

## La qualità dei corsi di studio: una prospettiva globale\*.

### *Presentazione / Abstract*

La qualità della didattica universitaria è un tema complesso che occupa una posizione cruciale nel panorama nazionale, europeo ed internazionale. L'assicurazione/valutazione della qualità viene definita anche come: *“un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento”*<sup>1</sup>. Un processo, dunque, che si muove nella direzione di rendere la qualità leggibile, evidente e identificabile, mediante l'individuazione, come vedremo, di determinati indicatori, parametri, requisiti.

Nel presente contributo verranno anzitutto presi in considerazione i documenti internazionali più rilevanti che rappresentano un significativo punto di riferimento, in quanto tratteggiano lo scenario dello Spazio Europeo dell'istruzione superiore. Pertanto, una particolare attenzione verrà dedicata al documento presentato da ENQA (*Associazione Europea per l'Assicurazione della qualità dell'Istruzione Superiore*) nel 2005 alla Conferenza di Bergen – *Parametri e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. In questa prospettiva la valutazione della didattica universitaria richiede l'utilizzo di approcci integrati, che sappiano interpretare le numerose variabili in campo e la loro interdipendenza, in una visione sistemica che, in un'ottica educativa, ponga l'accento sulla centralità del processo formativo che si sviluppa nei corsi di studio.

Nella seconda parte del saggio saranno esplorate alcune linee operative di analisi dei corsi di studio possibili nell'ambito dell'Ateneo Turritano ed in particolare della Facoltà di Lettere e Filosofia, nella consapevolezza che: *“valutare la qualità significa ri-leggere la realtà intrattenendo una conversazione riflessiva con la prassi al fine di costruire conoscenza e significato e generare il cambiamento attraverso l'attribuzione continua di senso e la negoziazione dei significati”*<sup>2</sup>.

Obiettivo del contributo è la delineazione di piste operative praticabili orientate –in modo non acritico- nella prospettiva del mainstream (internazionale) in materia.

---

\*Pandolfi Luisa, dottoranda di ricerca, è autrice dei §§ 1, 2, 3; Calidoni Paolo, professore ordinario, Presidente del Comitato di valutazione del sistema educativo della Provincia Autonoma di Trento, ha curato i §§ 4, 5, 6 e l'impostazione complessiva del saggio.

<sup>1</sup> Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2005, pag. 60.

<sup>2</sup> Perla L., *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma, 2004, pag. 28.

## 1. La costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e il Processo di Bologna.

Nella Dichiarazione della Sorbona, adottata il 25 maggio 1998 dai Ministri incaricati dell'insegnamento superiore in Italia, Francia, Germania e Regno Unito in occasione dell'800° anniversario dell'Università di Parigi, si afferma che: *“l'Europa non è solamente quella dell'Euro o delle banche e dell'economia: deve essere anche un'Europa della conoscenza. Dobbiamo consolidare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali e tecniche del nostro continente e su di esse costruire. Per larga parte esse sono state modellate dalle Università, le quali continuano a giocare un ruolo chiave per il loro sviluppo”*<sup>3</sup>.

Tali principi costituiscono le premesse indispensabili al fine di comprendere gli assunti impliciti ed espliciti racchiusi nel percorso di costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Europea, con l'obiettivo di favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità e la loro formazione, la cooperazione e lo sviluppo dei Paesi.

In tale prospettiva assume una rilevanza centrale la Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore, intervenuti al Convegno di Bologna il 19 giugno 1999<sup>4</sup>, che si configura come il documento decisivo per l'avvio del cosiddetto Processo di Bologna.

Nella Dichiarazione di Bologna si ribadisce che l'Europa della conoscenza deve essere considerata come un fattore di crescita sociale ed umana, nonché come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea. In tale direzione si evidenzia la necessità di accrescere la competitività e la comparabilità del sistema europeo dell'istruzione superiore attraverso un impegno preciso di coordinamento delle politiche nazionali ed europee per conseguire entro il primo decennio del 2000 alcuni obiettivi fondamentali per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore. Gli obiettivi indicati sono i seguenti<sup>5</sup>:

- Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità;
- adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro europeo;

<sup>3</sup> Dichiarazione di Sorbona. Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998, pag.1. Reperibile nel sito: <http://www.miur.it>

<sup>4</sup> Dichiarazione di Bologna. Bologna, 19 giugno 19 99. Reperibile nel sito: <http://www.miur.it> .

<sup>5</sup> Ivi.

- consolidamento di un sistema di crediti didattici – sul modello dell’ETCS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purchè riconosciuti dalle Università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti;
- promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione: per gli studenti, all’accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi; per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti;
- promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili;
- promozione della necessaria dimensione europea dell’istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

La strada scelta per realizzare tali finalità è quella della cooperazione intergovernativa e non governativa degli organismi che, a livello europeo, hanno competenze in materia di istruzione superiore.

In linea con tali presupposti il Processo di Bologna si caratterizza come un processo di riforma a carattere europeo, al quale partecipano 45 paesi con il sostegno di alcune organizzazioni internazionali. Lo scopo è la realizzazione entro il 2010 di uno Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore. Si tratta di un grande sforzo di convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti che sta coinvolgendo direttamente tutte le istituzioni europee e le loro componenti<sup>6</sup>, che comporta: *“a redefinition of the roles, missions, tasks and obligations of the institution of the university in Europe”*<sup>7</sup>.

Il Processo di Bologna è politicamente guidato, ma la sua evoluzione si basa sulle negoziazioni tra ministri responsabili, organismi governativi e non governativi, università e altri portatori di interessi<sup>8</sup>. Occorre, inoltre sottolineare che i paesi europei aderiscono in modo volontario al Processo di Bologna, che pertanto non ha carattere vincolante e si propone di rispettare e valorizzare le diversità e la specificità dei sistemi di istruzione, seppure all’interno di una cornice comune.

<sup>6</sup> Cfr. il sito: <http://www.bolognaprocess.it>

<sup>7</sup> Kwiew M., *The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective*, in “European Educational Research Journal”, Volume 3, numero 4, 2004, pagg. 759 - 776.

<sup>8</sup> Cfr. Messina L., *Creazione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore e assicurazione della qualità*, in Semeraro R., *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali ed internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2006, pagg. 47 -93.

A livello internazionale i ministri dei paesi partecipanti si incontrano ogni due anni per valutare i risultati raggiunti, formulare ulteriori indicazioni e stabilire le priorità per il biennio successivo. Nei periodi intercorrenti tra le conferenze ministeriali esiste una struttura di follow-up, articolata nel cosiddetto “Bologna Follow-up Group” e in un gruppo preparatorio.

Il “Bologna Follow-up Group” si riunisce due volte all’anno ed è composto dai rappresentanti di tutti i paesi firmatari e dalla Commissione Europea e presieduto dal Presidente di turno dell’Unione Europea. I membri consultivi ufficiali che ne fanno parte sono: l’EUA (Associazione delle Università Europee), l’EURASHE (rappresenta il settore non universitario), l’ESIB (Organismo di rappresentanza degli studenti), il Consiglio d’Europa, l’UNESCO e l’ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education).

A livello nazionale ed istituzionale sono coinvolti: il Ministro dell’Istruzione Superiore, la Conferenza dei Rettori, le Facoltà, i Dipartimenti e i Corsi di Studio.

Prendendo le mosse dai sei obiettivi specifici enunciati nella Dichiarazione di Bologna, il Comunicato di Praga del 2001 (“Verso lo Spazio Europeo di Istruzione Superiore”)<sup>9</sup> introduce nuove questioni. In primo luogo i Ministri hanno riconosciuto il ruolo fondamentale che rivestono i sistemi di valutazione della qualità, in quanto facilitano la comparabilità dei titoli di studio in Europa; in tal senso si prefigura la partecipazione, quale membro consultivo, dell’ENQA<sup>10</sup>.

Qualità, qualità accademica, qualità dell’Istruzione Superiore e Assicurazione della qualità sono concetti ricorrenti in tutto il documento.

Vengono, inoltre, sottolineati i seguenti elementi: la dimensione sociale che l’istruzione superiore dovrebbe avere; la prospettiva dell’educazione e della formazione continua; la considerazione dell’istruzione superiore come bene pubblico e la prospettiva transnazionale dell’istruzione superiore.

Un ulteriore consolidamento del Processo di Bologna si realizza nella Conferenza di Berlino del 2003<sup>11</sup>. In questa occasione i Ministri hanno preso atto del Progress Report commissionato dal “Bologna Follow-up Group”, relativo all’evoluzione del percorso tracciato tra Praga e Berlino e hanno ribadito la necessità di intensificare gli sforzi a livello istituzionale, nazionale ed europeo; individuando delle priorità di medio periodo (promuovere processi di assicurazione della qualità;

---

<sup>9</sup> *Vers l’espace européen de l’enseignement supérieur*, Communiqué de la conférence des ministres de l’enseignement supérieur, Prague, 19 Mai, 2001. Reperibile nel sito: <http://www.miur.it>.

<sup>9</sup> Ivi.

<sup>10</sup> Ivi.

<sup>11</sup> *Realizzare lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore*, Comunicato della Conferenza dei Ministri europei dell’Istruzione Superiore, Berlino, 19 settembre 2003. Reperibile nel sito: <http://www.miur.it>

incoraggiare la struttura basata su due cicli di studio; riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio), da raggiungere nei successivi due anni.

In particolare si presta attenzione ai processi di assicurazione della qualità e all'elaborazione di criteri e metodi ampiamente condivisi. In tale ottica, i Ministri fanno appello all'ENQA, affinché formuli una base condivisa di parametri, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità.

