramento scientifico (che doveva essere coerente rispetto ai progetti da valutare); per quanto concerne invece le pubblicazioni, la ricerca dei docenti è stata effettuata per SSD.



utile, rischia di spersonalizzare il rapporto con i docenti e quindi di coinvolgerli di meno.

Durante l'applicazione del modello, inoltre, si sono manifestati tentativi di distorsione tipici dei sistemi di programmazione e controllo: modificare il meccanismo, portandolo verso pesi e misure che favorissero il singolo dipartimento<sup>267</sup>. Sono stati suggeriti ad esempio dei cambiamenti nelle modalità di attribuzione dei punteggi, perché considerate troppo eterogenee. In particolare, si è obiettato che l'assegnazione proporzionale con soglia<sup>268</sup> dei punteggi abbia determinato un appiattimento ingiustificato dei giudizi. L'esempio fatto notare è quello del costo medio per studente, in cui valori di molto superiori alla media (135%) o appena maggiori (1%) sono stati penalizzati allo stesso modo, attribuendo ai dipartimenti 0 punti. In realtà, per quel che concerne questo ultimo punto, ciò che talvolta non è stato considerato da chi criticava il metodo di assegnazione dei punteggi era che esso, così come tutto il modello, aveva come obiettivo indirizzare i comportamenti verso il raggiungimento di performance elevate, in un'ottica di efficacia e di efficienza.

Non si tratta infatti di un modello punitivo, anzi, esso è strutturato per premiare i migliori, attraverso indicatori organizzativi e di comportamento. Esso non si limita semplicemente a misurare dei risultati, ma in quanto strumento di valutazione, li confronta con degli obiettivi prefissati ed esprime conseguentemente dei giudizi, al fine di orientare i comportamenti.

Si tratta di un sistema bilanciato, che consente di analizzare i differenti aspetti caratterizzanti l'attività delle strutture di Ateneo, al fine di premiare le migliori

---

<sup>267</sup> è stato infatti osservato il tentativo di strutture particolarmente forti nell'elemento *rilevanza scientifica* e meno nell'elemento *dipartimento*, le quali hanno suggerito di modificare alcune modalità di assegnazione di punteggi che ritenevano penalizzanti.

<sup>268</sup> Con tale metodo di assegnazione, i punteggi sono assegnati in modo proporzionale rispetto ai valori osservati, scalando poi i valori in modo lineare su un intervallo in cui sotto una data soglia si riceve il punteggio minimo. Tale metodo viene utilizzato nel modello insieme ad altri due: assegnazione proporzionale (assegnazione dei punteggi in modo proporzionale ai valori osservati, scalando poi i valori stessi in modo lineare sull'intervallo scelto per l'indicatore) ed assegnazione per fasce (i punteggi sono assegnati ripartendo i valori osservati per fasce percentili, assegnando i punti alle fasce così individuate e non ai valori originali).

performance di dipartimenti anche molto diversi tra loro per quel che concerne le politiche e le strategie da essi adottate (chi più orientato alla ricerca, chi più focalizzato sulla didattica), in un'ottica di efficacia e di efficienza.

## **6.2. La valutazione dei corsi di dottorato di ricerca per l'assegnazione delle risorse**

Il Nucleo di valutazione di Ca' Foscari procede fin dal 1999 alla valutazione dei dottorati di ricerca, attraverso l'analisi degli elementi previsti dalla normativa ministeriale, in particolare il D.M. 30/04/1999, n. 224 e di quelli che derivano dalle indicazioni elaborate dal CNVSU nell'ambito delle Relazioni annuali sullo stato dei corsi di dottorato. L'attività di valutazione condotta dal Nucleo si è poi adeguata coerentemente a quanto previsto nel D.M. 23/12/2010, n. 50, attraverso una revisione completa della metodologia di assessment. Di seguito viene proposta una esplicitazione della normativa di riferimento, per poi procedere con la descrizione del modello sviluppato dal Nucleo.

### **6.2.1 I dottorati di ricerca: la normativa nazionale di riferimento**

Il D.M. 224 del 1999 definisce una serie di requisiti di idoneità (art.2, comma 3), necessari per l'istituzione dei corsi, di seguito riportati:

- la presenza nel collegio dei docenti di un numero congruo di professori e ricercatori dell'area scientifica di riferimento del corso;
- adeguate risorse finanziarie e specifiche strutture scientifiche al fine di garantire lo svolgimento del corso e per l'attività di studio e ricerca dei dottorandi;
- la nomina di un coordinatore, di un collegio di docenti e di tutori in numero proporzionato rispetto ai dottorandi e con produzione scientifica documentata nell'ultimo quinquennio nell'area di riferimento del corso;

- collaborazioni con istituzioni ed enti pubblici e privati, italiani e stranieri al fine di garantire ai dottorandi esperienze in un contesto di attività lavorativa;
- l'elaborazione di percorsi formativi orientati all'esercizio dell'attività di ricerca;
- la predisposizione di meccanismi di valutazione per giudicare la permanenza dei requisiti precedenti.

Tali indicazioni sottolineano quindi come l'assessment dei corsi di dottorato si sviluppi in due diverse fasi: una valutazione preventiva, ex ante ed una ex-post delle performance dei corsi, dalle quali dipende l'assegnazione delle borse (che vengono quindi attribuite secondo il criterio meritocratico).

Il Nucleo, inoltre, nella predisposizione delle proprie relazioni di valutazione, fa riferimento alle conclusioni del CNVSU, che afferma:

- la necessità di contrastare l'eccessiva frammentazione dei corsi, attraverso iniziative di accorpamento dei dottorati che portino alla costituzione di Scuole di dottorato;
- l'opportunità, in caso di corsi consorziati, di concentrare le attività didattiche in un'unica sede;
- l'importanza di ricercare fonti esterne di finanziamento, soprattutto per le attività scientifiche che potranno avere poi sbocchi applicativi;
- la necessità di incentivare la mobilità dei dottorandi e la loro internazionalizzazione, anche attraverso un maggiore contributo finanziario (aumento dell'importo delle borse di studio) e collaborazioni con atenei esteri;
- l'importanza di effettuare delle periodiche valutazioni della produzione scientifica dei dottorandi;
- l'opportunità di promuovere il conseguimento del titolo in età giovanile, al fine di evitare che i dottori di ricerca si inseriscano tardivamente nella realtà professionale<sup>269</sup>.

A seguito delle Linee guida del Governo per l'università del novembre 2008 e di quanto previsto nel D.M. 50 del 2010, il Ministero sta elaborando un nuovo

---

<sup>269</sup> Tali linee guida sono tratte da CNVSU, doc 02/04, *Relazione sullo stato della didattica nei corsi di dottorato di ricerca dell'a.a. 2001/02*.

regolamento, avendo come obiettivi principali la necessità di favorire un processo di razionalizzazione del numero dei corsi (al fine di evitarne la frammentazione e di garantirne un livello elevato di qualificazione scientifica). Tra le azioni prioritarie da porre in essere, nella nota n.640 del 14/03/2011, l'ex Direttore generale per l'Università, lo studente e il diritto allo studio universitario del MIUR, Marco Tomasi, ne individua alcune da porre in essere in fase di valutazione, tra cui:

- l'individuazione di precisi requisiti a cui collegare l'attivazione dei corsi in termini di qualità e di dimensioni delle strutture e attrezzature di ricerca e in termini di qualità della ricerca prodotta;
- la valutazione della sostenibilità dei dottorati in termini di docenza, attrezzature, attività di ricerca di alto livello;
- la rilevazione sulla condizione occupazionale dei dottori;
- la riduzione del numero dei corsi attivati, a discapito di quelli che hanno registrato negli anni precedenti un basso numero di iscritti e candidati;
- l'incentivazione della dimensione internazionale dei programmi di dottorato.

Per la verità, come affermato in risposta alla precedente nota dal Rettore Carlo Carraro, già nel 2010 il Nucleo di valutazione ha proceduto alla revisione completa dell'intera metodologia di valutazione dei corsi di dottorato e tutte le azioni ritenute prioritarie sono già state poste in essere; in particolare è stato sviluppato un modello che si discosta da quello proposto dal CNVSU, che ha come obiettivo la distribuzione delle borse di dottorato secondo criteri di merito. Di seguito viene presentato il modello attualmente utilizzato.

## 6.2.2 Il modello di valutazione dei corsi di dottorato a Ca' Foscari

A livello nazionale, al fine della valutazione dei corsi di dottorato si procede seguendo i dettami previsti dalla normativa ministeriale, in particolare il D.M. 30/04/1999, n. 224 e di quelli successivamente derivanti dalle indicazioni e raccomandazioni formulate dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema universitario (CNVSU), che ha proposto uno schema di relazione da predisporre on line per ogni corso attraverso la formulazione di un giudizio motivato per ogni requisito sulla base di un questionario, che ne puntualizza i diversi aspetti. La scelta di fornire un particolare form<sup>270</sup> (predisposto da CINECA) a cui interfacciarsi consente di garantire ai Nuclei criteri omogenei di valutazione, al fine poi di disporre di informazioni che consentano analisi comparative dello stato dei corsi nelle diverse sedi e nei diverse aree disciplinari. Inoltre, l'elaborazione di schemi da seguire consente di superare problematiche legate alla scarsa completezza ed esaustività delle relazioni inviate.

