

This is a pre print version of the following article:

Lalla, Michele. "Una strategia di ripartizione dei fondi di incentivazione dei professori e dei ricercatori universitari" Working paper, MATERIALI DI DISCUSSIONE, Dipartimento di Economia Politica, 2003.

Dipartimento di Economia Politica

*Terms of use:*

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

25/05/2024 09:50

(Article begins on next page)

**\\ 428 \\**

**Una strategia di ripartizione dei fondi di incentivazione  
dei professori e dei ricercatori universitari**

di

**Michele Lalla**

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

Ogni ente adotta meccanismi operativi specifici per organizzare le risorse umane e l'attività preposta al conseguimento degli obiettivi pertinenti rappresenta la «gestione del personale», che comprende vari processi decisionali: i sistemi di selezione per assumere nuovi dipendenti, le procedure di stima (metrica) delle mansioni svolte dai singoli attori sul lavoro, le regole di incentivazione per premiare gli attori meritevoli, la formazione e/o lo sviluppo delle professionalità necessarie alla produzione, la mobilità orizzontale e verticale. Il carattere intrinseco di queste attività comporta l'espressione di un giudizio innescando un processo di *valutazione delle prestazioni* che ha per oggetto un dipendente o aspirante tale e che si sviluppa sia sul piano puramente teorico, come attività decisionale, sia sul piano pratico, come tecnica organizzativa (Fabbri, 2001).

La valutazione della prestazione costituisce un'attività che coinvolge numerosi aspetti teorici e pratici perché determina il «destino» degli attori (uomini) e il percorso o «traiettoria» della loro vita professionale, detta anche «carriera»; infatti, è tuttora oggetto di indagine e riflessione da molteplici punti di vista: psicologico (Sarchielli, 1991; Baussano, 1991), sociologico (Follis, 1991; Follis, 1996), e economico con una ramificazione di teorie diverse (Mori, 1991; Rosenfeld, 1992; Prendergast, 2002). In ambito organizzativo ha consolidato da molto tempo metodi e strumenti, e ha riguardato (riguarda) in essenza gli attori di un ente, considerati singolarmente in base al profilo delle conoscenze possedute rispetto al tipo di funzione da svolgere all'interno dell'ente stesso. La valutazione degli individui presenta, però, alcune difficoltà di realizzazione: l'approssimazione degli strumenti di misura che limita l'accuratezza (la questione del formato), il triangolo della discordia degli attori (*valutato, valutatore, Direzione del Personale*) che genera effetti spurî sugli esiti, gli eurismi di giudizio che contaminano gli accertamenti riducendo e distorcendo l'informazione disponibile. La dinamica temporale delle organizzazioni è stata spesso innescata per rispondere alle mutate esigenze produttive, all'introduzione di nuove tecnologie, alla razionalizzazione delle funzioni, all'ottimizzazione dei costi; si sono generate, così, nuove forme organizzative nelle quali la responsabilità si è «trasferita», a volte, dal soggetto al gruppo e la parte «intangibile» della prestazione è diventata superiore alla parte quantitativa, ossia «misurabile»; inoltre, non è agevole circoscrivere nel tempo la relazione di lavoro (Fabbri, 2001). Le difficoltà sono quindi aumentate, ma non hanno indebolito le istanze di valutazione, bensì le hanno incrementate e si è osservato una sua estensione anche in ambito pubblico; si pensi, per esempio, al nuovo Contratto collettivo nazionale del lavoro per i dipendenti delle pubbliche amministrazioni. Tra queste, anche l'Università è stata investita da una serie di azioni legislative volte a introdurre procedimenti di valutazione delle attività didattiche e di ricerca e a rafforzare la sua autonomia.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> I procedimenti proposti in questo lavoro sono stati discussi nell'ambito del Nucleo di Valutazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, sicché hanno beneficiato dell'apporto di tutti i membri, ai quali si esprime la gratitudine per i preziosi commenti che hanno contribuito a rendere l'esposizione più chiara e precisa. Si ringraziano anche Luigi Golzio e Tommaso M. Fabbri per gli utili suggerimenti, che sono stati essenziali per istituire alcuni riferimenti generali nell'ambito della valutazione del personale. Vale il solito *caveat*: la responsabilità delle idee espresse —come delle strategie, degli indicatori adottati, degli errori eventuali, e delle omissioni— è da attribuire esclusivamente all'autore.