Nel 2005, il Comunicato di Bergen<sup>12</sup> riafferma la priorità dei tre obiettivi già identificati a Berlino e in merito ai processi di qualità si legge: ***“adottiamo gli standard e le linee guida proposti dall'ENQA per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e ci impegniamo ad introdurre – come proposto – il modello di valutazione tra pari (“peer review”) su base nazionale delle Agenzie di assicurazione della qualità, nel rispetto delle linee guida e dei criteri da tutti condivisi. Accogliamo il principio di un Registro Europeo di Agenzie di assicurazione della qualità basato su valutazioni nazionali.”***<sup>13</sup>

Dopo l'incontro di Bergen, la successiva Conferenza ministeriale si è tenuta a Londra nel 2007. Nell'introduzione del relativo Comunicato<sup>14</sup> si afferma: *“Guardando al futuro ci rendiamo conto che in un mondo in continua evoluzione permane la necessità di adeguare continuamente i nostri sistemi di istruzione superiore, per far sì che lo Spazio Europeo dell'istruzione superiore resti sempre competitivo e in grado di fronteggiare efficacemente le sfide della globalizzazione”*<sup>15</sup>. In tale direzione i Ministri riconfermano l'impegno ad aumentare la compatibilità e comparabilità dei sistemi di istruzione superiore, rispettandone al tempo stesso la diversità; nella prospettiva di un sistema incentrato sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento.

Vengono evidenziati i progressi compiuti e le sfide ancora da affrontare in diversi ambiti: la mobilità, il riconoscimento e la struttura dei titoli accademici, l'apprendimento permanente, la dimensione sociale, l'assicurazione della qualità e gli studi dottorali.

Per ciò che concerne il tema dell'assicurazione della qualità si riconosce che gli standard e le linee guida proposti dall'ENQA e adottati a Bergen si sono dimostrati uno strumento efficace ed innovativo e, contemporaneamente, l'istituzione di un “Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore” è considerata come un'opportunità per avere libero accesso a informazioni obiettive su agenzie di assicurazione della qualità affidabili che operano in linea con gli standard e le linee guida europei. Ciò consentirà un reciproco

---

<sup>12</sup> “Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore – Raggiungere gli obiettivi”, Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione Superiore, Bergen, 19-20 Maggio 2005. Reperibile nel sito: <http://www.miur.it>

<sup>13</sup> Ivi, pag.2.

<sup>14</sup> “Verso lo Spazio Europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato”, Comunicato di Londra, 17 e 18 maggio 2007. Reperibile nel sito: <http://www.miur.it>

<sup>15</sup> Ivi, pag.1.

riconoscimento e confronto relativamente alle decisioni inerenti l'assicurazione della qualità e l'accreditamento.

Riguardo agli studi dottorali, l'obiettivo che si cerca di perseguire è la creazione di un rapporto più stretto fra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca. A tal fine si rileva l'importanza di potenziare gli studi di terzo ciclo (il dottorato di ricerca) e di migliorare lo status giuridico, le prospettive di carriera e le opportunità di finanziamento dei giovani ricercatori. Questo rafforzerebbe la capacità di ricerca, la qualità e la competitività dell'istruzione superiore europea<sup>16</sup>.

Guardando al 2010 e oltre, è stato chiesto al "Bologna Follow-up Group" di proseguire il processo di verifica in determinate aree di azione (mobilità, occupabilità, dimensione sociale, contesto globale) e di riflettere su come potrebbe svilupparsi lo Spazio europeo dell'istruzione superiore dopo il 2010. Tali tematiche verranno affrontate nel prossimo incontro ministeriale che si terrà a Leuven/Louvain-la-Neuve il 28-29 aprile 2009.

## **2. Assicurazione della qualità: la prospettiva dell' ENQA.**

Come si evince dai vari documenti che hanno tracciato il percorso del Processo di Bologna, l'assicurazione della qualità è un argomento ricorrente, individuato quale tratto essenziale del sistema dell'istruzione superiore. Anche la posizione dell'European University Association rispecchia tale convinzione. Infatti nella Dichiarazione di Graz, elaborata nel 2003 dall'EUA, si ribadisce che l'assicurazione della qualità è uno degli assi portanti del Processo di Bologna e che una dimensione europea in materia ha lo scopo di promuovere la fiducia reciproca e di migliorare la trasparenza nel rispetto della diversità dei contesti nazionali e degli ambiti disciplinari<sup>17</sup>.

In tale ottica, nella Dichiarazione di Glasgow<sup>18</sup>, alla voce "Qualità per istituzioni forti"<sup>19</sup>, l'EUA sollecita: *"l'unione tra una cultura di qualità sistematica, lo scopo dell'autonomia e il livello di finanziamento"*<sup>20</sup> e ribadisce l'impegno: *"nello sviluppo, nell'inserimento e nella dinamicizzazione di una qualità di cultura interna nazionale"*<sup>21</sup>, specificando come ciò corrisponda alla missione delle Università e agli obiettivi istituzionali.

---

<sup>16</sup> Ivi, pag. 5.

<sup>17</sup> Cfr. Graz Declaration, *Forward from Berlin: the role of the Universities*, EUA, 2003.

<sup>18</sup> Glasgow Declaration "*Strong Universities for a Strong Europe*", EUA, 2005.

<sup>19</sup> Ivi, pag. 3.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem.

Allo stesso modo, nella Dichiarazione di Lisbona del 2007<sup>22</sup>, nella parte dedicata alla Qualità<sup>23</sup>, si rimarca la dimensione europea della qualità che: *“dovrebbe svilupparsi attraverso una collaborazione tra istituzioni di istruzione superiore, studenti, agenzie per la qualità e governi”*<sup>24</sup>.

Alla luce di tali elementi il report presentato da ENQA alla Conferenza di Bergen – *Standards e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* – rappresenta un essenziale punto di riferimento che ha contribuito a dare un apporto rilevante allo sviluppo della dimensione europea in materia di assicurazione della qualità e al conseguimento degli obiettivi del Processo di Bologna.

Intento del report è indicare parametri e linee guida applicabili a tutte le istituzioni di istruzione superiore e a tutte le agenzie europee, pertanto i punti chiave d'attenzione proposti non si addentrano nella specificazione di procedure. Questo perché si parte dalla constatazione che: *“lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, formato com'è da 40 Stati, è caratterizzato da una pluralità di sistemi politici e accademici, da tradizioni socioculturali e formative differenti e da diverse lingue, aspirazioni e aspettative. Per questo motivo un approccio unico e monolitico alla qualità, ai suoi standard e alla sua assicurazione sarebbe del tutto inadeguato. Alla luce di queste articolate diversità, generalmente ritenute uno dei punti di forza del continente europeo, il rapporto ha scelto di non adottare un approccio agli standard di qualità di carattere restrittivo, prescrittivo ed eccessivamente dettagliato. Sia per gli standard che per le linee guida si è optato per il principio generico piuttosto che per la norma specifica, poiché si ritiene che in tal modo possa essere più facile riscuotere un ampio consenso...standard e linee guida si concentrano più sul cosa fare che sul come farlo”*<sup>25</sup>.

I parametri e le linee guida presentati dall'ENQA sono suddivisi in tre parti: parametri e linee guida per l'assicurazione della qualità interna nelle istituzioni di istruzione superiore; parametri europei per l'assicurazione della qualità esterna dell'istruzione superiore e parametri europei per le agenzie di assicurazione della qualità esterna. Il report prospetta, inoltre, un sistema di peer review per le agenzie di assicurazione della qualità.

Relativamente alla prima parte<sup>26</sup> **“Standard e linee guida europei per l'assicurazione interna della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore”**, i punti fondamentali sono i seguenti:

---

<sup>22</sup>Dichiarazione di Lisbona “ *Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*”, EUA, Bruxelles, 13 aprile 2007.

<sup>23</sup> Ivi, pag. 6.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> ENQA, *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, 2005, pag. 3.

<sup>26</sup> Ivi, pagg. 9-13.

- Approvazione, monitoraggio e revisione periodica di corsi e titoli di studio: Le istituzioni dovrebbero avere un meccanismo formale per l'approvazione, la revisione periodica ed il monitoraggio dei loro Corsi di studio e dei titoli rilasciati. I Corsi di studio devono essere ben definiti, regolarmente monitorati e periodicamente rivisti, garantendo in tal modo la loro continua rilevanza e attualità. L'assicurazione della qualità dei Corsi di studio e dei titoli rilasciati dovrebbe includere:
  - l'indicazione chiara e pubblica dei risultati che si intendono raggiungere,
  - la progettazione accurata del contenuto e del curriculum dei Corsi di studio;
  - specifiche necessità delle diverse modalità di erogazione (ad es. a tempo pieno o parziale) e tipologie di istruzione superiore (accademica, professionale);
  - la disponibilità di risorse appropriate per l'apprendimento;
  - le procedure formali di approvazione dei Corsi di studio da parte di organismi esterni a quello dei docenti del Consiglio di Corso;
  - il monitoraggio dei progressi e dei risultati ottenuti dagli studenti;
  - la revisione regolare e periodica dei Corsi di studio (anche da parte di membri esterni);
  - un feed-back regolare da parte dei datori di lavoro, dei rappresentanti del mondo della produzione e di altre organizzazioni di rilievo;
  - la partecipazione degli studenti alle attività di assicurazione della qualità.
  
- Verifica del profitto degli studenti: Gli studenti dovrebbero essere valutati usando criteri, regole e procedimenti resi pubblici ed applicati in modo coerente. E' importante che la verifica sia fatta sempre in modo professionale e tenendo conto dello stato delle conoscenze esistenti sui procedimenti di test e di esame. La verifica fornisce inoltre alle istituzioni informazioni utili sull'efficacia dell'insegnamento e sul supporto dato agli studenti. Questi ultimi dovrebbero essere informati in maniera chiara sulla strategia di verifica del profitto utilizzata per il loro Corso di studio, su quali esami o metodi di valutazione dovranno affrontare, su che cosa ci si attende da loro e sui criteri che saranno applicati nella valutazione della loro performance.
  
- Assicurazione della qualità dei docenti: Le istituzioni dovrebbero accertare che i docenti siano qualificati e competenti. Inoltre, i docenti dovrebbero essere disponibili a sottoporsi a valutazioni esterne ed essere oggetto dei relativi rapporti. Le istituzioni dovrebbero garantire che le procedure di selezione e di nomina dei docenti prevedano gli strumenti per accertare



il possesso del livello minimo di competenze necessarie. Le istituzioni dovrebbero consentire ai docenti meno esperti di migliorarsi fino a raggiungere standard accettabili, ma dovrebbero anche avere i mezzi per rimuovere dall'incarico i docenti i cui risultati rimangono al di sotto della soglia minima prevista.