Il Nucleo di valutazione ha però ritenuto di rivedere il modello del Comitato Nazionale, considerato non adeguato al fine di produrre i risultati attesi dall'Ateneo, prendendo in considerazione una serie di informazioni aggiuntive, ritenute indispensabili ai fini di un'adeguata valutazione dell'attività dei dottorati di ricerca e al fine di procedere alla distribuzione delle borse secondo criteri di merito. Il modello posto in essere risulta quindi articolato in 15 elementi di valutazione, alcuni dei quali a loro volta suddivisi su più sub-elementi, ai quali viene associata una valutazione sintetica, che ha subito delle modifiche a partire dal 2010. In particolare, negli anni precedenti, la classificazione di giudizio utilizzata si distribuiva sulla scala di valori *buono (A) /sufficiente (B) /insufficiente (C) e non disponibile (Nd)*. Dalla valutazione ai fini dell'assegnazione delle risorse per l'a.a. 2011/2012, invece, poiché il Nucleo ha rilevato che i corsi avevano raggiunto negli ultimi anni un discreto livello negli elementi valutati, si è deciso di articolare il giudizio di sufficienza in tre modalità, in modo da differenziare le performance in modo più rilevante, premiando quindi l'eccellenza:

---

<sup>270</sup> Per form si intende l'interfaccia di un'applicazione che consente agli utenti di inviare dei dati da loro inseriti liberamente.

AA	Eccellente
A	Buono
B	Sufficiente
C	Insufficiente
Nd	Non disponibile

Una volta assegnate le valutazioni ai singoli elementi, tali giudizi vengono espressi in forma numerica e si passa poi, per ogni corso, all'elaborazione di un punteggio medio, tradotto in una valutazione finale, sulla base della quale vengono poi distribuite le risorse finanziarie.

Si procede ora all'analisi degli elementi oggetto della valutazione, prendendo come riferimento il modello di valutazione per l'assegnazione delle risorse per l'a.a. 2012/2013<sup>271</sup>. Di seguito una rappresentazione sintetica dei punti analizzati:

---

<sup>271</sup> Nello specifico, il documento a disposizione di chi scrive è il *Modello di valutazione integrato con le schede di rilevazione delle informazioni*, di ottobre 2011, che è stato inviato alle segreterie dei corsi di dottorato di Ca' Foscari, affinché venissero inviati all'Ufficio Valutazione tutti i dati e le informazioni necessarie per procedere all'assessment.

Figura 16: gli elementi della valutazione

1	Composizione del Collegio docenti e presenza di docenti dell'area scientifica di riferimento e nel Comitato Scientifico della Scuola dottorale di afferenza
2	Adeguatezza della produzione scientifica del Collegio docenti
3	Disponibilità di borse esterne e numero di posti coperti da borse di studio
4	Capacità di attrazione di studenti fuori sede e stranieri
5	Organizzazione del programma di studio e della didattica
6	Disponibilità di risorse finanziarie (aggiuntive)
7	Capacità di spesa del dottorato delle risorse disponibili
8	Disponibilità di specifiche strutture operative e scientifiche
9	Valutazione dei dottorandi ed esistenza di sistemi interni di autovalutazione e di controllo e loro utilizzo
10	Attività di perfezionamento all'estero dei dottorandi
11	Altre attività extra-curricolari dei dottorandi
12	Lavori pubblicati dai dottorandi
13	Partecipazione dei dottorandi a convegni e a Scuole nazionali e internazionali
14	Sbocchi professionali dei dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel triennio 2008/2010
15	Collaborazioni con soggetti pubblici e privati e internazionalizzazione del dottorato

Fonte: La valutazione dei dottorati di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia – Revisione dei criteri di valutazione dei dottorati di ricerca a.a. 2011/2012, settembre 2010.

1) *Composizione del Collegio docenti<sup>272</sup> e presenza di docenti nell'area scientifica di riferimento e nel Comitato Scientifico della Scuola dottorale di afferenza.*

La valutazione complessiva di tale primo elemento deriva dalla sintesi dell'analisi di tre sub-elementi:

- presenza di docenti esterni nei Collegi dei singoli dottorati, che devono appartenere a sedi consorziate o ad enti pubblici di ricerca legati all'Ateneo da convenzioni che prevedano a carico degli enti finanziamenti e/o attività di docenza nel dottorato. In questo caso, il giudizio più alto viene attribuito

<sup>272</sup> Il Collegio docenti è un organismo composto da docenti di ruolo dell'Ateneo e delle altre sedi consorziate, in numero non inferiore a 10.

a quei corsi caratterizzati dalla presenza di professori stranieri in seguito ad accordi<sup>273</sup>;

- grado di copertura dei SSD di riferimento del dottorato con la presenza nel Collegio di professori appartenenti agli stessi settori;
- adeguatezza del corpo docente, valutata in base alla presenza o meno di docenza esterna, in particolare straniera<sup>274</sup>.

## 2) *Adeguatezza della produzione scientifica del Collegio docenti.*

La valutazione viene effettuata utilizzando, come supporti informativi, la bibliografia registrata dai docenti nel Catalogo di Ateneo (Sistema SAPERI<sup>275</sup>) attraverso la pagina personale MIUR-CINECA. L'obiettivo di tale sezione di analisi consiste nella verifica, per l'ultimo triennio, della rilevanza internazionale delle pubblicazioni: vengono utilizzati indicatori espressivi della percentuale dei docenti che nel periodo 2008-2010 ha pubblicato una media di tre articoli su riviste internazionali, nazionali o monografie.

## 3) *Disponibilità di borse esterne e numero di posti coperti da borse di studio.*

Viene valutata la disponibilità di borse di studio aggiuntive rispetto a quelle messe a disposizione dal Ministero. Inoltre, viene verificato il numero di posti coperti da borse di studio, con riferimento agli ultimi tre cicli<sup>276</sup> di dottorato attivati<sup>277</sup>.

---

<sup>273</sup> Nello specifico, vengono attribuiti i seguenti giudizi: eccellente (AA) in caso di presenza di docenti stranieri, buono (A) in caso di presenza di professori di Atenei consorziati e sufficiente (B) in caso di presenza solo di docenti interni.

<sup>274</sup> In questo caso, il corso viene valutato insufficiente se non sono presenti docenti esterni, mentre l'eccellenza viene attribuita in caso di più docenti esterni, dei quali almeno due internazionali.

<sup>275</sup> SAPERI è l'acronimo di *Sistema Anagrafe Pubblicazioni E Ricerche*, cioè un sistema che permette di sviluppare un catalogo degli output di ricerca di un Ateneo, partendo dalle informazioni inserite sui "Siti individuali docenti" del MIUR.

<sup>276</sup> per la valutazione 2011 si è fatto riferimento al 25° ciclo, attivato nell'a.a. 2009/2010, al 26° (2010/2011) e al 27°, attivato nell'a.a. in corso (2011/2012).

<sup>277</sup> a tale riguardo, il Regolamento delle Scuole di dottorato e dei dottorati di Ca' Foscari afferma che "il numero minimo di posti per ciascun dottorato non può essere inferiore a tre, di cui almeno due coperti da borsa".



4) *Capacità di attrazione di studenti fuori sede e stranieri.*

Viene valutata congiuntamente, considerando gli ultimi tre cicli attivati, la presenza di studenti provenienti da altri atenei italiani e di studenti stranieri, o laureati all'estero<sup>278</sup>.

5) *Organizzazione del programma di studio e della didattica.*

Il Nucleo valuta il rispetto da parte dei diversi corsi del Regolamento di Ca' Foscari<sup>279</sup>, che prevede lo svolgimento di attività didattiche, pari ad almeno due corsi di insegnamento di base da 60 ore l'uno nell'arco dei tre anni del dottorato, oppure un ammontare di 120 ore distribuite in corsi, seminari o laboratori. Inoltre, vengono premiati quei dottorati che presentano piani di attività strutturati, indicando i docenti, le materie trattate e le ore di formazione svolta. Tale tipologia di valutazione è sia di tipo ex-post, sia di tipo ex-ante: si fa quindi riferimento ad informazioni attinenti alle attività svolte nell'anno 2009/2010, ma anche a quelle inerenti la programmazione per il 27° ciclo, avviato nell'a.a. in corso (2011/2012).

6) *Disponibilità di risorse finanziarie (aggiuntive).*

Viene considerata in questo punto la disponibilità di fonti di finanziamento esterne, aggiuntive rispetto alle assegnazioni dell'Ateneo<sup>280</sup>. Non viene però al momento attribuito alcun punteggio aggiuntivo ai corsi.