<sup>2</sup> L'istituzione dell'Osservatorio (ora, Comitato nazionale) per la valutazione del sistema universitario (CNVSU), presso il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST, ora MIUR), è stato uno dei primi atti in questa direzione: DM del 22 febbraio 1996, ma i suoi compiti sono stati definiti inizialmente dall'art. 5 della Legge 537 del 24 dicembre 1993 (S.O. n. 121 alla G.U. n. 303 del 28 dicembre 1993) e successivamente dagli artt. 9, 15, e 19 del D.P.R. del 30 dicembre 1995 (G.U. n.

La gestione del personale nell'Università è un processo assai complesso: sia all'ingresso; sia nei vari aspetti, appena delineati, che tutte le gestioni comportano. L'argomento è vasto, ma in questo lavoro si restringe l'obiettivo solo a un elemento particolare che concerne valutazione del personale per la distribuzione degli incentivi. Non si affrontano, però, i problemi specifici che coinvolgono sia le decisioni da prendere in merito al singolo dipendente, sia la struttura organizzativa in merito all'efficienza e all'efficacia rispetto ai fini da conseguire. Nel regime dell'autonomia, le Università hanno ancora una libertà condizionata ai fondi di finanziamento ordinari, che costituiscono la risorsa di base per la loro attività; il resto è quasi marginale. Le procedure di assunzione, di metrica delle mansioni, di formazione, e di carriera sono già codificate esplicitamente e si possono modificare prevalentemente in via legislativa. La Legge n. 370/99, già citata in nota, ha introdotto la possibilità di erogare incentivi al personale docente che soddisfi determinati requisiti: un primo trascurabile tentativo di introdurre una quota variabile di remunerazione in funzione del raggiungimento di fini specifici. Ogni Ateneo dispone di un ammontare da destinare a tale scopo. Si deve, allora, determinare quale quota distribuire alle varie Facoltà che, si presume, siano le istituzioni più adeguate a svolgere il compito della individuazione dei meritevoli.

L'Università di Modena e Reggio Emilia ha deciso che l'80% dell'ammontare totale è distribuito secondo il numero degli studenti, corretto secondo il fattore di costo per studente utilizzato a livello nazionale, e il restante 20% è distribuito secondo criteri determinati dal Nucleo di Valutazione (NdV) dell'Ateneo, Q20. Si può subito osservare che l'erogazione degli incentivi è diretta al personale, per lo sforzo o la diligenza che pone nello svolgere le sue mansioni. La correzione secondo il fattore di costo per studente potrebbe essere inadeguata al principio appena enunciato perché la correzione operata a livello nazionale intendeva conseguire un obiettivo diverso: per preparare uno studente in un certo campo —per esempio, medicina— occorrono molteplici specializzazioni che non sono concentrate in un'unica persona; pertanto, occorrono più docenti per studente, rispetto a altri campi. L'incentivazione riguarda, invece, il lavoro svolto dal singolo docente; ma proprio in quei campi dove lo studente costa di più, i docenti sono in soprannumero e, almeno in astratto, potrebbero lavorare meno; tra l'altro, i fattori correttivi sono stati determinati stigmatizzando la situazione al momento della legge che avveniva dopo una relativa espansione delle Facoltà biomediche.

L'obiettivo di questo lavoro è discutere, però, solo le procedure di suddivisione tra le varie Facoltà dell'ammontare che distribuisce il NdV. La sua struttura è la seguente. Nel paragrafo 2 si descrivono i termini del problema nell'Università di Modena e Reggio Emilia. Nel paragrafo 3 si illustrano gli indicatori proposti per ripartire Q20. Nel paragrafo 4 si propone una procedura di applicazione in fase transitoria e quali alternative si possono praticare. Nel paragrafo 5 si commenta il comma 4 dell'articolo 4 della Legge n. 370/99 e si propone un elenco di attività (che si possono completare con un "censimento") da considerare nella determinazione dell'impegno didattico dei docenti e alcuni possibili indici per costruire una graduatoria

---

50 del 29 febbraio 1996) relativo al Piano di sviluppo delle università 1994-96. Le informazioni sull'attività del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario e sulla documentazione prodotta si possono reperire sul sito Internet del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), tra cui il pregevole rapporto di ricerca proprio sulla valutazione delle attività didattiche (Osservatorio, 1998). Tra le più recenti disposizioni c'è la Legge n. 370 del 19 ottobre 1999 (G.U. n. 252 del 26 ottobre 1999) che statuisce, tra l'altro, l'erogazione degli incentivi ai professori e ai ricercatori universitari con un spirito embrionale simile agli incentivi che si usano in ambito privato.

di merito dei docenti. Nel paragrafo 6 si espone un breve cenno sulla procedura di valutazione dei progetti per migliorare la qualità dell'offerta formativa. Nel paragrafo 7 si riportano, infine, alcuni commenti conclusivi.