- Risorse didattiche e sostegno agli studenti: Le istituzioni dovrebbero garantire che le risorse messe a disposizione degli studenti siano adeguate e appropriate al corso di studi offerto.
- Sistemi informativi: Le istituzioni devono assicurare la raccolta, l'analisi e l'utilizzo delle informazioni necessarie per l'efficace gestione dei propri corsi di studio e delle altre attività. Il sistema informativo per la qualità necessario alle singole istituzioni dovrà toccare almeno i seguenti ambiti: progressione degli studenti e percentuali di successo; occupabilità dei laureati; grado di soddisfazione degli studenti in relazione ai corsi di studio; efficacia dei docenti; profilo della popolazione studentesca; risorse didattiche disponibili e loro costi; indicatori chiave dei risultati conseguiti da ciascuna istituzione.
- Publicità delle informazioni: Le istituzioni dovrebbero pubblicare regolarmente informazioni aggiornate, imparziali e oggettive, sia di carattere quantitativo che qualitativo, sui Corsi di studio e i titoli offerti. Nell'espletamento del loro ruolo pubblico, le istituzioni per l'istruzione superiore hanno la responsabilità di fornire informazioni relative ai Corsi di studio offerti, ai risultati di apprendimento previsti, ai titoli che rilasciano, alle metodologie di insegnamento e di apprendimento, alle procedure di verifica dell'apprendimento utilizzate e alle opportunità di apprendimento disponibili per i loro studenti. Le informazioni pubblicate dovrebbero includere anche un quadro delle opinioni dei laureati e degli ambiti lavorativi in cui questi sono impiegati e il profilo della popolazione studentesca del momento.

Gli standard per l'assicurazione interna della qualità presi in esame costituiscono la base per i processi di valutazione esterna (analizzate nella seconda parte del rapporto), che dovrebbero prevedere: espliciti criteri decisionali; l'adeguatezza delle procedure; la stesura dei rapporti; le procedure di follow-up; verifiche periodiche e analisi sistemiche.

Spetterà, poi, alle Istituzioni individuare, all'interno dei singoli contesti nazionali, le procedure in linea con gli standard descritti, che, come già detto, non hanno carattere prescrittivo o impositivo.

D'altra parte, come sottolinea L. Galliani<sup>27</sup>, la complessità dell'istruzione universitaria richiede un approccio alla valutazione della qualità che coinvolga tutti i soggetti presenti: atenei, facoltà, dipartimenti e corsi di studio, secondo le diverse competenze; un approccio che, quindi, vada oltre il semplice adeguamento burocratico agli standard internazionali.

### **3. Indicazioni nazionali per l'assicurazione della qualità dei Corsi di Studio.**

Nel panorama nazionale italiano la valutazione della qualità della didattica universitaria cerca di convergere, progressivamente, con il modello europeo; nella consapevolezza che la didattica si configura come un punto qualificante dell'università odierna, attivamente protesa al miglioramento delle forme di dialogo e di comunicazione con un'utenza eterogenea, in crescente espansione, esigente, che chiede ascolto, sostegno nell'affrontare difficoltà strumentali, accompagnamento nel percorso formativo<sup>28</sup>.

In tale direzione, come sostiene M. Gola<sup>29</sup>, la valutazione dei Corsi di Studio risponde ad esigenze di: garanzie tra università; garanzie di ogni università nei confronti dei suoi studenti e garanzie verso gli enti finanziatori o regolatori.

In tale ottica nel 2006 è stato elaborato il documento: *“Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari”*<sup>30</sup>, per iniziativa del Presidente della CRUI, a cura della Cabina di Regia<sup>31</sup> della Fondazione CRUI per la valutazione, integrata dal Coordinatore del progetto di ricerca del CNVSU per la definizione di un Modello Informativo dei Corsi di Studio e dal Presidente del Nucleo di Valutazione dell'Università di Roma “La Sapienza”.

Nella premessa di tale documento si rileva che la valutazione della qualità dei Corsi di Studio costituisce uno strumento strategico per ridisegnare la formazione universitaria in senso più competitivo, efficace ed efficiente, in coerenza con gli standard europei e con le relative linee guida in termini di Assicurazione della Qualità, anche al fine della riconoscibilità internazionale dei titoli rilasciati dai Corsi di Studio<sup>32</sup>.

---

<sup>27</sup> Cfr. Galliani L., *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*, in Semeraro Raffaella, op.cit., pagg. 97-134.

<sup>28</sup> Cfr. Perla L., op. cit.

<sup>29</sup> Cfr. Gola M., intervento nell'ambito del Seminario: *“La qualità dei corsi di studio e il loro accreditamento: metodi ed esperienze di valutazione interna della qualità didattica negli atenei italiani”*, Sassari, 5 ottobre 2007.

<sup>30</sup> Fondazione CRUI, *Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari*, dicembre 2006. Reperibile nel sito: <http://www.fondazionecru.it>

<sup>31</sup> La Cabina di Regia costituisce l'organo tecnico della Struttura di valutazione e certificazione della Fondazione CRUI.

<sup>32</sup> Fondazione CRUI, op.cit., pag. 3.

I principi che dovrebbero ispirare la progettazione, la messa in opera e il controllo di un Corso di Studi di qualità sono i seguenti<sup>33</sup>:

- Specificare obiettivi di apprendimento di valore;
- Porre gli studenti nelle condizioni di raggiungerli e garantire una corretta valutazione dei risultati;
- Disporre di risorse, umane e infrastrutturali, e di servizi adeguati al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento;
- Effettuare il monitoraggio delle risorse e delle attività, analizzare i risultati e promuovere il miglioramento continuo,
- Disporre di una organizzazione che si impegna a favore della qualità del Corso di Studio e garantisce la pubblicità delle informazioni sul Corso di Studio.

Per quanto riguarda i requisiti generali dei Corsi di Studio, si evidenzia che questi hanno trovato una loro sintesi formale, come abbiamo visto, nel documento formale elaborato dall'ENQA, a cui, però, dovranno aggiungersi requisiti specifici determinati da esigenze nazionali e locali.

Nel documento della Fondazione CRUI vengono proposti criteri e requisiti orientativi e non prescrittivi, suddivisi in cinque aree (comuni alla maggior parte dei modelli di valutazione internazionali):

- Esigenze e obiettivi: Il Corso di Studio individua, con il contributo delle parti interessate esterne, le competenze adeguate all'assunzione del ruolo previsto nel mondo del lavoro e delle professioni o alla prosecuzione degli studi e definisce obiettivi di apprendimento coerenti con le competenze individuate.
- Percorso formativo: Il Corso di Studio assicura agli studenti attività formative che conducono, tramite contenuti, metodi, tempi adeguatamente progettati e pianificati, ai risultati di apprendimento previsti e garantisce, tramite appropriate modalità d'esame in itinere e al termine del percorso formativo, l'accertamento delle conoscenze e abilità attese.
- Risorse: Il Corso di Studio dispone di personale (docente e tecnico-amministrativo), infrastrutture (aule per lo svolgimento delle lezioni, laboratori, biblioteche) e servizi (di informazione, assistenza e supporto nei confronti degli studenti) adeguati al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.
- Monitoraggio, analisi e miglioramento: Il Corso di Studio esercita in modo documentato e verificabile una continua azione di osservazione, correzione, miglioramento sui processi e sui relativi risultati, conosce i propri risultati e li analizza, promuove il miglioramento continuo dei singoli processi e dei relativi risultati.

---

<sup>33</sup> Ivi, pag.6.

- Sistema di gestione: Il Corso di Studio adotta, nel contesto più generale della Gestione per la Qualità, un sistema di Quality Assurance; in tale ambito rende disponibili a tutti gli interessati informazioni complete, aggiornate e facilmente reperibili su obiettivi, attività formative, risorse utilizzate e risultati.

Per ogni area vengono, poi, indicati i requisiti per la qualità, in modo tale che sia valutabile tramite un confronto tra quanto il Corso di Studio realizza e quanto da esso si attende. Nella parte finale del documento si presta, inoltre, attenzione a due dimensioni strettamente connesse all'assicurazione della qualità: il processo di documentazione (il Corso di Studio deve predisporre e aggiornare una documentazione informativa che raccolga le informazioni e i dati rilevanti, secondo modalità di redazione omogenee) e il processo di autovalutazione (quale strumento di monitoraggio al fine di far acquisire al Corso di Studio consapevolezza dei propri punti di forza e dei punti di debolezza, promuovendo, in tal modo, il miglioramento delle aree critiche).

Il quadro delineato mette in evidenza che, all'interno di un Corso di Studio, la qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento è connessa agli obiettivi educativi e alle conoscenze, alle competenze e alle abilità acquisite e sviluppate dagli studenti. Contemporaneamente, la qualità si basa sul grado di raggiungimento degli obiettivi formativi in termini di risultati attesi, rispetto ai risultati effettivamente conseguiti. L. Galliani parla anche di *output* e di *outcome*<sup>34</sup>. L'*output* dei Corsi di studio riguarda la quantità dei laureati in uscita in rapporto con il numero degli immatricolati e i tempi di percorrenza, la qualità dei loro apprendimenti e l'opinione sul percorso formativo; mentre l'*outcome* concerne la quantità e i tempi di collocamento sul lavoro dei laureati, la qualità dell'occupazione in termini di congruenza rispetto alla formazione e alla capitalizzazione delle esperienze.

#### **4. I corsi di studio: la parte sommersa dell'iceberg**

Nella progettazione, presentazione e valutazione dell'azione didattica accademica molto spesso l'attenzione si concentra sugli insegnamenti affidati ai singoli docenti (ad esempio nella valutazione della qualità della didattica promossa dai nuclei di valutazione) oppure sull'offerta formativa delle facoltà (ad esempio le numerose classifiche che i quotidiani pubblicano nel periodo che precede le immatricolazioni, che contribuiscono a costruire la reputazione e che orientano la domanda). Si

---

<sup>34</sup> Cfr. Galliani L., op.cit.

utilizza, cioè, un'impostazione congruente con la strutturazione individualistica dell'insegnamento e con l'articolazione organizzativa sedimentata nel tempo dell'istituzione.