7) *Capacità di spesa del dottorato delle risorse disponibili.*

Al fine di valutare la capacità dei corsi di utilizzare le risorse loro attribuite per migliorare la qualità del servizio erogato, tale indicatore analizza la percentuale di

---

<sup>278</sup> Viene attribuita la AA in caso di presenza di studenti di altri atenei maggiore al 50%, congiuntamente alla presenza di stranieri superiore al 25%; mentre il corso viene considerato insufficiente in caso di mancanza di studenti esterni tra gli iscritti.

<sup>279</sup> Si fa riferimento al *Regolamento delle Scuole di dottorato e dei dottorati di ricerca di Ca' Foscari*, emanato col Decreto rettorale n. 1150 del 18 novembre 2005 e successivamente modificato attraverso i Decreti rettorali n. 537 del 28 giugno 2006 ed il n. 173 del 10 marzo 2010.

<sup>280</sup> Si fa riferimento al fondo di funzionamento, assegnato ai singoli dottorati.

risorse<sup>281</sup> impegnate e la spesa effettiva. I corsi dovranno comunicare, attraverso apposite schede<sup>282</sup>, le risorse utilizzate nell'esercizio finanziario 2010, con riferimento a *tutti* i cicli attivi.

8) *Disponibilità di specifiche strutture operative e scientifiche.*

Viene analizzata la disponibilità di attrezzature dedicate agli studenti dei corsi, in particolare: biblioteche, laboratori, posti studio, attrezzature informatiche e software per ricerche bibliografiche. Tale indicatore presenta però una criticità, legata ovviamente alle diverse peculiarità ed attività svolte in ogni corso<sup>283</sup>: essendo prettamente descrittivo, è difficile attribuire un punteggio oggettivo partendo dall'elenco delle attrezzature disponibili. Infatti, si fa riferimento ad *adeguate strutture e spazi ed a sufficienti attrezzature.*

9) *Valutazione dei dottorandi ed esistenza di sistemi interni di autovalutazione e di controllo e loro utilizzo.*

La valutazione complessiva del punto in esame deriva dalla sintesi di due sub-elementi:

- assessment del sistema di verifica<sup>284</sup> attraverso cui periodicamente si effettua la valutazione della preparazione dei dottorandi, al termine delle attività formative;
- verifica dell'esistenza di un sistema di controllo e di autovalutazione dell'attività svolta e dei risultati conseguiti (in itinere o ex-post<sup>285</sup>).

---

<sup>281</sup> Sia quelle dell'Ateneo, sia quelle esterne. La AA viene attribuita in caso di impiego delle risorse per più del 90% del loro totale; l'insufficienza invece risulta da un impiego inferiore al 60%.

<sup>282</sup> Si tratta di schemi di consuntivo finanziario 2010, distinti per provenienza dei fondi (Ateneo, dipartimento, esterni) e destinazione degli stessi (didattica, soggiorni all'estero, materiali di ricerca, contributi ai dottorandi e altre eventuali spese).

<sup>283</sup> Esiste infatti una difficoltà oggettiva nella misurazione di questo aspetto, legata al fatto che ogni corso, a causa delle peculiarità che lo caratterizzano legate alla disciplina di studio, si dota di attrezzature specifiche connesse agli studi intrapresi (c'è chi necessita di numerosi laboratori, come il corso di Archeologia, e chi utilizza invece, ad esempio, di software particolari).

<sup>284</sup> Si considera cioè se il corso preveda il superamento di esami (questo viene valutato con la doppia A), oppure utilizzi modalità di verifica diverse (paper, lavori di gruppo, discussioni in aula). Nel caso di mancanza di verifiche di preparazione, viene attribuita al corso un'insufficienza.

<sup>285</sup> Un esempio di valutazione in itinere è rappresentato alla raccolta di informazioni in merito alla soddisfazione dei dottorandi sul proprio percorso di studio; la valutazione ex-post viene condotta,

*10) Attività di perfezionamento all'estero dei dottorandi.*

La valutazione viene effettuata con riferimento ai cicli già attivati (e solo considerando i dottorandi del terzo anno), per i quali si verifica la partecipazione degli iscritti ad attività di perfezionamento all'estero, in atenei di buona notorietà. Tale indicatore rappresenta uno stimolo all'internazionalizzazione della preparazione degli iscritti, che possono implementare le proprie conoscenze e competenze attraverso attività di studio, stage e ricerca. Inoltre, viene considerato anche il tempo di permanenza all'estero, attribuendo la sufficienza a quei corsi i cui dottorandi hanno avuto esperienze documentate per almeno un mese, nella durata del ciclo<sup>286</sup>.

*11) Altre attività extra-curricolari dei dottorandi.*

Viene considerata la partecipazione agli iscritti ai cicli attivi, ad attività di stage e tirocinio in Italia e all'estero. La valutazione positiva non dà però al momento alcun punteggio aggiuntivo ai corsi.

*12) Lavori pubblicati dai dottorandi.*

L'analisi riguarda l'attività di pubblicazione di lavori di ricerca<sup>287</sup>, da parte degli iscritti all'ultimo anno dei cicli in corso e dei neo dottori di ricerca.

*13) Partecipazioni dei dottorandi a convegni e a Scuole nazionali ed internazionali.*

Viene considerata la partecipazione a Scuole e a convegni, con abstract accettati con referaggio. Anche in questo caso, si fa riferimento ai cicli in corso e ai dottorandi iscritti al terzo anno.

---

invece, attraverso l'analisi dei risultati del dottorato e dell'inserimento occupazionale dei dottori di ricerca all'interno o meno del sistema universitario.

<sup>286</sup> La doppia A viene data qualora almeno il 75% dei dottorandi abbia trascorso esperienze all'estero per una durata non inferiore ai tre mesi. L'insufficienza invece corrisponde alla situazione in cui non tutti gli iscritti hanno avuto esperienze complessive della durata di almeno un mese.

<sup>287</sup> Vengono considerati tali anche i proceeding di convegni e i paper soggetti a referaggio.

*14) Sbocchi professionali dei dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel triennio 2008-2010.*

In questo caso, non si prendono solo in considerazione gli esiti professionali dei dottori di ricerca, ma anche l'attenzione che il dottorato riserva al placement di coloro che hanno concluso gli studi<sup>288</sup> (ad esempio, viene attribuita un'insufficienza a quei corsi che forniscono informazioni sugli sbocchi occupazionali che riguardano meno dell'80% dei dottori di ricerca).

*15) Collaborazioni con soggetti pubblici e privati e internazionalizzazione del dottorato.*

Viene verificata l'esistenza di collaborazioni con soggetti pubblici o privati, italiani o esteri, al fine di garantire lo svolgimento di esperienze in un contesto lavorativo o per l'interscambio di docenti e studenti. Anche in questo caso, l'obiettivo è condurre analisi sia ex-ante, sia ex-post dei rapporti di internazionalizzazione instaurati dal dottorato.

L'applicazione del modello viene attuata dall'Ufficio Valutazione sulla base delle informazioni ottenute (spesso, non senza difficoltà), dalle segreterie e dai coordinatori dei corsi: partendo da tali dati, vengono calcolati gli indici descrittivi dei 15 elementi sopra analizzati, al fine di giungere ad un giudizio finale sintetico del corso. Tale valutazione complessiva è fondamentale, in quanto in base ad essa si procede al riparto dei fondi ai corsi per l'anno accademico successivo (nel caso sopra esposto, per il 2012/2013). Come già ricordato, il giudizio finale dei corsi attivati è dato dall'esito medio delle singole valutazioni (dove AA=1,5 – A=1 – B=0,5 – C=0 – Si=0 – No=0):

---

<sup>288</sup> E' stato infatti richiesto, per ciascun corso, di indicare per ogni dottore di ricerca la più recente posizione professionale acquisita (distinguendo tra carriera universitaria come ricercatori, assegno di ricerca, borsa di studio post-dottorato, contratto di insegnamento universitario, collocazione in enti di ricerca pubblici o privati, o in aziende/studi privati/Pubblica Amministrazione).

**Tabella 8: Valutazione complessiva del dottorato**

<b>Elemento</b>	<b>Descrizione elemento</b>	<b>Valutazione analitica nominale</b>	<b>Valutazione analitica con punteggio</b>
<b>1</b>	Composizione Collegio docenti		
<b>2</b>	Adeguatezza della produzione scientifica		
<b>3</b>	Disponibilità di borse esterne e numero di posti coperti da borse di studio		
<b>4</b>	Capacità di attrazione di studenti fuori sede e stranieri		
<b>5</b>	Organizzazione del programma di studio		
<b>6</b>	Disponibilità di risorse finanziarie (aggiuntive)		
<b>7</b>	Capacità di spesa del dottorato		
<b>8</b>	Disponibilità di specifiche strutture a disposizione		
<b>9</b>	Valutazione dei dottorandi ed esistenza di sistemi interni di autovalutazione e di controllo		
<b>10</b>	Attività di perfezionamento all'estero		
<b>11</b>	Altre attività extra-curricolari		
<b>12</b>	Lavori pubblicati dai dottorandi		
<b>13</b>	Partecipazione a convegni e a Scuole nazionali ed internazionali		
<b>14</b>	Sbocchi professionali dei dottori di ricerca (triennio 2008/2010)		
<b>15</b>	Collaborazioni con soggetti pubblici e privati e internazionalizzazione		
<b>VALUTAZIONE SINTETICA</b>			

*Fonte: La valutazione dei dottorati di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia – Revisione dei criteri di valutazione dei dottorati di ricerca a.a. 2011/2012, settembre 2010.*

La valutazione media ottenuta deve essere poi tradotta in una valutazione finale.