## **2. I termini del problema nell'Università di Modena e Reggio Emilia**

L'articolo 4 della Legge n. 370 del 19 ottobre 1999 (G.U. n. 252 del 26.10.1999), riportato nell'Appendice A, istituisce un fondo integrativo per l'incentivazione del personale docente universitario al fine di conseguire obiettivi di adeguamento quantitativo e di miglioramento qualitativo dell'offerta formativa da ripartire secondo criteri definiti. Le università, con proprie disposizioni, erogano al personale docente compensi incentivanti l'impegno didattico in base a determinati principi e criteri direttivi. Il Senato Accademico dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, in séguito della comunicazione ricevuta dal MIUR in relazione al Fondo di Incentivazione (FdI) assegnato all'Ateneo, ha approvato un «Regolamento per l'Incentivazione dell'Impegno Didattico dei professori e ricercatori» (RIID) che, con l'articolo 1, fissa la ripartizione in quote tra le Facoltà come segue:

- (1) «80% – in base al numero di studenti in corso, corretto secondo il fattore di costo per studente valutato a livello nazionale, e tenuto conto di una quota di misura fissa e uguale per ogni Facoltà secondo i criteri di cui all'allegato 1»;
- (2) «20% – [in base a] valutazioni espresse dal Nucleo di Valutazione in merito al raggiungimento degli obiettivi di adeguamento quantitativo e miglioramento qualitativo dell'offerta formativa e della qualità dei servizi resi agli studenti per l'orientamento, assistenza e tutorato (relative all'anno precedente l'assegnazione) da parte delle singole Facoltà».

L'articolo 2 del RIID definisce i requisiti oggettivi e soggettivi dei potenziali percettori; in particolare, nella lettera b punto 2 —che, per brevità, si citerà con b(2)— si precisa che a «progetti o interventi di miglioramento qualitativo della didattica predisposti e realizzati da singoli docenti o da gruppi di docenti con particolare riferimento all'innovazione metodologica e tecnologica e ad attività formative propedeutiche, integrate e di recupero» va «destinato non meno del 30% dei fondi di spettanza della Facoltà». Nell'Appendice B sono riportati i primi tre articoli del RIID.

Il NdV dovrebbe elaborare un procedimento per l'attribuzione di quote alle varie Facoltà sulla quota del 20% rispetto al FdI complessivo, esposta nel punto 2 dell'articolo 1 del RIID. Il chiarimento degli obiettivi è il requisito preliminare per individuare un procedimento di costruzione della procedura di assegnazione delle quote. La frase che qualifica gli obiettivi espressa nell'articolo 1 del RIID *non è disgiunta* dai contenuti della lettera b(2) del successivo articolo 2 che sembra includere, tra gli obiettivi, anche i «progetti o [gli] interventi di miglioramento qualitativo della didattica ... con particolare riferimento all'innovazione metodologica e tecnologica e ad attività formative propedeutiche, integrate e di recupero». I concetti chiave che si individuano sono: l'«*adeguamento quantitativo*» e il «*miglioramento qualitativo*» dell'«*offerta formativa*» espressi nel punto 2 dell'articolo 1 del RIID. Ora, per brevità, non si definiranno in forma esplicita perché si potranno evincere dalla procedura elaborata nel séguito. La lettera b(2) dell'articolo 2 del RIID dichiara, seppur indirettamente, che si devono promuovere interventi e progetti di «*miglioramento qualitativo della didattica*» che sembrano configurarsi come azioni di ricerca centrate sui metodi e sulle tecniche di insegnamento. Enfatizzare la ricerca didattica, tuttavia, può portare, paradossalmente,

proprio a una deriva della qualità stessa perché l'attrazione dello sviluppo di nuove metodologie didattiche rischia di incentivare la ricerca didattica, più che la didattica in sé; una didattica sperimentale richiede, in genere, o un impegno maggiore agli studenti o studenti selezionati; si potrebbe avere, così, un aumento del loro carico di lavoro, con conseguente aggravio del fenomeno della dispersione scolastica che si voleva contrastare proprio con l'attuale riforma.