Al contrario, il percorso formativo degli studenti è finalizzato al conseguimento di una preparazione (pre)professionale integrata in un corso/titolo di studio, frutto del concorso di più insegnamenti e la cui collocazione in una facoltà o in un'altra può dipendere da contingenze locali.

Anche l'ateneo turritano non sfugge alla regola. Se si scorrono le attività del nucleo di valutazione e gli atti delle conferenze sulla didattica<sup>35</sup>, anche qui, come nella maggior parte degli atenei, si trovano prevalentemente dati aggregati per facoltà, spesso costruiti –come nel caso della valutazione della didattica- mettendo insieme informazioni su singoli insegnamenti afferenti a ben diversi corsi di studio.

In una diversa direzione si era da tempo mosso il progetto CAMPUS –sostenuto dalla CRUI-, finalizzato –tra l'altro- a creare un ponte tra il mondo del lavoro e delle professioni, da una parte, e l'università, dall'altra e quindi centrato su un'organizzazione di tipo progettuale, comunicativo e trasparente, (auto) valutativo dei singoli corsi di studio, posti come unità di riferimento. Quest'impostazione è stata poi diffusa con il Progetto CampusOne, al quale ha partecipato -tra gli altri- anche il corso di laurea in scienze delle professioni educative della facoltà di lettere e filosofia dell'università di Sassari dal 2001 al 2004. Il progetto di questo corso di studi ruotava intorno ad alcuni punti chiave; in breve:

- la comunicazione tra i 'soggetti' del percorso formativo: studenti, docenti, contesti professionali, puntando principalmente sull'impiego delle tecnologie;
- la formazione come 'partecipazione' alla ricerca, sia in sede accademica sia in sede professionale, realizzata attraverso laboratori, seminari e tirocini;
- e soprattutto, il monitoraggio e la valutazione dell'azione formativa, finalizzate al miglioramento continuo, com'è nella logica della ricerca e delle professioni educative che hanno un carattere riflessivo e progettuale, documentata nei rapporti annuali di autovalutazione<sup>36</sup> del corso di studi, seguiti da momenti di peer-review con un gruppo di valutatori esterni.

---

<sup>35</sup> v. <http://www.uniss.it/php/proiettoreTesti.php?cat=235&xml=/xml/testi/testi9319.xml&item=11>

<sup>36</sup> Le domande guida per l'elaborazione del rapporto annuale di autovalutazione dei Corsi di Studi partecipanti al Progetto CampusOne erano le seguenti:

Dimensione A – SISTEMA ORGANIZZATIVO

A1. SISTEMA DI GESTIONE

A1.1 Sono stati identificati in modo chiaro e documentato i diversi processi tramite i quali si gestisce il CdS?

A1.2 Sono stati definiti i documenti necessari per la gestione del CdS e le relative modalità di gestione?

A1.3 La comunicazione con le PI è efficace?

A2. RESPONSABILITA'

A2.1 Sono state definite e assunte le responsabilità per i diversi processi tramite i quali si gestisce il CdS?

A3. RIESAME

A3.1 Il CdS riesamina periodicamente il sistema di gestione al fine di assicurare la sua continua idoneità, adeguatezza ed efficacia?

Come si vede l'impostazione Campus aveva un carattere seminale, coerente con il mainstream delle politiche europee dell'istruzione superiore, ed ha avuto il merito di avviare quel processo di individuazione dell'unità di riferimento della didattica universitaria costituita dal corso di studio, la parte sommersa dell'iceberg 'facoltà'.

Tale processo nell'ateneo turritano ha avuto significativi momenti d'attenzione nell'ambito delle conferenze d'ateneo sulla didattica ed una svolta sul finire del 2007 quando i documenti e le indicazioni del Seminario d'Ateneo su 'La qualità dei corsi di studio e il loro accreditamento' (Sassari, 5 ottobre 2007) e della Terza Conferenza sulla Didattica (Sassari, 27 novembre 2007) **hanno individuato nei corsi di studio l'unità di riferimento per la progettazione,**

---

#### Dimensione B – ESIGENZE E OBIETTIVI

##### B1. ESIGENZE DELLE PARTI INTERESSATE (PI)

B1.1 Come sono state individuate e quali sono le esigenze delle PI?

##### B2. OBIETTIVI GENERALI E POLITICHE

B2.1 Il CdS ha individuato i ruoli per i quali preparare lo studente in modo coerente con le esigenze delle PI?

B2.2 Il CdS ha definito le proprie politiche in modo coerente con le esigenze delle PI?

##### B3. OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

B3.1 Il CdS ha definito gli obiettivi di apprendimento in modo coerente con gli obiettivi generali?

#### Dimensione C – RISORSE

##### C1. RISORSE UMANE

C1.1 Il personale docente disponibile è adeguato alle esigenze del CdS?

C1.2 Il personale di supporto alla didattica e il personale tecnico -amministrativo disponibili sono adeguati alle esigenze del CdS?

C1.3 Come provvede il CdS (o la struttura di appartenenza) all'aggiornamento del personale?

##### C2. INFRASTRUTTURE

C2.1 Le infrastrutture disponibili sono adeguate alle esigenze del CdS?

#### Dimensione D – PROCESSO FORMATIVO

##### D1. PROGETTAZIONE

D1.1 I contenuti e le esperienze formative dell'offerta didattica sono adeguati agli obiettivi di apprendimento?

D1.2 La pianificazione dell'erogazione dell'offerta didattica è adeguata agli obiettivi di apprendimento?

##### D2. EROGAZIONE E APPRENDIMENTO

D2.1 Il CdS verifica che l'erogazione dell'offerta didattica avvenga secondo quanto pianificato?

D2.2 Il CdS verifica che i metodi e il materiale didattici, i carichi didattici e la prova finale siano adeguati agli obiettivi di apprendimento e che le modalità di verifica dell'apprendimento siano affidabili?

##### D3. SERVIZI DI CONTESTO

D3.1 Il CdS (o la struttura di appartenenza) organizza e gestisce attività di orientamento in ingresso?

D3.2 Il CdS (o la struttura di appartenenza) organizza e gestisce attività di assistenza e tutorato in itinere?

D3.4 Il CdS (o la struttura di appartenenza) organizza e gestisce attività di internazionalizzazione?

#### Dimensione E – RISULTATI, ANALISI E MIGLIORAMENTO

##### E1. RISULTATI

E1.1 Quali sono le informazioni e i dati individuati, le modalità di raccolta e di elaborazione e i risultati inerenti la capacità di attrazione del CdS?

E1.2 Quali sono le informazioni e i dati individuati, le modalità di raccolta e di elaborazione e i risultati inerenti l'efficacia interna del CdS?

E1.3 Quali sono le informazioni e i dati individuati, le modalità di raccolta e di elaborazione e i risultati inerenti l'efficacia dei servizi di contesto?

E1.4 Quali sono le informazioni e i dati individuati, le modalità di raccolta e di elaborazione e i risultati inerenti l'efficacia esterna del CdS?

##### E2. ANALISI E MIGLIORAMENTO

E2.1 I processi di analisi e di miglioramento sono efficaci?

E2.2 La soluzione dei problemi contingenti e l'attuazione di azioni correttive e preventive sono efficaci?

**l'organizzazione e la valutazione della didattica**<sup>37</sup>. Anche alcuni dei 21 indicatori fissati dal DM 18 ottobre 2007 per la valutazione dei risultati dell'attuazione dei programmi delle Università si riferiscono ad azioni presidiate dai corsi di studio, come ad esempio i seguenti:

- c.1 Studenti che si iscrivono al secondo anno di un corso di studi avendo acquisito almeno 50 CFU in rapporto agli studenti che si sono immatricolati l'anno prima allo stesso corso
- c.2 Proporzione di iscritti che hanno svolto stage formativi esterni all'Università di appartenenza durante il corso di studi
- c.3 Proporzione di laureati che hanno svolto uno stage post-laurea (entro un anno dal conseguimento del titolo) sul totale dei laureati dello stesso anno
- c.4 Proporzione di laureati occupati ad un anno dalla laurea sul totale dei laureati dello stesso anno
- c.5 Proporzione di Crediti Formativi Universitari acquisiti in apprendimento permanente
- d. 1 Proporzione di iscritti che hanno partecipato a programmi di mobilità internazionale (in regime di scambio e non).

Sebbene, come abbiamo rilevato sopra, siano ancora scarse le informazioni aggregate per corso di studio, può essere già possibile impostare analisi pertinenti –oltre che, ovviamente, con specifiche ma onerosissimi rilevazioni specifiche e mirate- utilizzando, ad esempio, i data base messi a disposizione

- (a) dal Data Warehouse d'Ateneo<sup>38</sup> relativi alle immatricolazioni, ai laureati ed alla dispersione per coorti ed agli studenti equivalenti;
- (b) dai risultati della valutazione della didattica realizzata annualmente dal Nucleo di Valutazione tramite questionari somministrati agli studenti.

Nelle pagine seguenti viene presentato un primo esercizio di lettura per corso di studio dell'azione didattica che si realizza nell'ambito della Facoltà di Lettere e Filosofia, effettuato utilizzando i (pochi ma significativi) dati citati disponibili.

---

<sup>37</sup> La documentazione relativa al seminario non è disponibile on -line né pubblicata ma è stata gentilmente messa a disposizione per questo studio dall'Ufficio Valutazione e Statistica. La III conferenza sulla didattica è documentata in <http://www.uniss.it/php/proiettoreTesti.php?cat=235&item=9&xml=/xml/testi/testi9537.xml&tl=2007:%20III%20Conferenza%20sulla%20didattica>

<sup>38</sup> DELEDDA P., *Il Data Warehouse di Ateneo – uno strumento di governance*, Terza Conferenza di Ateneo sulla Didattica – Documenti, Sassari, 27 novembre 2007, pp.298-391

## 5. Un esercizio di lettura per corso di studio

5.1. I dati già pubblicati del **Data Warehouse di Ateneo** mettono a disposizione, ai fini del nostro esercizio di lettura, anzitutto informazioni relative all'in-put, al (per)corso ed all'out-put degli studenti per ogni corso di studio, in serie storica e aggiornati in tempo (quasi) reale.