Questo modello rappresenta sicuramente uno strumento prezioso ai fini del monitoraggio dell'attività dei dottorati, in quanto si presenta come un sistema in grado di orientare i comportamenti verso gli obiettivi stabiliti a livello strategico (ad esempio,

tale modello in alcuni suoi elementi, punta sulla necessità di internazionalizzare le esperienze di ricerca dell'ateneo, attraverso ad esempio l'attribuzione di punti aggiuntivi ai corsi i cui studenti si perfezionano fuori dai confini nazionali). Esso inoltre è stato elaborato al fine di condurre valutazioni sia di processo, sia di risultato (analizzando come viene erogato il servizio dei corsi e cosa concretamente essi producano, dal punto di vista, ad esempio, degli sbocchi occupazionali di coloro che conseguono un titolo di terzo livello).

Sicuramente esso presenta alcune criticità migliorabili, tra cui il punto 8), per quel che concerne la difficoltà di esprimere un giudizio sintetico legato all'elemento analizzato. Al punto 9), ad esempio, si individua un primo indicatore legato all'esistenza di meccanismi di verifica della preparazione periodica: si parla, in particolare, al fine di ottenere l'eccellenza, della necessità di *superare degli esami al termine di ciascuna attività formativa*, senza però dare una chiara definizione di cosa si intenda per esame e del numero necessario di prove per essere valutati con una doppia A (equiparando, ad esempio, i corsi strutturati in numerosi esami e quelli che ne prevedono solo uno): ciò può generare il rischio che i valutati decidano di attuare comportamenti distorsivi, al fine di essere premiati, introducendo prove strutturate non tanto per effettuare delle effettive verifiche della preparazione, ma per ottenere punteggi migliori negli indicatori relativi. D'altro canto, risulterebbe particolarmente complessa la definizione di criteri comuni che le prove di verifica dovrebbero possedere e questo a causa delle grandi differenze, a livello di percorsi formativi, che caratterizzano i numerosi corsi di dottorato offerti da Ca' Foscari.

Sicuramente, il modello così strutturato premia quei dottorati i cui coordinatori si impegnano per rendere disponibili più informazioni possibili al fine di essere valutati in maniera completa in ogni elemento oggetto di analisi: sono infatti loro ai quali è attribuita la responsabilità di compilare le schede informative da inviare all'Ufficio Valutazione. Tale aspetto è fondamentale, in quanto il coinvolgimento dei coordinatori (e non semplicemente delle segreterie dei corsi) è legato alla necessità che essi conoscano al meglio i dati su cui verranno valutati, poiché questi sono fondamentali al fine di una gestione efficace ed efficiente del corso. L'uso invece delle segreterie come

soggetto interlocutore dimostrerebbe una certa indifferenza nei confronti del processo formativo, per questo viene quindi sanzionato.

Alla luce di quanto considerato in questo capitolo, l'Università Ca' Foscari ed il relativo Nucleo di valutazione rappresentano un esempio certamente positivo di struttura che sfrutta l'autonomia di cui è dotata al fine di mettere in campo tutte le proprie competenze, per svolgere un'attività *non solo e non tanto* di verifica di requisiti definiti a livello ministeriale, caratterizzata dalla valutazione della corrispondenza (a quanto stabilito) delle attività svolte.

Il modello gestionale adottato dall'Ateneo riflette la filosofia alla base della strategia aziendale: una forte integrazione cioè tra il sistema di Pianificazione e quello di misurazione e controllo, il quale restituisce dei feedback per il continuo riallineamento tra obiettivi, strategie e risorse. Attraverso l'attivazione di meccanismi di controllo di gestione e di misurazione dei risultati, si vuole puntare a diffondere all'interno della struttura l'attenzione verso le priorità dell'Amministrazione, riconducendo i comportamenti individuali ed organizzativi su di uno stesso binario<sup>289</sup>.

Deve quindi prevalere la funzione del controllo, valutando che gli obiettivi siano fissati e misurati correttamente per poi confrontarli con i risultati. Solo in questo modo sarà possibile orientare i comportamenti degli attori del sistema al perseguimento delle finalità istituzionale, secondo logiche di efficacia e di efficienza.

---

<sup>289</sup> Tale riflessione è tratta dal documento *Sistema d'Ateneo di Pianificazione, Controllo e Valutazione*, già citato in precedenza.

# CONCLUSIONI: LE PROSPETTIVE DEL SISTEMA ITALIANO

---

Come si è voluto sottolineare in tutta la trattazione, ciò che emerge fortemente è che la valutazione in ambito accademico è divenuta negli anni sempre più importante e diffusa anche in Italia. L'attività di assessment consente il confronto tra le diverse strutture, al fine di permettere un'allocazione efficiente delle risorse pubbliche e per supportare gli studenti e per orientare le loro scelte. Altrettanto importante è la funzione di stimolo al miglioramento che il processo di valutazione può svolgere, in quanto consente di formulare giudizi, con l'obiettivo di rappresentare un supporto all'attività decisionale, indicando il grado di efficienza nell'utilizzo delle risorse e di efficacia per quel che concerne il livello di conseguimento dei risultati.

Affinchè i processi valutativi ottengano i risultati sopra descritti, è necessario però evitare che essi vengano percepiti solo come meri adempimenti di tipo burocratico, soprattutto qualora la valutazione avvenga secondo criteri e regole non condivise ampiamente dagli atenei o se essa sia percepita come un'attività utile più all'autorità centrale di governo del sistema che ai singoli atenei. Alcuni dei limiti principali riscontrabili allo sviluppo delle attività di assessment sono infatti individuabili nel rifiuto dei criteri utilizzati o nelle interpretazioni di essi non corrette da parte delle università, oltre che alla mancanza di incentivi alle strutture che ottengono risultati migliori e di insufficienti sanzioni per chi non consegue quanto è stato prefissato.

E' necessario ,quindi, aumentare la coerenza delle valutazioni ai vari livelli decisionali, attraverso un raccordo anche tra gli indicatori utilizzati; inoltre, il sistema deve adottare meccanismi strutturati di valutazione della qualità e dell'efficacia della formazione, nonché della ricerca scientifica e di sistemi di accreditamento dei corsi di studio e delle sedi. L'istituzione ed il funzionamento dell'ANVUR dovrà porsi in continuità rispetto a ciò che è stato fatto nell'ultimo decennio; tale organismo dovrà inoltre specificare chiaramente cosa si intende per qualità delle attività istituzionali, chi



sarà tenuto a svolgere le valutazioni, come esse dovranno integrarsi, il personale coinvolto ed i costi di tali processi. In questo senso, soprattutto al fine di evitare possibili distorsioni dei meccanismi utilizzati, va ribadito che ogni volta che si affronta il tema della valutazione debbano essere esplicitati con chiarezza gli scopi perseguiti con tali esercizi, l'oggetto sottoposto a giudizio, le misure di performance nonché gli indicatori che verranno utilizzati in tale processo, i responsabili e i destinatari della valutazione<sup>290</sup>. Risulta quindi necessaria l'introduzione di una vera cultura della valutazione: l'assessment deve diventare la filosofia dell'intero sistema e l'introduzione dei sistemi di valutazione, certificazione della qualità e di accreditamento devono costituire il completamento ed il bilanciamento dell'autonomia.

Il sistema italiano ha intrapreso il cammino della valutazione da poco più di un decennio e ancora molto è in fase di definizione. In particolare, ciò che emerge è che il percorso italiano della valutazione è stato finora caratterizzato da alcuni buoni esempi, ma spesso da scelte incomplete<sup>291</sup>. Ad esempio, il CIVR ed il CNVSU hanno perduto con il tempo il loro slancio iniziale, perché bloccati dal progetto istituzionale dell'Agenzia nazionale di valutazione. Sul fronte della didattica, invece, è recentissima l'introduzione di normative in merito al tema dell'accreditamento, mentre per quel che riguarda la ricerca, i risultati delle precedenti valutazioni condotte non sono stati utilizzati adeguatamente al fine di distribuire fondi, se non per quote marginali.

Avendo nel corso della trattazione già esaminato il contesto nazionale, si vuole ora accennare agli approcci seguiti all'estero, per verificare la distanza che separa l'Italia dalle applicazioni valutative più diffuse.

---

<sup>290</sup> Barnabè F., *op. cit.*, p. 370.