Non si tratta di esporre la disanima completa della norma (Legge n. 370/99) e del RIID —che, tra l'altro, esorbita dalle competenze del NdV—, ma discutere i possibili criteri che si possono adottare in merito al punto 2 dell'articolo 1 del RIID. Considerate, poi, l'intersezione non vuota tra il punto 2 dell'articolo 1 e la lettera b(2) dell'articolo 2, l'unicità della lettera b(2), la non diretta corrispondenza tra la quota che assegna il NdV e quella che deve essere attribuita dalle Facoltà, e la complessità richiesta dal procedimento di valutazione, si potrebbero formulare diversi rilievi critici e essere indotti anche a non esaminare l'attività svolta per migliorare la qualità dell'offerta formativa; tuttavia, si esporranno ugualmente alcuni cenni sulle procedure di valutazione dei progetti finalizzati al miglioramento qualitativo della didattica.

La quota del 20% del FdI, che deve attribuire il NdV, riguarda due aspetti: da un lato, il conseguimento degli obiettivi di miglioramento quantitativo e qualitativo dell'*Offerta Formativa* e della qualità dei servizi resi agli studenti per l'orientamento, assistenza e tutorato (indicata, qui, con  $Q20_{OF}$ ); dall'altro, l'attivazione di *Progetti* di miglioramento qualitativo della didattica predisposti e realizzati da singoli o gruppi di docenti con particolare riferimento all'innovazione metodologica e tecnologica e a attività formative propedeutiche, integrate e di recupero (indicata, qui, con  $Q20_P$ ). Il NdV stabilisce, di anno in anno, l'ammontare delle due quote in modo da avere

$$Q20 = Q20_{OF} + Q20_P,$$

dove  $Q20$  indica, come già detto, la quota del 20% del FdI totale.

L'assegnazione dei FdI alle Facoltà si baserà su un insieme di indicatori, scelti secondo obiettivi esplicitati di volta in volta. La scelta degli indicatori non è un processo «neutrale» perché privilegiarne uno rispetto a un altro ha conseguenze sulla ripartizione finale. Ciò modifica l'atteggiamento e l'argomentazione di ogni membro della comunità e, talvolta, anche quando la proposta non è necessariamente coerente con gli obiettivi perseguiti o da perseguire: il contrasto «naturale» che potrebbe esserci tra un gruppo e la comunità dei gruppi. La letteratura sugli indicatori —in particolare, sugli indicatori sociali (Bauer, 1966)— è assai vasta: sui testi di metodologia della ricerca sociale si trovano i primi lineamenti essenziali (Phillips, 1971; Perrone, 1977; Bailey, 1994; Marradi, 1984); lavori specifici centrano uno o più tra le molteplici caratteristiche degli indicatori (Marradi, 1981; Sullivan, 1983; Ricolfi, 1992; Delvecchio, 1995). In questo ambito non è possibile approfondire l'argomento in generale, ma si illustreranno gli indicatori proposti con i loro pregi e i loro difetti.

### 3. Qualità e quantità dell'offerta formativa e dei servizi

Per ripartire tra le Facoltà  $Q20_{OF}$  si devono considerare e definire (chiarire) cinque elementi, secondo i regolamenti attualmente vigenti, al fine di potere individuare gli indicatori adeguati: (1)la qualità e (2)la quantità dell'offerta formativa, la qualità dei servizi resi agli studenti per (3)l'orientamento, (4)l'assistenza, (5)il tutorato.

1. Allo stato attuale della valutazione e del controllo delle attività didattiche e di ricerca, non vi sono informazioni adeguate sulla qualità dell'offerta formativa; tuttavia, si possono individuare elementi soddisfacenti per conseguire l'obiettivo. Per esempio, un Corso di Laurea (CdL) o Corso di Studio di buona qualità dovrebbe sia ridurre la dispersione scolastica, sia generare soddisfazione tra gli studenti; sicché si potrebbero derivare indicatori di dispersione scolastica dai dati amministrativi e di qualità anche dal *giudizio degli studenti* sui corsi rilevati con indagine tipo censuaria (v. *infra*, §2.2).