Per quanto riguarda l'in-put sono state considerate le immatricolazioni; l'andamento del (per)corso di studio è rilevabile considerando gli indicatori:

**Studente equivalente** che è un indicatore di risultato relativo al processo di formazione dei corsi di studio; indica il rapporto tra il numero di esami superati/crediti conseguiti in un dato corso di studi ed il numero medio di esami/crediti per anno, previsto per conseguire il titolo di studio nella durata legale. Il dato si riferisce a tutti gli iscritti nell'a.a. di riferimento, non alla coorte;

**Dispersione**: indica la percentuale di studenti della coorte trasferiti ad altra università, passati ad altro corso, che hanno esplicitamente rinunciato a proseguire gli studi, che non si sono reinscritti; infine, l'out-put è rappresentato dalla percentuale di laureati per coorte.

Per i corsi triennali di laurea la serie storica va dall'a.a. 2002-2003 all'a.a. 2006-2007 e per quelli di laurea specialistica dal 2004-2005 al 2006-2007, con alcune limitazioni indicate nei diagrammi<sup>39</sup>.

La lettura in orizzontale di ogni grafico evidenzia quanto il dato medio di facoltà, soprattutto quando non è accompagnato dall'indicazione di una misura di dispersione, sia come la punta di un iceberg che indica le dimensioni della parte sommersa ma non è in grado di fornire informazioni adeguate sulla sua forma e configurazione; sotto lo stesso tetto di facoltà –per dirla ancora con una metafora- si trovano appartamenti di misure molto diverse, abitati per tempi assai diversificati, da famiglie alcune di taglia XXS ed altre XXL, nucleari e patriarcali.

Lasciamo ai lettori –e in particolare ai corsi di studi- l'analisi in verticale dei dati di in-put, di processo e di out-put per ciascun corso, che peraltro si commentano da sé.

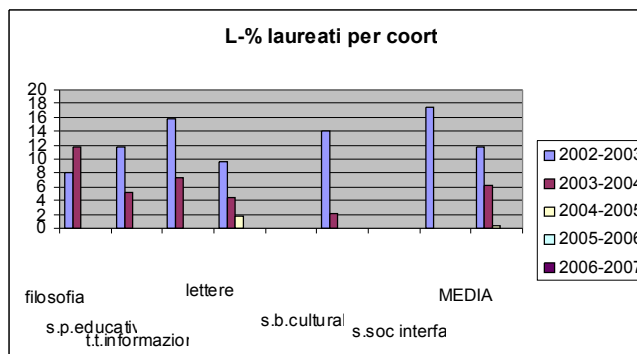
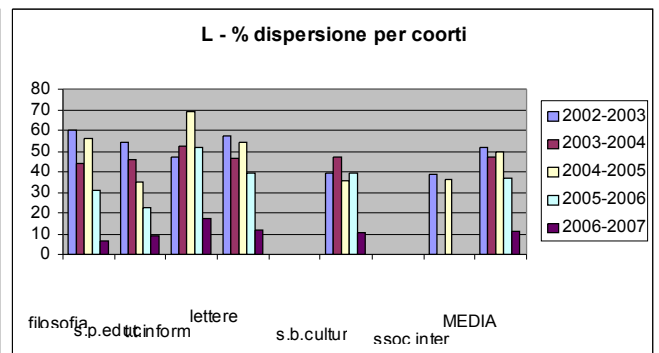
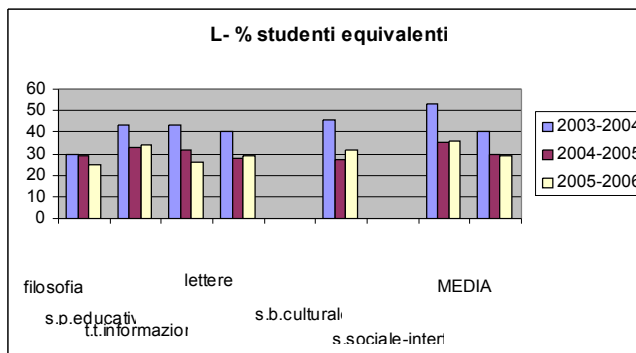
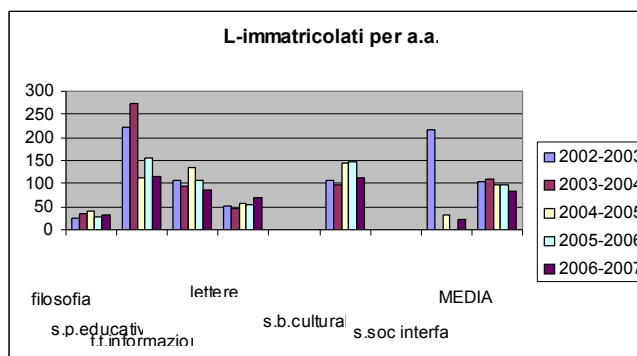
La lettura della serie storica, infine, evidenzia trend più o meno lineari che meritano di essere spiegati, compresi ed interpretati il più tempestivamente possibile allo scopo di confermare e valorizzare quelli positivi e di contrastare quelli negativi, se vi sono. Quando l'andamento non è lineare o stabile e non vi sono ragioni a cui ricondurre con alta probabilità i 'picchi' e le 'picchiate', allora si è di fronte ad una instabilità 'strutturale' che presumibilmente non giova alla sedimentazione di una reputazione sociale.

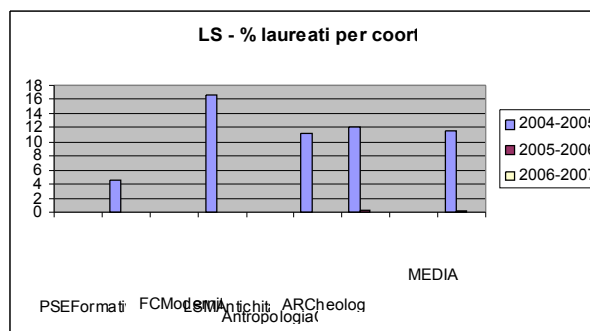
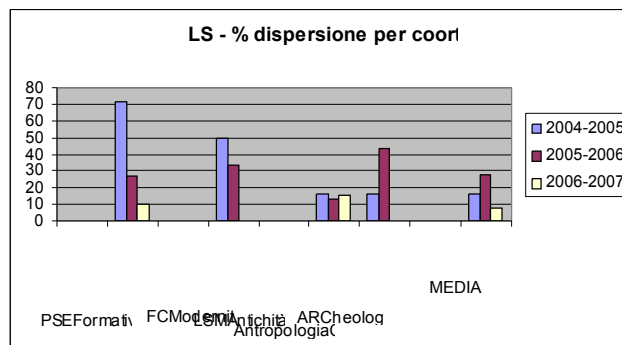
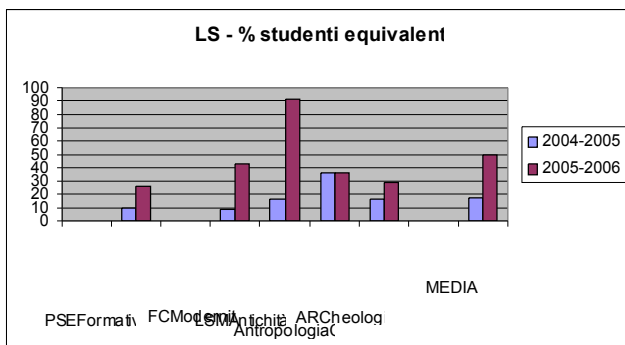
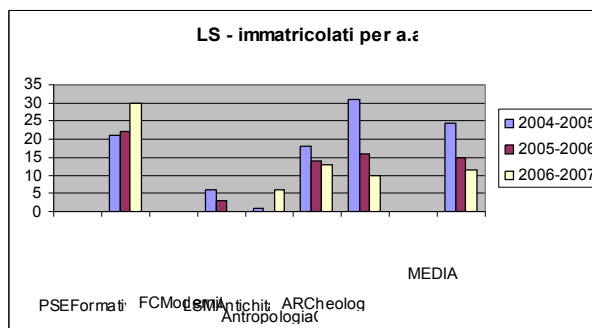
---

<sup>39</sup> Rielaborazione dello scrivente da: DELEDDA P., *Il Data Warehouse di Ateneo – uno strumento di governance*, Terza Conferenza di Ateneo sulla Didattica – Documenti, Sassari, 27 novembre 2007, pp.298 -391



La messa a disposizione di ogni corso di studi ogni anno di questi (e altri) dati, meglio se con l'indicazione di benchmark di riferimento con la media dei corsi di studi della stessa classe nelle università italiane, renderebbe possibili azioni di auto-analisi e valutazione e di miglioramento davvero significative ed utili perché fondate su dati più che su opinioni. E va sottolineato che la raccolta di queste informazioni non comporta alcuna 'molestia statistica', perché si tratta dell'elaborazione di informazioni già disponibili all'amministrazione in quanto registrate dalle segreterie nel corso delle operazioni di routine di 'carriera' di ogni studente.





5.2. La seconda parte dell'esercizio di lettura utilizza i dati della **valutazione della didattica, realizzata annualmente dal Nucleo di Valutazione** tramite questionari somministrati agli studenti. Come abbiamo evidenziato, questi dati –diversamente da quelli del Data Warehouse, sono (stati finora, auspichiamo) pubblicati solo aggregati per Facoltà, erano resi noti ai singoli docenti da parte dei rispettivi presidi che a volte stilavano graduatorie e d'ora in poi, salvo motivato diniego dell'interessato, su richiesta del nucleo saranno resi pubblici anche quelli individuali. Manca(va) finora una aggregazione per corso di studi disponibile di routine<sup>40</sup>. Per il nostro esercizio, la lettura per corso di studi è stata possibile grazie alla preziosa e disponibile collaborazione del Nucleo di valutazione ed in particolare della dott.a M. S.Piras, che ha provveduto a riaggregare i dati 2006-2007 e che ringraziamo .