<sup>291</sup> Trombetti A. L., Stanchi A., *L'università italiana e l'Europa*, Catanzaro, Rubettino Editore, 2010, p. 720.

## 7.1. La valutazione in Italia: differenze rispetto ai principali sistemi europei

In Europa, i sistemi di valutazione e di assicurazione della qualità hanno avuto un rilevante sviluppo a partire dalla fine del Novecento, come risposta ad una serie di cambiamenti e problematiche che li hanno coinvolti, in misura e in momenti diversi, in particolare per quel che riguarda: la crescita esponenziale delle strutture universitarie e degli studenti; l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, con la diffusione di strutture private accanto a quelle pubbliche e la maggiore autonomia che queste hanno conseguito nei diversi paesi, fino a risultare in competizione tra di loro; la progressiva riduzione dei finanziamenti pubblici disponibili e quindi la spinta conseguente a selezionare gli investimenti da parte degli stati. Il diffondersi della cultura della qualità negli atenei rappresenta attualmente una tendenza rilevante al fine di rappresentare uno stimolo al miglioramento continuo e all'innovazione dei diversi sistemi socio-economici.

La qualità rappresenta da qualche anno un concetto chiave nello scenario europeo e ciò è dimostrato dagli obiettivi fissati da ogni Paese (da perseguire entro il 2010), al fine della costruzione di uno Spazio europeo per l'istruzione superiore e per la ricerca. In particolare, con la Dichiarazione di Bergen del 2005, questa tendenza a focalizzarsi sempre maggiormente sulla qualità è stata ulteriormente rafforzata, passando così ad un concreto impegno da parte degli Stati finalizzato all'elaborazione di metodologie di valutazione rispondenti a criteri comuni, sebbene autonomi<sup>292</sup>.

Senza volersi soffermare sulla descrizione delle singole caratteristiche dei sistemi di valutazione dei Paesi europei<sup>293</sup>, ciò che emerge da un'analisi di essi è che la

---

<sup>292</sup> Stefani E., La Qualità nell'Università, in *L'accreditamento degli studi di Ingegneria. Il progetto EUR-ACE*, Salerno, CUES, 2008, pp. 31-32.

<sup>293</sup> A riguardo, per un'esaustiva esposizione in merito, si veda Trombetti A. L., Stanchi A., *L'università italiana e l'Europa*, Catanzaro, Rubettino Editore, 2010, p. 742-824, che offre una descrizione delle caratteristiche dei sistemi valutativi di alcuni paesi, in particolare Francia, Germania, Regno Unito, Spagna, Svezia ed Ungheria.

valutazione rappresenta uno degli strumenti chiave nello sviluppo dei singoli atenei in una logica di sempre maggiore autonomia.

Nel Regno Unito, ad esempio, questa strada è stata imboccata a partire dagli anni Ottanta, con lo sviluppo di un sistema di istruzione superiore basato su: elevata autonomia in ogni ambito di attività, riduzione dell'intervento diretto dello Stato, severa valutazione dei risultati e finanziamento selettivo. Anche in Svezia, la valutazione ha una storia pluriennale che incide profondamente sulle attività degli atenei<sup>294</sup>.

Negli altri paesi, invece, la cultura della valutazione ha stentato maggiormente a farsi strada, anche se attualmente tali lacune sono state spesso colmate ed è possibile comunque individuare delle dinamiche virtuose da segnalare. In generale, per quel che riguarda la didattica, c'è una tendenza generale ad introdurre meccanismi legati all'assessment della qualità dei corsi, con l'introduzione di sistemi di accreditamento: l'adozione di queste nuove pratiche ha spesso coinciso con la riforma dei corsi in seguito all'adesione al Processo di Bologna. Da questo punto di vista, l'Italia ha rappresentato fino ad ora un'eccezione, poiché il sistema di accreditamento non è ancora attivo e la valutazione dei corsi è legata al rispetto di una serie di requisiti minimi fissati a livello ministeriale.

Anche sotto il profilo della ricerca, l'Italia adotta ad oggi un approccio differente agli altri paesi, in quanto i risultati della valutazione hanno poco peso per quel che concerne il fine del finanziamento degli atenei<sup>295</sup>.

Di seguito vengono riportati degli schemi esplicativi dei diversi organi di valutazione presenti in Francia, Germania, Regno Unito e Svezia e di come viene svolta la valutazione delle attività istituzionali in questi paesi<sup>296</sup>:

---

<sup>294</sup> Il paese cominciò infatti a sperimentare le prime forme di valutazione negli anni Settanta, soprattutto nell'ambito della ricerca, attraverso l'attività di gruppi di esperti chiamati a svolgere attività di peer review, al fine di valutare dei progetti di ricerca o per il reclutamento del personale accademico. Per quel che concerne, invece, il tema della qualità, il primo ciclo di valutazione venne svolto dall'Agenzia nazionale per l'istruzione superiore nel periodo 1995-1998, sensibilmente in anticipo rispetto alle altre nazioni europee.

<sup>295</sup> Trombetti A. L., Stanchi A., *op. cit.*, p. 824-833.

**Tabella 9: La valutazione della didattica in Europa**

<b>Paese</b>	<b>Caratteristiche</b>	<b>Modalità</b>	<b>Effetti</b>
Francia	L'Aeres svolge un generale ruolo di valutazione. Valuta e approva i corsi e monitora il sistema.	I corsi devono essere riconosciuti dallo stato e riaccreditati ogni quattro anni.	La mancata approvazione dei corsi determina l'impossibilità di erogarli.
Germania	Esiste un organismo a livello federale, l'Akkreditierungsrat, che supervisiona l'attività di accreditamento e le agenzie incaricate di svolgere direttamente l'accREDITamento.	L'accREDITamento si compone di tre fasi: autovalutazione, valutazione esterna e successivo controllo.	In seguito alla valutazione, le istituzioni si accordano con l'agenzia in merito alle misure da adottare per migliorare insegnamento e apprendimento.
Regno Unito	La Quality Assurance Agency (QAA) si occupa dell'assicurazione della qualità dei corsi, svolge un ruolo consultivo nei confronti del governo in merito al potere di conferire titoli di studio da parte delle istituzioni.	Non c'è alcun meccanismo autorizzativo, la QAA verifica le modalità attraverso cui gli atenei assicurano la qualità ed adeguati standard formativi. Il processo si basa sull'autovalutazione e la valutazione esterna.	I giudizi espressi non hanno effetti immediati, ma comunque possono influenzare la reputazione di un ateneo e le decisioni delle agenzie di finanziamento.
Svezia	L'Hsv si occupa dei vari aspetti della valutazione, fra cui l'accREDITamento.	Tre sono le attività principali: valutazione della qualità dei corsi, delle istituzioni e dei nuovi corsi di studio a fini autorizzativi. L'attività di assessment è caratterizzata da valutazioni interne, seguite da quelle esterne da parte di esperti.	I report di valutazione sono messi a disposizione degli studenti.

Fonte: schematizzazione tratta da Trobetti A.L., Stanchi A., *L'Università italiana e l'Europa*, Catanzaro, Rubettino Editore, 2010, p.826-832.

<sup>296</sup> la schematizzazione è una sintesi di quella proposta sempre da Trombetti e Stanchi in *L'Università italiana e l'Europa*, pp.826-839.

**Tabella 10: La valutazione della ricerca in Europa**

<b>Paese</b>	<b>Caratteristiche</b>	<b>Modalità</b>	<b>Effetti</b>
Francia	L'Aeres ha compiti di valutazione anche della ricerca. I progetti di ricerca sono valutati e finanziati dal CNRS.	La metodologia di analisi dell'Aeres prevede l'autovalutazione, la valutazione esterna e la stesura di un rapporto finale.	La valutazione dei progetti di ricerca è funzionale al loro finanziamento.
Germania	Sono presenti cinque organizzazioni che erogano finanziamenti a fronte della valutazione di progetti di ricerca (la principale è la DFG).	La valutazione dei progetti avviene attraverso comitati che si avvalgono di esperti nelle diverse discipline. La DFG valuta anche l'istituzione delle scuole di dottorato di eccellenza.	La valutazione dei progetti è funzionale al finanziamento.
Regno Unito	La valutazione della ricerca è svolta dai Research Councils che finanziano i progetti di ricerca, e attraverso il RAE (ora REF), che consente di distribuire i fondi erogati dalle agenzie di finanziamento in base alla valutazione dei prodotti della ricerca.	I Research Councils erogano i fondi in funzione dei risultati della valutazione dei progetti di ricerca. Il RAE è un esercizio di peer review; esso è stato recentemente sostituito dal REF, un metodo basato maggiormente sugli indicatori bibliometrici.	I Research Councils erogano finanziamenti per progetti specifici, mentre le agenzie di finanziamento destinano fondi alle istituzioni. I risultati del RAE sono stati inoltre utilizzati in sede di reclutamento.
Svezia	Il Consiglio svedese per la Ricerca finanzia i progetti di ricerca, sostiene e promuove la ricerca e l'innovazione.	La valutazione è svolta attraverso lo strumento della peer review; l'ente si avvale di consigli scientifici, divisi per ambiti disciplinari.	Le valutazioni determinano il finanziamento dei progetti presentati.