2. Più problematica è la definizione di quantità dell'offerta formativa, soprattutto per le conseguenze che ne derivano. La quantità non può certo riferirsi al numero di Corsi di Studio presenti in una Facoltà o in un'area; ciò dipende, infatti, da circostanze indipendenti dall'azione degli organi dirigenti delle Facoltà e dalle finalità per le quali si devono definire gli indicatori: suddividere il FdI. Il miglioramento quantitativo può essere collegato, almeno in prima approssimazione, al *rapporto studenti docenti*. L'80% del FdI è già assegnato, però, secondo il numero degli studenti; tuttavia, il rapporto proposto tiene conto dell'aggravio di lavoro cui sono sottoposti i docenti (v. *infra*, §2.3).

3. La qualità dei servizi resi agli studenti per quanto concerne l'orientamento pone serie difficoltà di accertamento e di rilevazione dei dati perché la definizione di orientamento non è semplice. Se ci si riferisce all'azione formativa, allora l'opera del docente è definita secondo regole precise, ossia è istituzionalizzata. Se ci si riferisce alle attività di supporto (laboratori, esercitazioni, seminari, e altro), allora la forte eterogeneità tra le varie aree disciplinari e la necessità di avere finanziamenti adeguati —per potere esplicitare con efficienza e efficacia quelle attività— costituiscono un serio ostacolo: quelli che hanno più fondi per attrezzarsi e pagare i tutori, avranno anche più incentivi. Un controsenso, perché chi distribuisce gli incentivi, distribuisce anche i fondi per le attrezzature! Certo, vi è una sezione del questionario che rileva specificamente la soddisfazione degli studenti in merito a tali attività; tuttavia, l'uso esclusivo di questi dati non si ritiene sia praticabile perché alcune Facoltà hanno un'attività di supporto trascurabile rispetto a altre, per ragioni intrinseche. Se ci si riferisce, invece, all'orientamento al lavoro (per esempio, gli stage), allora si può trascurare la sua valutazione perché l'organizzazione è ancora agli inizi; anche qui non mancano rilievi critici per l'eterogeneità della formazione e le difficoltà di collocamento degli studenti nelle strutture. Tale dimensione è importante in futuro perché rappresenta un elemento non trascurabile del carico di lavoro dei docenti. Il Tasso di Stage Attivati (TSA), dato dal rapporto tra il numero di stage attivati e il numero di studenti, potrebbe essere un indicatore adatto.

4. La qualità del servizio di assistenza agli studenti, adeguatamente definita, è un dato importante; ma, attualmente, non vi sono dati sufficienti per procedere a un adeguato inserimento nel procedimento di ripartizione del FdI. In ogni caso, occorre definirla con chiarezza e pensare a una raccolta di dati per poterla utilizzare. Si può presumere, ragionevolmente, che sia una dimensione ignorabile, visto che l'entità della cifra da assegnare non è alta e *i costi* (di tempo, di risorse umane e materiali) *per ottenere le informazioni utili per la ripartizione possono essere anche più alti della somma stessa da attribuire alle Facoltà*. La raccolta di questi dati deve essere ancora predisposta, almeno quelli che si possono avere da archivi di tipo amministrativi; per gli altri, i costi sembrano ancora alti perché non sono inseriti in una procedura ordinaria.

5. La qualità del servizio di tutorato è un aspetto importante che richiede ancora una adeguata definizione. Attualmente, vi sono soltanto i dati raccolti nella specifica sezione del questionario di valutazione della didattica. Per tutti e tre i punti, concernenti

la qualità dei servizi resi agli studenti, si riscontra una carenza di dati per determinare un indicatore plausibile. L'osservazione sui costi, sopra riportata, resta sempre valida; inoltre, ci si scontra sempre con la contraddizione che le Facoltà che riescono a fornire servizi migliori, sono quelle che hanno personale docente e non docente sufficiente. Più il personale docente è numeroso, più il peso della Facoltà in Ateneo è elevato, con conseguente assegnazione di quote di risorse più alte, e con conseguente miglioramento dei servizi resi agli studenti. Allo stato attuale, però, non si hanno dati inerenti a tali aspetti; ma, finché non si avranno dati sufficienti e definizioni chiare su cosa intendere, la procedura potrà trattare il problema solo in termini astratti; pertanto, si ritiene opportuno tralasciare la loro disamina e il loro inserimento nella strategia di ripartizione che si intende adottare per ripartire la quota del FdI di competenza del NdV.