<sup>40</sup> Questa possibilità di sviluppo è avanzata nella relazione sulla valutazione della didattica relativa all'a.a. 2006 -2007 v. [http://www.ammin.uniss.it/nucleodivalutazione/val\\_didattica/2006-2007/pr1\\_Relazione\\_Val\\_Did\\_2006\\_2007.pdf](http://www.ammin.uniss.it/nucleodivalutazione/val_didattica/2006-2007/pr1_Relazione_Val_Did_2006_2007.pdf)

Il questionario per la valutazione della didattica<sup>41</sup> annualmente somministrato agli studenti per ogni insegnamento comprende 15 domande, articolate nelle seguenti aree:

- A- organizzazione del corso di studi<sup>42</sup>,
- B- organizzazione di questo insegnamento,
- C- attività didattiche e studio,
- D- infrastrutture,
- E- interesse e soddisfazione; inoltre, l'area
- F- riguarda informazioni generali e caratteristiche dello studente<sup>43</sup>;

infine c'è uno spazio per osservazioni e commenti aperti che vengono riportati in chiaro nella restituzione individuale al docente dei risultati.

L'area riservata all'ufficio comprende anche la rilevazione, predisposta per la lettura automatica, del corso di studi cui afferisce l'insegnamento.

Nei grafici (v. appendice) è indicato il numero di insegnamenti valutati per ogni corso di studio e sono riportate le medie per ogni quesito, messe a confronto con quelle di facoltà (o interfacoltà per il corso di questo tipo allora operante ed ora integrato nell'ambito della facoltà di lettere e filosofia) e di ateneo. Non vengono riportati di seguito i dati dei Corsi di laurea specialistica di cui non sono stati valutati almeno tre insegnamenti. In proposito va ricordato che sono considerate valide le valutazioni degli insegnamenti a cui partecipano almeno 4 studenti.

Anche per questa parte dell'esercizio è evidente quanto l'aggregazione dei dati per facoltà 'nasconda' le diversità e specificità dei corsi di studio che comprende, in particolare quando il dato medio di facoltà –come nel caso in esame- considera insieme corsi triennali di laurea e corsi di laurea specialistica che hanno funzioni e caratteristiche ben diverse –come illustrano anche i profili valutativi dei grafici-, di cui dovrebbe tener conto anche la valutazione della didattica da parte degli studenti.

La lettura relativa ad ogni corso di studi e ai percorsi 3+2 omogenei per area disciplinare è utile strumento di autovalutazione per ogni corso, presenta dati che si commentano da sé e sarebbe ancor più funzionale e significativa disponendo di serie storiche e dell'indicazione di benchmark di riferimento con la media dei corsi di studi della stessa classe nelle università italiane.

---

<sup>41</sup> Cfr [http://www.ammin.uniss.it/nucleodivalutazione/val\\_didattica/doc09\\_2002.pdf](http://www.ammin.uniss.it/nucleodivalutazione/val_didattica/doc09_2002.pdf)

<sup>42</sup> Questa area, diversamente da tutte le altre, riguarda il corso di studi nel suo complesso e non lo specifico o insegnamento che viene valutato. Tale carattere e la collocazione all'inizio del questionario potrebbe indurre confusione ed inficiare la somministrazione ed i risultati del questionario.

Ma anche così, come è avvenuto nell'ambito del nostro esercizio, i grafici offrono lo spunto per individuare punti di forza e di debolezza della didattica (di ogni insegnamento e) del corso di studio, rilevati dagli studenti, con cui confrontarsi per sviluppare le positività e correggere le criticità.

In questa prospettiva si possono collocare anche i corsi di studi interclasse progettati dalla facoltà in attuazione del D.M. 270/2004 che aggregano corsi che –come illustrano i grafici- presentano, a giudizio degli studenti, elementi complementari di forza e di debolezza.

### 5.3. La terza parte dell'esercizio, evidentemente, consiste nel **mettere in relazione dati descrittivi ed opinioni valutative degli studenti.**

Anche in questo caso lasciamo ai lettori –e in particolare ai corsi di studi- le considerazioni sulle relazioni che i grafici evidenziano e che peraltro si commentano da sé.

Ci si può trovare, ad esempio, in alcuni casi, di fronte alla smentita dell'opinione diffusa e di senso comune che associa la limitata numerosità della coorte con maggiore produttività di percorso e di risultati e con una maggiore soddisfazione degli studenti; e viceversa.

Certo i dati non consentono giudizi univoci, come sempre le interpretazioni possono essere molteplici, servirebbero serie storiche e complete e più accurate elaborazione ed analisi statistiche, ma allo scopo di sollecitare processi di sviluppo della qualità dei corsi di studio anche la sola 'provocazione' che viene da dati e grafici può innescare interrogativi e processi di analisi, riflessione, revisione migliorativa che sono il vero scopo degli esercizi di questo tipo, che intendono contribuire a 'costruire correggendo' una didattica sempre più significativa per gli studenti ed i docenti, attraverso processi di ricerca, embrionalmente contenuti anche nell'esercizio presentato.

## 6. Prospettive

D. Schön<sup>44</sup>, nell'ambito della teoria della riflessione nel corso dell'azione, alla quale facciamo riferimento, propone un concetto di qualità viene intesa come un costrutto dinamico che si struttura all'interno di un contesto organizzativo attraverso la condivisione negoziata di azioni e obiettivi.

Tale assunto delinea anche la dimensione formativa della valutazione che, prendendo le mosse dai documenti, dai criteri e dai casi esaminati, progetta, in itinere, interventi e strategie di

---

<sup>43</sup> L'area comprende una domanda sull'eventuale svolgimento di attività integrative all'insegnamento in esame ed una serie di richieste 'anagrafiche' fra le quali: residenza, condizione lavorativa, istituto superiore frequentato e voto di maturità.

<sup>44</sup> Cfr. Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, trad.it, Dedalo, Bari, 1993.

miglioramento della qualità del complesso processo formativo, volgendo lo sguardo: *“alle motivazioni con le quali i protagonisti entrano nell’esperienza e ne sviluppano i contenuti, considerando gli elementi di decisionalità che intervengono nel rapporto e che coinvolgono tutti i protagonisti”*<sup>45</sup>.

In questa prospettiva la (assicurazione e lo sviluppo della) qualità –in generale e dei corsi di studio universitari in particolare- non è evento ‘speciale’, da perseguire e/o esibire con iniziative ad hoc, né elemento di giudizio, classificazione, premio o punizione, ma s’inscrive nella fisiologia e nella deontologia di professionalità ed organizzazioni vitali, proattive, impegnate a ‘costruire correggendo’ nella quotidiana ricorsività di un’azione che non scada in routine ripetitiva e non si faccia travolgere da (prevedibili) turbolenze interne e ed esterne

Al riguardo, come abbiamo visto, le indicazioni e gli strumenti non mancano, ma si presentano e sono non di rado percepiti ancora come qualcosa che da ‘aggiungere’ alla ‘core mission’ dell’impegno accademico: la ricerca e l’insegnamento.

Al contrario, come indicano gli orientamenti internazionali e come abbiamo cercato di esemplificare, il riconoscimento ed il miglioramento della qualità (o la correzione degli elementi di non qualità) sono elemento integrante della ‘ordinaria amministrazione’ non burocratica di una organizzazione e della costruzione della sua reputazione (positiva, negativa o incerta e variabile che sia), e come tale va ‘maneggiata’; evitando la ‘molestia statistica’ dell’aggiunta di indagini e rilevazioni per privilegiare –invece- il migliore e più diffuso utilizzo riflessivo e costruttivo –non d’esibizione- dei dati disponibili e delle ricorrenti azioni di progettazione ed organizzazione che scandiscono i cicli della vita accademica. Insomma, si tratta di passare da una dinamica insostenibile di ‘usa e getta’ di riforme ed eventi/effetti speciali ad una normale, sostenibile e continua revisione migliorativa, accumulando, mettendo a reddito, disseminando e rinnovando il know-how disponibile, sotto la punta dell’iceberg.

In proposito le indicazioni della CRUI illustrate nel § 3 sono chiaramente orientanti, nella loro essenzialità e concretezza. E rimandano ad operazioni che costruiscono il senso dell’azione individuale e collettiva nell’ambito di ogni corso di studio; operazioni che ne accompagnano i cicli di vita, spesso in modo troppo tacito e non documentato. Così succede, ad esempio, che i Corsi di Studio –sebbene attenti alle trasformazioni ed all’innovazione- individuino le competenze adeguate all’assunzione del ruolo previsto nel mondo del lavoro e delle professioni o alla prosecuzione degli studi, con un contributo limitato e poco documentato delle parti interessate esterne. Oppure che le attività formative siano condotte tramite contenuti, metodi, tempi, modalità d’esame in itinere e al termine che riproducono rituali consolidati, non trasparenti per i neofiti (es. matricole che poi di

---

<sup>45</sup> Guasti L., *Valutazione e innovazione*, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 1996, pag. 179.

perdono già nel primo anno) o gli esterni. Oppure che la distribuzione delle risorse non sia funzionale ed adeguata (per difetto o per eccesso) al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Tutto ciò, come evidenziano i citati documenti CRUI che riprendiamo di nuovo, può essere corretto con ‘normali’ azioni di

- “Monitoraggio, analisi e miglioramento: Il Corso di Studio esercita in modo documentato e verificabile una continua azione di osservazione, correzione, miglioramento sui processi e sui relativi risultati, conosce i propri risultati e li analizza, promuove il miglioramento continuo dei singoli processi e dei relativi risultati.
- Sistema di gestione: Il Corso di Studio adotta ... un sistema di Quality Assurance; in tale ambito rende disponibili a tutti gli interessati informazioni complete, aggiornate e facilmente reperibili su obiettivi, attività formative, risorse utilizzate e risultati.”