Fonte: schematizzazione tratta da Trobetti A.L., Stanchi A., *L'Università italiana e l'Europa*, Catanzaro, Rubettino Editore, 2010, p.833-839.

Alla luce di quanto osservato sopra, l’Agenzia italiana presenta alcune peculiarità che la distinguono rispetto agli altri enti sopra riportati. In particolare, ciò che emerge sono alcune caratteristiche dell’ente anomale rispetto a quanto avviene nei principali paesi europei. I punti critici riguardano, in particolare, il campo di attività dell’Agenzia ed il grado di autonomia che la caratterizza.

Per quel che riguarda il primo punto, le valutazioni attribuite all’Agenzia si riferiscono a differenti oggetti di analisi: le università, le strutture interne agli Atenei (in particolare, i dipartimenti), le singole attività istituzionali ed i loro prodotti (progetti di ricerca e corsi di studio, anche attraverso l’accreditamento) e l’operato dei docenti. Come osservato sopra, in nessun altro paese europeo ad unico ente vengono affidati contemporaneamente così tanti compiti<sup>297</sup>. In particolare, sarebbe stato più opportuno focalizzare l’attività dell’ANVUR sulla sola attività di valutazione, prevedendo, come in molte altre nazioni, di affidare l’attività di accreditamento ad una struttura diversa o, come avviene in Germania, ad una pluralità di soggetti diversi che l’ANVUR potrebbe accreditare.

Per quel che riguarda invece il tema dell’autonomia, come sottolineato dall’ENQA, le agenzie per la valutazione dovrebbero essere caratterizzate dall’indipendenza: dovrebbero cioè essere autonome per quel che riguarda lo svolgimento delle proprie attività. In questo senso, la normativa alla base dell’ANVUR pone ulteriori problemi, in quanto specifica primariamente che i membri dell’ente sono nominati a livello ministeriale; inoltre, nel regolamento si fa riferimento a criteri e metodi che l’ente deve adottare in fase di valutazione e ciò sembra poco coerente rispetto alle linee guida europee, che sottolineano la necessità che l’attività delle agenzie non debba essere influenzata né dagli atenei, né dal Ministero<sup>298</sup>.

---

<sup>297</sup> Ad esempio, nel Regno Unito la valutazione degli atenei è affidata al HEFCE, mentre la definizione degli standard dei corsi di studio è compito della QAA.

<sup>298</sup> L’analisi precedente è tratta da Azzone G., *Le anomalie del regolamento di ANVUR rispetto alle sue consorelle europee*, consultabile sul sito dell’AQUIS – Associazione per la Qualità delle Università Italiane e Statali, [www.aquis\\_universitas.it/anvur.htm](http://www.aquis_universitas.it/anvur.htm).

## 7.2. Quale futuro per la valutazione in Italia?

Alla luce di quanto osservato nell'intera trattazione, è chiaro che, sebbene molti sforzi siano già stati compiuti al fine di adeguare il nostro sistema agli standard europei, la distanza da colmare è ancora evidente.

Per quel che riguarda l'ANVUR, risulta evidente la necessità che essa si conformi il più possibile alle linee guida europee e quindi che rappresenti per quanto possibile un organismo terzo, improntato ad una forte autonomia dal MIUR e dalla rappresentanza dei singoli atenei. Questa terzietà dovrebbe accompagnarsi alla massima trasparenza dell'Agenzia, in modo da rendere chiara il più possibile la strategia complessiva adottata e gli obiettivi fissati a livello nazionale. Ciò consentirebbe di evitare il rischio di ingessature di tipo organizzativo e di una impostazione troppo teorica della valutazione, poco attenta invece agli effettivi processi decisionali e gestionali<sup>299</sup>.

L'intero sistema dovrà, in tempi brevi, procedere ad una seria e rigorosa organizzazione dell'intero sistema valutativo, centrale e periferico: è necessario infatti che la diffusione della cultura della valutazione sia tale da essere percepita e condivisa a livello capillare. Il meccanismo di valutazione che ci si auspica possa essere implementato presenta un elevato grado di complessità e quindi, è evidentemente costoso: l'assessment non deve avere come unico obiettivo la necessità di distribuire le scarse risorse disponibili, ma al contrario deve essere parte integrante di una politica di investimento nell'intero sistema, al fine di garantire il perseguimento della qualità delle attività istituzionali degli atenei, coerentemente con quanto previsto dalle linee guida europee.

Affinchè la valutazione possa esprimersi al meglio nel sistema nazionale, appare però cruciale il rapporto esistente tra essa e la governance degli atenei. La responsabilità dovrebbe infatti esplicitarsi a due livelli differenti:

---

<sup>299</sup> Stefani E., *op. cit.*, 2006, p. 139.

- da un lato, la responsabilità centrale, attuata nella logica e secondo politiche di investimento e di incentivazione nei confronti dei singoli atenei a proseguire sulla strada dell'assessment;
- dall'altro, ad un livello decentrato, cioè nel singolo ateneo.

E' necessaria chiarezza e stabilità degli obiettivi e delle metodologie valutative da parte del Ministero e dell'ANVUR. Inoltre, i singoli atenei dovranno impegnarsi in maniera continuativa a svolgere un'attività di assessment orientata al miglioramento continuo, cercando, in particolare, di cogliere la normativa attuale e le lacune in essa ancora presenti non come una serie di adempimenti di tipo burocratico da gestire, ma come una possibilità per intraprendere proprie esperienze valutative sviluppate, partendo dalle norme, coerentemente con le peculiarità degli atenei e con gli obiettivi che intendono perseguire. E' necessario quindi che, basandosi su un impianto normativo nazionale chiaro, venga attribuita agli atenei l'autonomia di cui necessitano, affinché ogni università possa intraprendere un percorso di miglioramento, grazie alla definizione autonoma della propria strategia e di meccanismi di programmazione e controllo che consentano una gestione efficace ed efficiente della propria attività, coerentemente con gli obiettivi che sono stati fissati.

L'Università Ca' Foscari ha adottato da anni questa filosofia gestionale: l'elaborazione del Piano Strategico di Ateneo focalizzato, coerentemente alla normativa nazionale, sulle proprie peculiarità, ha contribuito a supportare l'implementazione di un sistema di misurazione e valutazione che, grazie all'ausilio di alcuni modelli sviluppati ad hoc, non si limita semplicemente ad assecondare i dettami normativi, ma al contrario si pone come un importante strumento di gestione, al fine di perseguire i propri obiettivi in modo efficace ed efficiente.

Le università italiane (e l'intero sistema) si trovano di fronte a delle sfide importanti che dovranno essere in grado di gestire: esercitare pienamente l'autonomia di cui sono dotate, al fine di allargare il proprio orizzonte a quello europeo ed internazionale.



# BIBLIOGRAFIA

---

- AA. VV., *Campus: Metodologia ed organizzazione delle attività di valutazione dei corsi di studio. Modello CAMPUS-CRUI 2000. Guida per i partecipanti 1999-2000*, Roma, CRUI, 1999.
- AA.VV., *Applicare la norma UNI EN ISO 9001:2000 all'attività formativa universitaria*, Milano, UNI Ente Nazionale Italiano di Unificazione, 2006.
- AA.VV., *Misurare per decidere. La misurazione delle performance per migliorare le politiche pubbliche e i servizi*, Soveria Mannelli, Rubettino Editore, 2006.
- Arcari A., *Il controllo di gestione negli atenei*, Milano, Egea, 2003.
- Arnaboldi M., Azzone G., Carlucci P., *Misurare le performance nel settore pubblico: un'applicazione alle Università*, in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 197-226.
- Baccini A., *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Bailey, R.A., Chow, C.E. and Haddad, K., *Continuous improvement in business education: insights from the profit-sector and business school Deans*, *Journal of Education for Business*, 74, 3, 1999, pp. 165-80.
- Barker K., *The UK research assessment exercise: The evolution of a national research evaluation system*, *Research Evaluation*, 16, 1, 2007, pp. 3-12.
- Barnabè F., *La cultura della valutazione nelle università*, Siena, CEDAM, 2010.
- Bergamin Barbato M., *Programmazione e controllo in un'ottica strategica*, Torino, Utet, 1991.
- Bessire D. and Baker C.R., *The French tableau de bord and the American balanced scorecard: a critical analysis*, *Critical perspective on Accounting*, 16, 6, 2005, pp. 645-664.