Nel séguito, pertanto, non si tratteranno esplicitamente gli ultimi tre punti (3, 4, e 5) per le ragioni indicate. Nel contesto della ripartizione del FdI, poi, il NdV ritiene di inserire anche alcuni indicatori del processo di valutazione della didattica (§2.1).

### 3.1. Indicatori di qualità del processo di valutazione della didattica

Per quanto concerne  $Q20_{OF}$ , il NdV ritiene che il principio ispiratore dei criteri da adottare, per assegnarla, dovrebbe favorire anche il processo di valutazione; pertanto, la dizione del punto 2 dell'articolo 1 del RIID risulta: sia assai impegnativa e, quindi, poco praticabile; sia inadeguata, nella fase attuale, perché si ritiene che si debba, semmai, incentivare ancora il processo di valutazione della didattica. Se gli indicatori scelti sono efficaci e gli incentivi tendono a modificare davvero i comportamenti degli attori, allora si può presumere che l'applicazione di un qualunque criterio dovrebbe «vanificare» le differenze nel tempo, quando l'attività valutativa diventa routine, perché si dovrebbero uniformare il comportamento degli interessati e ridurre le differenze tra le Facoltà.

Un primo indicatore concerne la *completezza* dell'attività di valutazione della didattica condotta dalle Facoltà. Il principio su cui può basarsi la ripartizione consiste nel premiare chi si sforza di eseguire la valutazione dell'attività didattica in modo completo (censuario); pertanto, la percentuale di corsi valutati rappresenta un indice adeguato, denominato *Tasso di Diffusione della Valutazione (TDV)*, così definito

$$[1] \quad TDV_i = \frac{\text{Numero Corsi Valutati in Facoltà } i}{\text{Numero Corsi Istituiti in Facoltà } i}$$

Si noti che il «tasso» può trasformarsi in percentuale moltiplicandolo per 100 e, così, diventa più intuitiva la sua interpretazione e applicazione; nel séguito, si è preferita l'accezione più comune che lo intende come rapporto unitario. L'espressione non è quindi moltiplicata per 100, come in una versione precedente del lavoro, ma ciò non modifica il procedimento, le formule, e le conclusioni.

L'uso del TDV dovrebbe uniformare, nel tempo, i comportamenti e portare a una distribuzione di quote uguali per Facoltà perché la valutazione dovrebbe diventare una prassi comune e applicata in ogni circostanza; infatti, la sua azione si combina con la regola: «i docenti che non hanno eseguito la valutazione dei loro corsi saranno esclusi dall'insieme dei percettori degli incentivi». Allora, le Facoltà per avere più fondi sorveglieranno meglio i processi di valutazione in corso; i docenti staranno più attenti perché non eseguendo la valutazione dei loro corsi penalizzeranno non solo sé stessi, ma indirettamente anche i colleghi. Non mancano, tuttavia, controindicazioni. La Facoltà



che ha meno personale, e dove si dovrebbe lavorare di più, potrebbe proprio essere penalizzata perché avrà difficoltà a controllare tutto il processo con accuratezza. Anche le Facoltà con un elevato numero di studenti («affollate») potrebbero essere penalizzate perché il carico di lavoro del personale è, in genere, alto; infatti, durante la discussione nel NdV, è stato proposto, in alternativa o in aggiunta, l'indicatore «numero di questionari raccolti» per includere l'effetto dell'affollamento. Tale scelta ripropone, per altra via, un criterio di suddivisione dell'80% del punto (2) dell'articolo 1 del RIID, dove si tiene già conto del peso degli studenti e non sembra logicamente pertinente alla completezza della valutazione; tuttavia, se si vuole considerare l'affaticamento che consegue dall'attività di valutazione, si può introdurre un indicatore, denominabile *Tasso del Peso della Valutazione*, così definito

$$[1a] \quad TPV_i = \frac{\text{Numero Questionari Raccolti in Facoltà } i}{\text{Numero Totale Questionari in Ateneo}}.$$