Ma i corsi di studio vanno messi in condizione di poter fare tutto ciò, nella normalità della loro attività. A questo scopo diventa cruciale **mettere a disposizione di ogni corso di studio, sistematicamente ogni anno i dati che lo riguardano**. Ad esempio, come abbiamo visto nell’esercizio presentato, quelli del Data Warehouse di Ateneo -di cui comunque l’amministrazione dispone e che così verrebbero più ampiamente utilizzati- e quelli sulla valutazione degli insegnamenti –che comunque il Nucleo di Valutazione raccoglie e che, come abbiamo visto, sono già rilevati in modo da poter essere automaticamente aggregati per corso di studio-. A questi andrebbero aggiunti dati relativi all’outcome ovvero a “la quantità e i tempi di collocamento sul lavoro dei laureati, la qualità dell’occupazione in termini di congruenza rispetto alla formazione”, aspetto non sviluppato nell’esercizio illustrato ma facilmente realizzabile nell’ambito del Consorzio Almalaurea (di cui l’ateneo turritano fa parte e che è in grado di restituire anche dati aggregati per corso di studi) e dell’attività di orientamento in uscita svolte dall’apposito Centro di Ateneo. L’informazione risulterebbe particolarmente utile –per ciascuna delle aree indicate- se corredata di una serie storica e di benchmark di riferimento con corsi di studio della stessa classe a livello nazionale ed in atenei con caratteristiche quantitative confrontabili. Come si è visto e ribadiamo, la maggior parte di queste informazioni non comporta rilevazioni aggiuntive e conseguente ‘molestia statistica’. Basta finalizzare in modo più mirato l’elaborazione (per lo più automatica) dei dati, renderne possibile e facilitata la lettura e stimolare la riflessione critico-migliorativa che possono indurre.

A partire dalla messa a disposizione di questa base dati, ottimizzando allo scopo servizi già operanti, ogni corso di studi è posto nelle condizioni di partenza per sviluppare il proprio monitoraggio, analisi e miglioramento attivando un sistema di gestione di assicurazione della qualità, ad esempio con la elaborazione e la pubblicazione (on-line, nella sezione di CdS –da

sviluppare- nell'ambito del portale di Ateneo/sito di facoltà) di un sintetico rapporto annuale di autovalutazione (seguendo il modello già adottato nell'ambito dei progetti Campus e CompusOne) su “obiettivi, attività formative, risorse utilizzate e risultati”, come prassi ordinaria nella vita del CdS<sup>46</sup>. Una consuetudine di questo genere, così come avviene –ad esempio- con le prassi in uso per l'esame e la valutazione dei progetti di ricerca e dei loro risultati- è funzionale “al fine di far acquisire al Corso di Studio consapevolezza dei propri punti di forza e dei punti di debolezza, promuovendo, in tal modo, il miglioramento delle aree critiche”. Passo dopo passo, per camminare verso/nello spazio europeo dell'istruzione superiore, in una prospettiva globale.

---

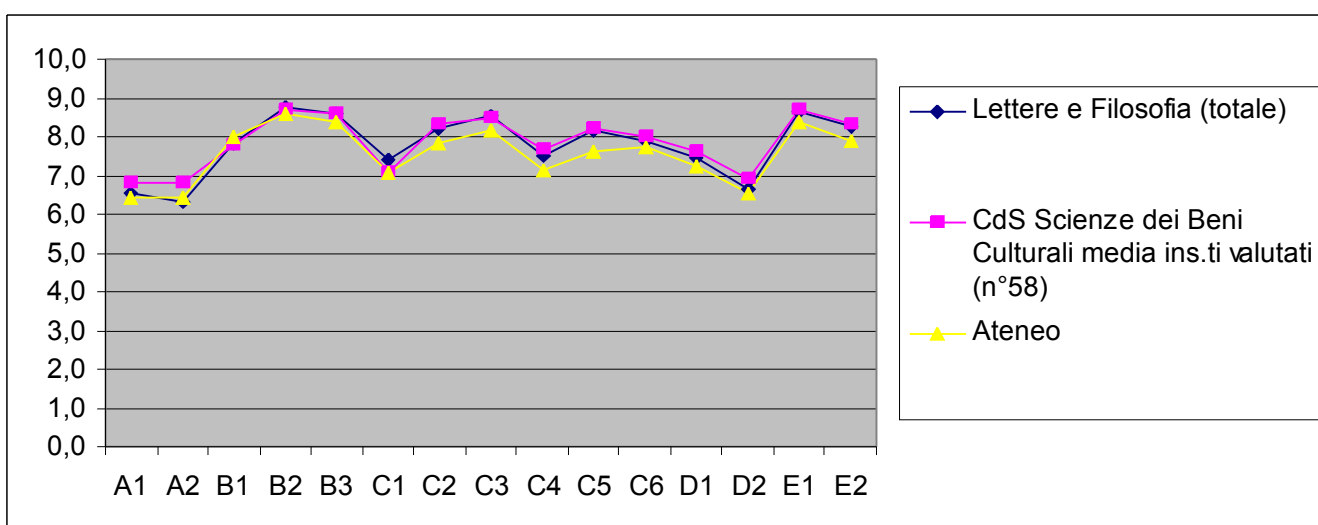
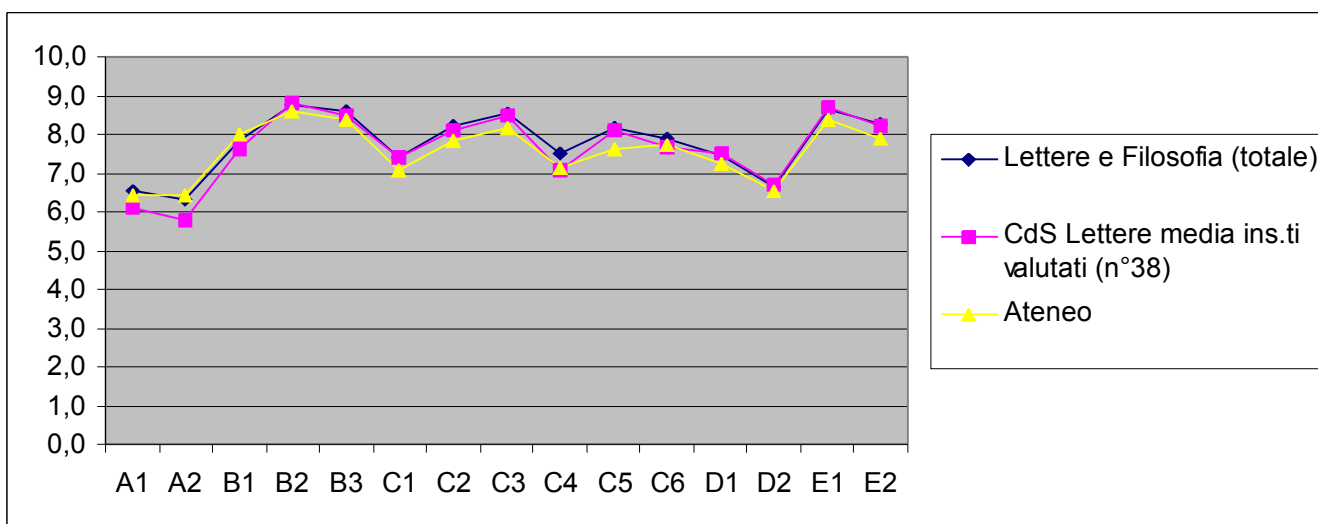
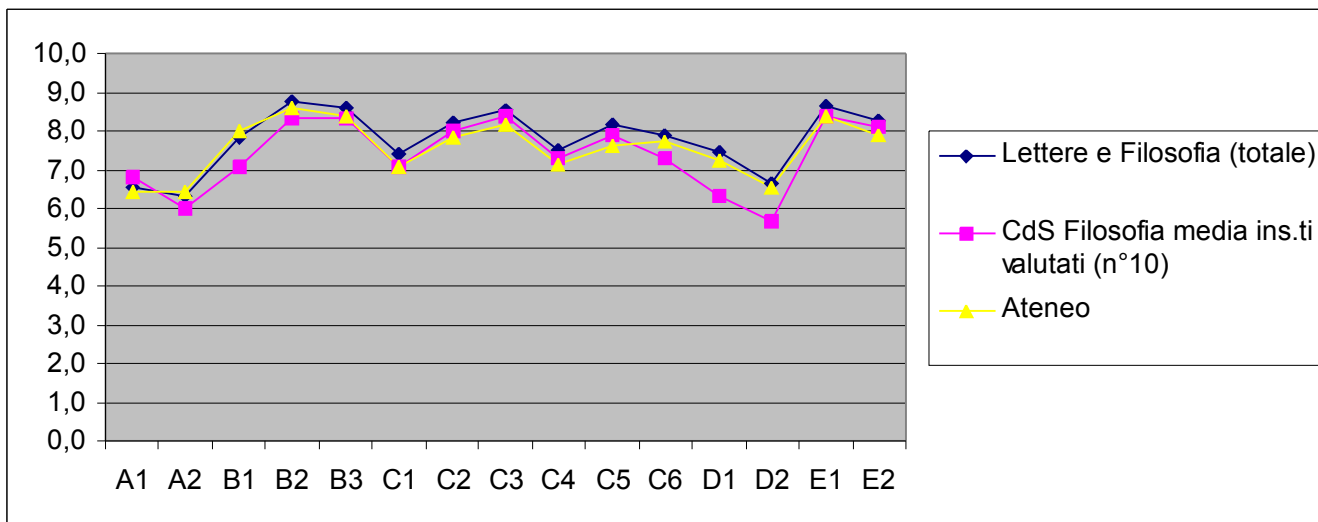
<sup>46</sup> Ovviamente, la proposta ‘minimalista’ qui presentata può essere integrata ed arricchita con altre attività promosse dall'Ufficio Valutazione di Facoltà (v. documento interno elaborato per il Consiglio di Facoltà del 28 luglio 2008, pro manuscripto) che ribadiscono l'articolazione multiplanare (insegnamento, corso di studi, facoltà) dell'autovalutazione, ma comportano ulteriori rilevazioni specifiche e quindi con limitate opportunità di confronto con analoghe/comparabili azioni formative.