- Biggeri L., Significato, ruolo e sviluppo del sistema di valutazione dell'università, in Casciotti C.A.T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, Roma, CRUI, 2003, 239-258.
- Biolcati-Rinaldi F., *Quali indicatori bibliometrici per le scienze sociali?*, Working Paper 2, Dipartimento di Studi Sociali e Politici, UNIMI, Milano, 2010.
- Borgonovi E., Giordano F., La valutazione dell'Università: aspetti sistemici ed operativi, in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 55-72.
- Borgonovi E., *Principi e sistemi per le amministrazioni pubbliche*, 3ª edizione, Egea, Milano, 2002, p.ix.
- Braga D., Se la fretta mal consiglia i voti (e i fondi) della ricerca, *Il Sole 24 Ore*, 2 novembre, 2011.
- Cabina di regia della Fondazione CRUI, *Linee guida per l'applicazione della riforma ex D.M. 270/2004 secondo criteri di qualità*, Fondazione CRUI, Roma, febbraio 2007.
- Cabina di Regia della Fondazione CRUI, *Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari*, Roma, Fondazione CRUI, 2007.
- Cantele S., Martini M., Campedelli B., La pianificazione strategica nelle università: alcune evidenze empiriche dall'Italia e una proposta metodologica, *Azienda Pubblica*, 24, 4, ottobre dicembre 2011, pp. 339-359.
- Casciotti C. A. T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, Roma, CRUI, 2003.
- Catturi G., Mussari R., Il finanziamento del sistema pubblico universitario dal Dopoguerra all'autonomia, *Annali di storia delle università italiane*, Bologna, Clueb, vol.7, 2003.
- Cave M., Hanney S., Henkel M. and Kogan M., *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1997.
- CIVR, *Linee guida per la valutazione della ricerca*, Roma, MIUR, 2003.

- CNVSU, *I requisiti necessari per l'attivazione dei nuovi corsi di studio universitari: percorso verso l'obiettivo dell'accreditamento*, Doc 7/07, Roma, MIUR, 2007.
- CNVSU, *L'evoluzione del sistema di valutazione negli ultimi 10 anni*, *Atenei*, 1, 2002
- CNVSU, *Proposta di un insieme minimo di domande per la valutazione della didattica da parte degli studenti frequentanti*, Doc 9/02, Roma, MIUR, 2002.
- CNVSU, *Requisiti minimi di risorse per i corsi di studio universitari*, Doc. 19/05, Roma, MIUR, 2001.
- CNVSU, *Sistemi di indicatori per la misura dell'efficienza della formazione universitaria*, RdR 3/10, Roma, MIUR, 2010
- CNVSU, *Sviluppo e programmazione del sistema universitario per il triennio 1998-2000, Relazione tecnica dell'Osservatorio*, Doc. 1/99, Roma, MIUR, 1999.
- CONVUI, *Documento sullo schema di decreto valutazione/accreditamento*, Roma, 24 novembre 2011.
- Coran G., Sostero U., *I sistemi contabili universitari come strumenti per il monitoraggio dell'economicità: un'evoluzione possibile?* in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp.227-276.
- Cosenz F., *Sistemi di governo e di valutazione della performance per l'azienda "Università"*, Milano, Giuffrè Editore, 2011.
- CRUI, *CampusOne. Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Roma, Fondazione CRUI, 2003.
- CRUI, *Rapporto finale sulle attività di valutazione Campus 1999-2000*, Roma, 2001.
- Cuccurullo F., *La valutazione della ricerca: un possibile modello nazionale*, Casciotti C.A.T., Mosconi G. (a cura di), *La ricerca universitaria: esperienze, modelli, proposte*, Roma, CRUI, 2003, pp. 271-292.
- Cugini A. (a cura di), *La misurazione della performance negli Atenei*, Milano, Franco Angeli, 2007.

- Cugini A., Pilonato S., La misurazione della performance degli atenei nella letteratura italiana dell'ultimo decennio, in Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 17-54.
  - De Fraja G., Publish or Perish: il meccanismo di valutazione della ricerca del Regno Unito (Publish or Perish: The Mechanism for Evaluation of Research in the UK), *Rivista Italiana degli Economisti*, 12, 2007, pp. 233-254.
  - De Robbio A., *Analisi citazionale e indicatori bibliometrici nel mondo Open Access*, Bollettino AIB, 47,3, 2007, pp. 257-288.
  - Dilorenzo P., Stefani E., *La riforma universitaria. Un indagine sui docenti: dall'estraneità al coinvolgimento*, Roma, Fondazione Crui, 2003.
  - Dorweiler V.P., Yakhou M., Scorecard for academic administration performance on the campus, *Managerial Audit Journal*, 20, 2, 2005, pp.138-144.
  - Elton L., The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences, *Higher Education Quarterly*, 54, 3, 2000, pp. 274-283.
  - ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, 2005.
  - Epstein M., Manzoni J., Implementing corporate strategy: from tableau de bord to balanced score card, *European Management Journal*, 16,2, 1998, pp.190-203.
  - European Commission, *Assessing Europe's University-Based Research*, European Commission Directorate General for Research, Bruxelles, 2010.
  - Fabiani G., La valutazione della ricerca: esperienze delle università, Casciotti C.A.T., Mosconi G. (a cura di), *La ricerca universitaria: esperienze, modelli, proposte*, Roma, CRUI, 2003, pp.259-270.
  - Fantini F., Stefani E. , *Verso un sistema nazionale di qualità*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2010.
- <<http://people.unica.it/centroqualita/files/2011/04/Fantini.pdf>>

- Fielden J., Abercromby K., Accountability and International co-operation in the renewal of higher education, Parigi, UNESCO Higher Education Indicators Study, 2001.
- Figà-Talamanca A., L'Impact Factor nella valutazione della ricerca e nello sviluppo dell'editoria scientifica, *IV seminario Sistema informativo nazionale per la matematica: SINM 2000: un modello di sistema informativo nazionale per aree disciplinari*, Lecce, 2000.  
<<http://siba2.unile.it/sinm/4sinm/interventi/fig-talam.htm>>.
- Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di), Il Processo di Bologna oltre il 2010 in *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Dieci anni dal Processo di Bologna*, Roma, CIMEA, 2010.
- Fossati S., Micardi F., Trovati G., Tucci C. (a cura di), La riforma dell'Università, *Il sole 24ore*, 24 e 28 dicembre, 2011.
- Frackmann E., Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11, 2, 1987, pp. 149-162.
- Gola M., La qualità dei corsi di studio universitari: prima realizzarla, poi valutarla, in Cammelli A., Vittadini G. (a cura di), *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitaria*, Bologna, Il Mulino, 2008, pp.61-102.
- Harvey, L. and Green, D., Defining quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18,1, 1993, pp. 9-34.
- Hood C., A public management for all Seasons?, *Public Administration*, 69, 1, 1991, pp. 3-19.
- Hood C., The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme, *Accounting, Organizations and Society*, 20, 2-3, 1995, pp.93-109.
- Johnes J., Taylor J., *Performance Indicators in Higher Education*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1990.
- King M., Morison I., Reed G., Stachow G., Student feedback systems in the Business School: a departmental model, *Quality Assurance in Education*, 7, 2, 1999, pp.90-100.

- Kogan M., *Evaluating Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1989.
- Macilwain C., The RAE: an assessment too far?, *Cell*, 139, 4, 2009, pp. 643-646.
- Mazza C., Quattrone P., Riccaboni A. (a cura di), *European Universities in transition. Issues, Models and Cases*, Cheltenham U.K, Edward Elgar Publishing Limited, 2008.
- Mazza C., Quattrone P., Riccaboni A., Università e ricerca in Calderini M., Sobrero M., Vitale R (a cura di) *Il libro verde sull'innovazione*, Milano, Il Sole 24Ore, 2008, pp.61-98.
- Messina L., Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e assicurazione della qualità, in Semeraro R. (a cura di) *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp.47-96.
- Miozzi M., *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, Firenze, Le Monnier, 1993.
- Moore M.H., *Creating public value*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.
- Morriello R., L'indice di Hirsch (h-index) e altri indici citazionali dopo l'impact factor, *Biblioteche oggi*, 25, 1, 2007.
- Moscati R. (a cura di), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Napoli, Liguori, 2011.
- Nørreklit: H., The balance on the balanced scorecard—a critical analysis of some of its assumptions, *Management Accounting Research*, 11, 1, 2000, pp.65-88.
- Nucleo di valutazione, *La valutazione sulle opinioni degli studenti frequentanti in merito alle attività didattiche – anno accademico 2009/2010*, NdV 03/11, Venezia, Università Ca' Foscari, 2011.
- Nucleo di valutazione, *Relazione in merito alle modalità di somministrazione dei questionari per la rilevazione delle opinioni degli studenti frequentanti* Doc 12/10, Venezia, Università Ca'Foscari, 2010.