Un secondo indicatore concerne la *correttezza* della procedura applicata. Il principio su cui si basa la ripartizione consiste nel premiare la Facoltà che commette meno errori nella rilevazione dei dati. Per esempio, i moduli di una valutazione svolta in un corso arrivano (al centro) confusi con quelli di un altro corso; i pacchi sono spediti in un ufficio diverso da quello indicato; c'è confusione tra nome del docente indicato e i codici riportati. L'accertamento necessario dei dati richiede un lavoro assai certosino di controllo e imputazione che forse non sarà applicabile in pratica, ma rimane concettualmente interessante. Gli errori di rilevazioni in un corso potrebbero essere più di uno e dovrebbero essere, pertanto, pesati in modo che al massimo si possa arrivare all'unità; in tal modo si può pensare alla percentuale di corsi rilevati correttamente e l'indice potrebbe chiamarsi: *Tasso di Correttezza della Valutazione* (TCV), così definito

$$[2] \quad TCV_i = \frac{\text{Numero Corsi Valutati in } i - \text{Numero Corsi con Errori in } i}{\text{Numero Corsi Valutati in Facoltà } i}.$$

Si noti che il sintagma «in Facoltà *i*» è stato abbreviato con «in *i*», al numeratore. L'esito di questo indice è assai casuale sicché: da un lato tende a uniformare meno la distribuzione dei fondi; dall'altro, tende a premiare chi casualmente commette meno errori. L'uso del TCV può porre qualche problema di tipo etico perché non sempre l'errore è propriamente imputabile a chi lo ha commesso; più spesso è il risultato di un coacervo di concause, benché sempre interno alle Facoltà: la cooperazione di tutti migliora la sua posizione nella graduatoria. Il suo uso ha, quindi, un fondamento ragionevole perché se gli attori prendessero sul serio l'incentivazione e attuassero strategie adeguate per incrementare la quota riservata alla loro Facoltà, allora si avrebbe presumibilmente una maggiore accuratezza in fase di rilevazione dei dati. L'indice può essere migliorato considerando l'ammontare complessivo di errori tra le diverse Facoltà perché in un corso si possono avere più errori e si può così definire

$$[2a] \quad TCV_i = \frac{\text{Numero Massimo Errori} - \text{Numero Errori in Facoltà } i}{\text{Numero Massimo Errori}},$$

dove il «Numero Massimo Errori» è il massimo tra gli errori totali rilevati per Facoltà, mentre il «Numero Errori per Facoltà» è l'ammontare relativo alla Facoltà in esame.

### 3.2. Indicatori della qualità dell'offerta formativa

Gli indicatori inerenti all'efficienza del Corso di Studi o Corso di Laurea (CdL) sono interessanti perché il buon funzionamento dell'attività didattica di un CdL e del suo prodotto finale (output) rappresenta sempre un merito da premiare nel suo complesso, ma presentano anche alcune incongruenze. L'efficienza non è, infatti, un risultato indipendente dalle risorse disponibili sicché rischiano di essere più efficienti proprio quei CdL dotati di maggiore personale che sono inefficienti rispetto ai costi, ma (ovviamente o paradossalmente) efficienti rispetto alla didattica. Si riportano di seguito solo i più comuni indici che forniscono un'idea del processo formativo in oggetto.

La dispersione scolastica è un fenomeno che caratterizza negativamente il CdL (almeno così è ritenuto dai più). Allora, i vari tassi di abbandono possono essere indicatori da considerare perché riflettono l'efficacia dell'attività didattica. Nei nuovi CdL sono di interesse i *Tassi di Abbandono* del Primo (TAP) e del Secondo (TAS) anno, esclusi i trasferiti da una Facoltà all'altra perché si può ritenere che il cambiamento di una Facoltà sia solo indicativo di una scelta errata o di una maggiore convenienza dal punto di vista logistico. Si noti, però, che questa interpretazione benevola non è l'unica; si potrebbe argomentare, infatti, che il cambiamento è un risultato di una inefficienza della didattica della Facoltà scelta. Sempre nell'ambito della dispersione si può annoverare anche il numero di studenti Fuori Corso, considerando il *Tasso di studenti Fuori Corso* (TFC). Questi tre tassi sono definiti di seguito:

$$[3] \quad TAP_i = \frac{\text{Numero Abbandoni Primo anno in Facoltà } i}{\text{Numero Iscritti Primo anno in Facoltà } i},$$

$$[4] \quad TAS_i = \frac{\text{Numero Abbandoni Secondo anno in Facoltà } i}{\text{Numero Iscritti Secondo anno in Facoltà } i},$$

$$[5] \quad TFC_i = \frac{\text{Numero studenti Fuori Corso in Facoltà } i}{\text{Numero Iscritti Totale in Facoltà } i},$$