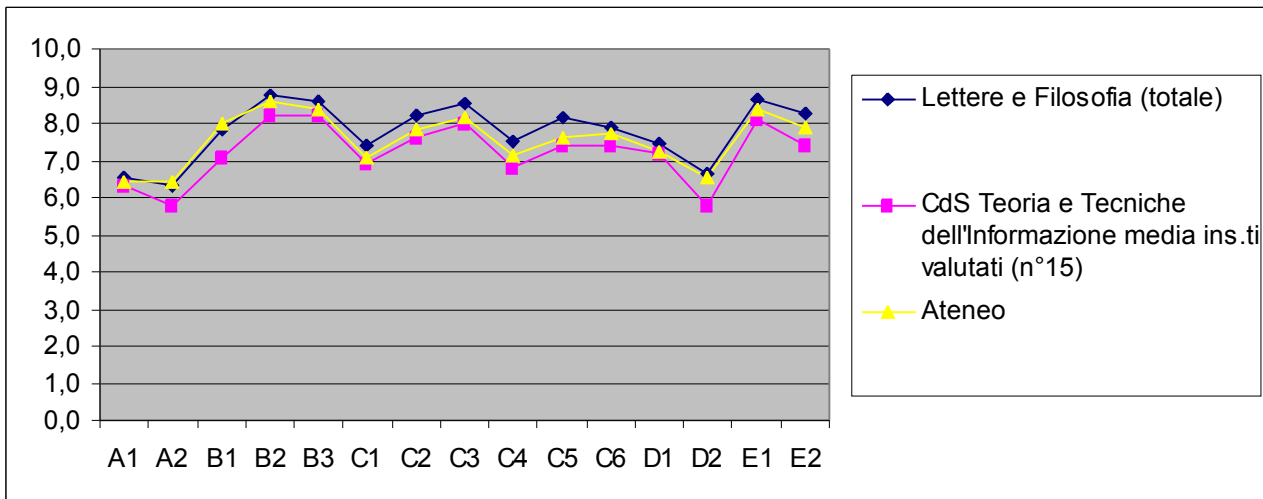
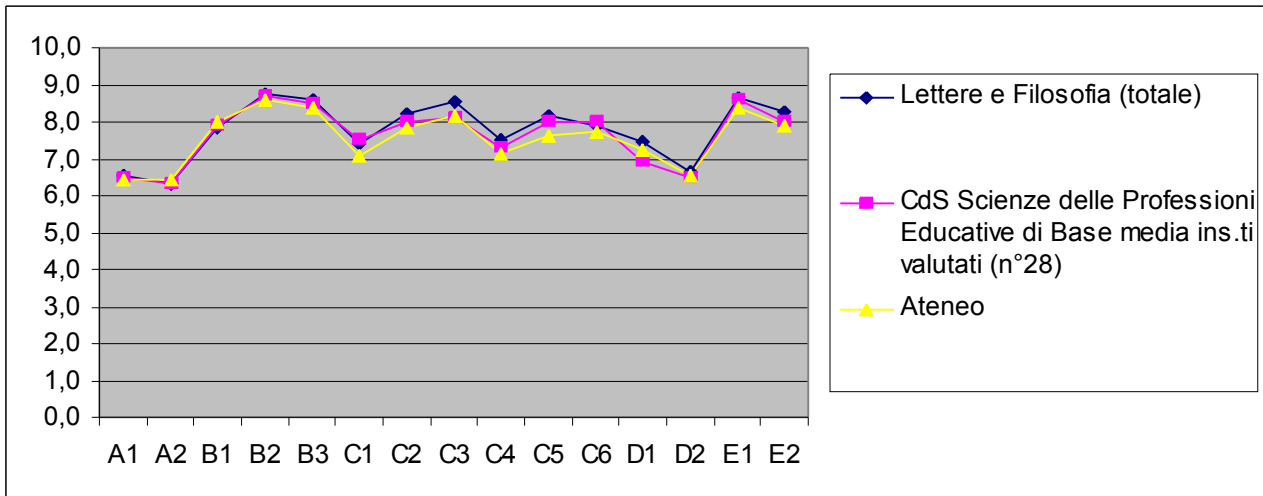
## Bibliografia

- AA.VV- A. Mastino (a cura di), *Atti della Prima Conferenza di Ateneo sulla Didattica*, Università degli Studi, Sassari, 2005
- Associazione TREELLE, Università italiana, università europea?, Genova, 2003; [www.associazionetreelle.it](http://www.associazionetreelle.it)
- Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Derrida J.-Rovatti P.A., *L'università senza condizione*, Cortina, Milano, 2001
- Dichiarazione di Lisbona “*Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*”, EUA, Bruxelles, 2007.
- ENQA, *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, 2005.
- Ferraris M., *Una Ikea di università*, Cortina, Milano, 2001
- Fondazione CRUI, *Requisiti per l'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari*, dicembre 2006.
- Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione - processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2003
- Ghislandi P., Calidoni P., Falcinelli F., Scurati C., *e-university: a cross-case study in four Italian universities*, in *British Journal of Educational Technology* Vol 39 No 3 2008 443–455doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00840.x, Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.
- Glasgow Declaration “*Strong Universities for a Strong Europe*”, EUA, 2005.
- Gola M., intervento nell'ambito del Seminario: “*La qualità dei corsi di studio e il loro accreditamento: metodi ed esperienze di valutazione interna della qualità didattica negli atenei italiani*”, Sassari, 5 ottobre 2007.
- Graz Declaration, *Forward from Berlin: the role of the Universities*, EUA, 2003.
- Guasti L., *Valutazione e innovazione*, Istituto Geografico De Agostini, Novara, 1996.
- Kwiew M., *The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective*, in “*European Educational Research Journal*”, Volume 3, numero 4, 2004
- Lichtner M., *La valutazione delle azioni formative*, Angeli, Milano, 2006<sup>2</sup>
- Lucker M.A.(ed.), *Preparing Your Campus for a Networked Future*, Jossey.Bass, San Francisco, 2000
- Perla L., *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma, 2004.
- Pruneri F., Telleri F., Calidoni P., *Una, nessuna, centomila. Dinamiche e forme della didattica universitaria*. in *Atti – II conferenza di ateneo sulla didattica*, Università degli Studi di Sassari, Sassari 2006
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, trad.it, Dedalo, Bari, 1993.
- Semeraro R., *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali ed internazionali*, Franco Angeli, Milano, 2006

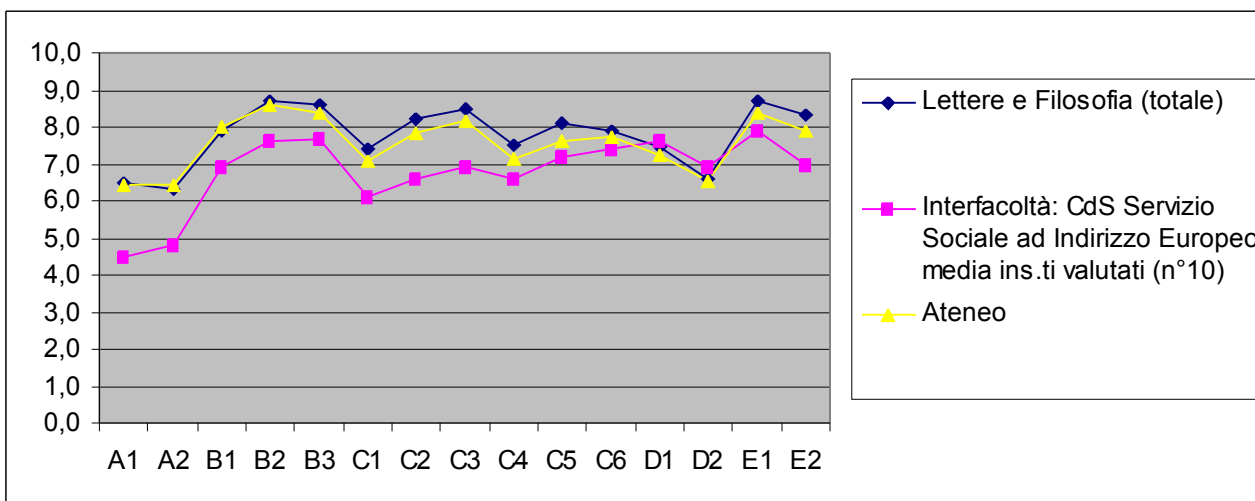
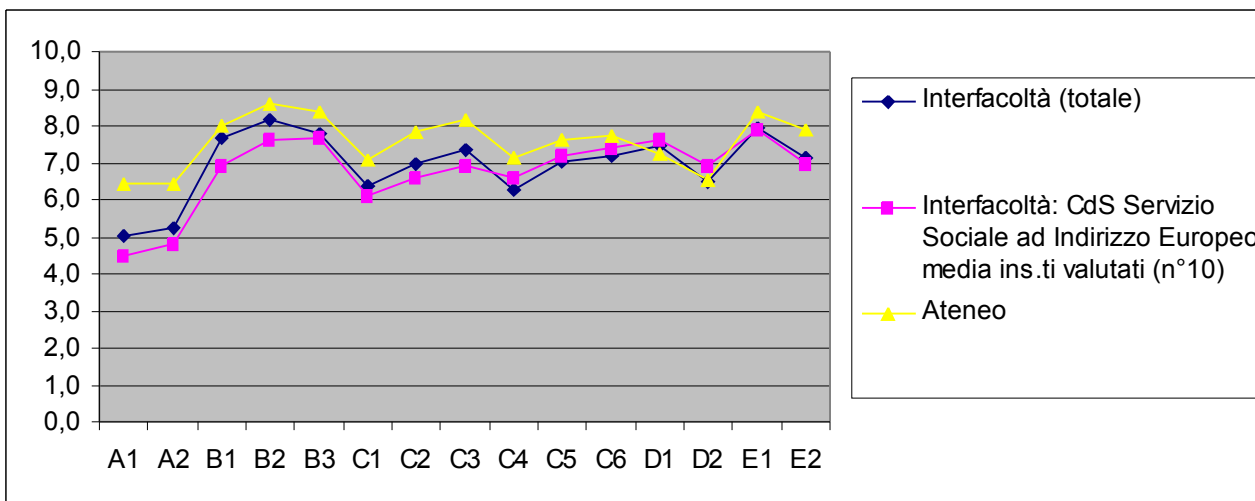


TRIENNALI





INTERFACOLTÀ



SPECIALISTICHE