- Nucleo di valutazione, *Modello di valutazione per l'assegnazione dei posti di ricercatore a tempo determinato: calcolo indicatori*, Venezia, Università Ca'Foscari, 2011.
- Nucleo di valutazione, *La valutazione dei dottorati di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia – Revisione dei criteri di valutazione dei dottorati di ricerca a.a. 2011/2012*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2011.
- Parker, L., Guthrie, J. & Gray, R., Accounting and management research: passwords from the gatekeepers, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 11, 4, 1998, pp. 371-406.
- Pavan A., Reginato Elisabetta, *Programmazione e controllo nello Stato e nelle altre amministrazioni pubbliche. Gestione per obiettivi e contabilità economica*, Milano, Giuffrè Editore, 2004.
- Piazzini T., Gli indicatori bibliometrici: riflessioni sparse per un uso attento e consapevole, *JLIS.it*, vol.1, 1, 2010, PP.63-86.  
<<http://leo.cilea.it/index.php/jlis/article/viewFile/24/38>>.
- Pistoni A., Valutazione e certificazione della qualità della didattica e dei processi formativi, in Arcari A., Grasso G. (c cura di) *Ripensare l'Università. Un contributo interdisciplinare sulla legge n.240 del 2010*, Milano, Giuffrè Editore, 2011, pp.115-130.
- Premfors R., Evaluating Basic Units: seven fundamental questions, in *Evaluating Higher Education*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1989.
- Puxty, A.G., Sikka, P. & Willmott, H.C., Systems of surveillance and the silencing of UK academic accounting labour, *The British Accounting Review*, 26, 2, 1994, pp.137-171.
- Reborra G., Gli obiettivi della valutazione: miglioramento della qualità, trasparenza delle informazioni, efficienza ed efficacia dei processi, in Casciotti C.A.T., *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, Roma, CRUI, 2003.

- Reborà G., *Ricerca senza qualità? Il caso delle scienze aziendali e del management*, LIUC Papers n.209, Serie Economia Aziendale, 31, Castellanza, Libero Istituto Universitario Carlo Cattaneo, novembre 2007.
- Riccaboni A., Barnabè F., La definizione di un journal ranking: ragioni, attori e finalità In Cugini A. (a cura di) *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 119-150.
- Riccaboni A., *La valutazione integrata della didattica e della ricerca: il Progetto VAI nell'università di Siena*, Azienda Pubblica, 16, 5-6, 2003, pp.463-493.
- Rizzi D., *La valutazione universitaria: criteri ed indicatori*, Venezia, Università Ca' Foscari.
- Rizzi D., Silvestri P., La valutazione del sistema universitario italiano: una storia recente, relazione presentata al Convegno *Qualità del processo formativo ed esiti sul mercato del lavoro*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 16-17 novembre 2001.
- Romano R., A trent'anni dal '68. 'Questione universitaria' e 'riforma universitaria', *Annali di storia delle università italiane*, Bologna, Clueb, 2, 1998.  
<<http://www.cisui.unibo.it/home.htm>>
- Rossi A., *Legislazione Universitaria*, Napoli, Edizioni giuridiche Simone, 2011.
- Rossi A., *Legislazione universitaria*, Napoli, Esselibri-Simone, 2010.
- Scanziani V., Tavecchio M., Tradurre la vision aziendale in obiettivi strategici ed operativi con le balanced scorecard, *Economia & Management*, 1, Gennaio, 2001.
- Scott C., Controlling the Campus, *Risk&Regulation*, 5 (Spring), ESRC, 2003, p.9.
- Scriven M., The Methodology of Evaluation, in Tyler R. W., Gagne R. M., Scriven M. , *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, Monograph series on curriculum evaluation, 1, 1967, pp.39-83.
- Sernia F.F. , Anvur: la valutazione è strategica, non punitiva, *Universitas*, 120, giugno 2011, pp.33-36.



- Squarzoni A., Il ruolo della valutazione annuale della didattica nella Quality Assurance, *La didattica universitaria: valutazione e accreditamento*, Milano, Università di Milano Bicocca, 13 settembre 2011.
- Squarzoni A., La Valutazione dei corsi di Studio, *Seconda Conferenza dell'Ateneo di Foggia sulla Didattica - Università in movimento*, Foggia, 2009.  
<<http://www.rettore.unifg.it/dwn/La%20Valutazione%20dei%20Corsi%20di%20Studio.pdf>>
- Squarzoni A., Stefani E., *Assicurazione della Qualità dei Corsi di studio universitari: il modello CRUI*, Roma, Fondazione CRUI, 2011.
- Stefani E. , La qualità nell'università , *L'accreditamento degli studi di Ingegneria. Il progetto EUR-ACE". Quaderni della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Ingegneria*, Salerno, CUES, 2008.
- Stefani E. , *Qualità per l'Università*, Milano Franco Angeli, 2006.
- Stefani E., Zara V., *Dentro e fuori dal labirinto. Percorso ragionato per la costruzione di corsi di studio ai sensi del DM 270/04*, Roma, Fondazione CRUI, 2009.
- Stefani E., Zara V., *Dentro il labirinto. La sostenibilità dei corsi di studio alla luce della recente normativa (DM 17/10 e DM 50/10)*, Roma, Fondazione CRUI, 2001.
- Tammaro A.M., Indicatori di qualità delle pubblicazioni scientifiche ed open access, in Valente A. (a cura di), *Partecipare la scienza*, Roma, Biblink, 2004, pp. 51-90.
- Tammaro A.M., Qualità della comunicazione scientifica. 1: Gli inganni dell'impact factor e l'alternativa della biblioteca digitale, *Biblioteche Oggi*, 19, 7, 2001, p. 104-107.
- Trivellato U., La valutazione della ricerca in statistica, *Statistica e società*, anno VI, numero speciale, 2008.
- Trombetti A. L., Stanchi A., *L'università italiana e l'Europa*, Catanzaro, Rubettino Editore, 2010.

- Tucci C., Gelmini: entro luglio distribuito il fondo coi finanziamenti, quota premiale sale al 13,5%, *Il Sole 24ore*, 7 luglio 2011.
- UNESCO-CEPES, *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, Bucarest, 2004.
- Willmott, H., Managing the academics: commodification and control in the development of university education in the UK, *Human Relations*, 48, 9, 1995, pp.993-1027.
- Working group appointed by the Bologna Follow-up Group, *Bologna Process Stocktaking Report*, Bergen, 2005.
- Working group appointed by the Bologna Follow-up Group, *Bologna Process Stocktaking Report*, Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009.
- Zuliani A., La valutazione della ricerca: alcune riflessioni generali, *Statistica e società*, anno VI, numero speciale, 2008.

# SITOGRAFIA

---

- Pagina web dell'Agencia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca.  
<<http://www.anvur.org/>>.
- Azzone G., *Le anomalie del regolamento di ANVUR rispetto alle sue consorelle europee*, 2008.  
<<http://www.aquis-universitas.it/anvur.htm>>
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005. <[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)>
- ENQA- European Association for Quality Assurance in Higher Education.  
<<http://www.enqa.eu/>>.
- European Science Foundation (ESF) , *European Peer Review Guide. Integrating Policies and Practises into Coherent Procedures*, Strasburgo, 2011.  
<<http://www.vr.se/download/18.2ab49299132224ae10680001647/European+Peer+Review+Guide.pdf>>
- HEFCE, *Assessment framework and guidance on submissions*, 2011.  
<[http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/assessmentframeworkandguidanceonsubmissions/02\\_11.pdf](http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/assessmentframeworkandguidanceonsubmissions/02_11.pdf)>.
- HEFCE, *The Research Excellence Framework: A brief guide to the proposals*, 2009.  
<<http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/background/secondconsult/REFguide.pdf>>.
- High Level Group for Joint Programming, *Voluntary guidelines on framework conditions for joint programming in research 2010*, European Research Area Committee,2010.  
<<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st01/st01309.en10.pdf>>

- INQAAHE, *Annex: Clarification and Glossary*, 2001.  
<<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>
- International Mathematical Union (IMU), *Citation Statistics*, 2008.  
<<http://www.mathunion.org/fileadmin/IMU/Report/CitationStatistics.pdf>>
- Normativa in tema di programmazione, MIUR.  
<<http://www.istruzione.it/web/universita/programmazione>>.
- Nucleo di valutazione, *Alcune riflessioni sul Presidio e sul Nucleo di Valutazione*, Università degli Studi di Siena, 2009.  
<[http://www.unisi.it/dl2/20091118115157871/Documento\\_Presidio\\_Qualit&agrave%3B.pdf](http://www.unisi.it/dl2/20091118115157871/Documento_Presidio_Qualit&agrave%3B.pdf)>
- *Pro-3. Programmazione triennale*, MIUR, modificato il 28 maggio 2012.  
<<http://programmazione-triennale.cineca.it/report/indicatori.php?>>
- RAE2/97 - Research Assessment: Consultation (modificato il 2 settembre 1998).  
<[http://www.somis.dundee.ac.uk/rae/rae2001/cs-doc-2\\_97/2\\_97.htm](http://www.somis.dundee.ac.uk/rae/rae2001/cs-doc-2_97/2_97.htm)>.
- Shepherd J., Humanities research threatened by demands for 'economic impact', *The Guardian*, 13 ottobre 2009.  
<<http://www.guardian.co.uk/education/2009/oct/13/research-funding-economic-impact-humanities>>.