dove il numero di abbandoni al primo anno è dato dalla differenza tra il numero di iscritti al primo anno e il numero di iscritti al secondo anno successivo, eventualmente corretto per i trasferimenti. Analogamente, il numero di abbandoni al secondo anno è dato dalla differenza tra il numero di iscritti al secondo anno e il numero di iscritti al terzo anno successivo, sempre eventualmente corretto per i trasferimenti. Naturalmente, questi tassi hanno una connotazione negativa, mentre la distribuzione delle risorse dovrebbe premiare quelle Facoltà con un comportamento positivo; pertanto, al fine di avere una omogeneità di andamento degli indicatori con i primi due, occorre utilizzare il loro complemento a 1. Allora, i tassi da utilizzare sono: *Tasso di Promozione al Secondo anno* (TPS), *Tasso di Promozione al Terzo* (TPT), *Tasso di Studenti in Corso* (TSC) che diventano:

$$[6] \quad TPS = 1 - TAP,$$

$$[7] \quad TPT = 1 - TAS,$$

$$[8] \quad TSC = 1 - TFC.$$

Si noti che la definizione di TFC può essere data anche in altre forme perché si potrebbe determinare, per esempio, con una media pesata dei vari tassi di studenti che sono fuori

corso, calcolati per coorte; ma il suo calcolo diventa un po' complicato per una procedura di routine. L'uso di tali indicatori non è ugualmente esente da critiche perché le Facoltà più lassiste, più larghe di voti, o con professori più disponibili a andare incontro al "declino dei costumi" saranno premiate. Tali critiche si possono applicare anche a un altro indicatore: il *Tasso di Laureati* (TL). La determinazione del TL non è affatto agevole perché vi è un modo semplice di calcolarlo, ma impreciso:

$$[9] \quad TL_i = \frac{\text{Numero Laureati per anno in Facoltà } i}{\text{Numero Iscritti Totale in Facoltà } i}$$

Si tratta di una misura approssimativa e grezza; anche per il TL sarebbe opportuno tenere presente a quali coorti si riferiscono i laureati e ciò costituisce un altro modo di tener conto del ritardo accumulato, ma già considerato con l'indicatore TFC. In ogni caso, le misure sono molto approssimative della qualità del CdL.

Secondo i principi ispiratori delle norme e dei regolamenti, si potrebbero (e dovrebbero) considerare anche i risultati della valutazione dell'attività didattica come indicatori. Per la valutazione della qualità dell'offerta formativa si possono considerare alcune sezioni del questionario di valutazione della didattica, riportato nell'Appendice C e basato sulla proposta di Chiandotto e Gola (2000), eseguita per conto del Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario. Indicatori ragionevoli sono i giudizi ottenuti su "*organizzazione della didattica*", "*profilo docenti*", "*livello di soddisfazione*". Per completezza e per mostrare le eventuali difficoltà, si svolge un esercizio suscettibile di miglioramento in cui si descrivono tali indicatori, con qualche rilievo essenziale sulla loro funzionalità.

L'indice di *organizzazione della didattica* (OD) potrebbe essere composto dalle domande n.5 (adeguatezza del carico di lavoro per i corsi previsti in parallelo), n.6 (adeguatezza dell'orario complessivo dei corsi previsti in parallelo), n.7 (adeguatezza del calendario esami dei corsi previsti in parallelo). Per l'*i*-esima Facoltà il punteggio potrebbe essere dato dalla media dei punteggi riportati in tutti questionari a essa inerenti per ogni domanda e assegnare lo stesso peso a ciascuna domanda

$$[10] \quad OD_i = \frac{(\bar{X}_{5,i} + \bar{X}_{6,i} + \bar{X}_{7,i})/3}{\max_i[(\bar{X}_{5,i} + \bar{X}_{6,i} + \bar{X}_{7,i})/3]}$$

ma tali giudizi potrebbero risentire della scarsità di spazi disponibili presso le Facoltà, dall'affollamento (la presenza di numerosi studenti), dalla presenza di numerosi esami nel percorso di studi. Certamente, chi non ha ben programmato i corsi rispetto ai loro contenuti e al tempo necessario per apprenderli è giusto che non riceva il premio, ma l'argomento rimane assai controverso. Si noti, poi, che la divisione rispetto al massimo osservato tra le varie Facoltà (questo è il senso del denominatore) riconduce a avere un indice che, numericamente, assomiglia a un tasso unitario. Ciò costituisce un vantaggio operativo perché i calcoli con gli altri indici si semplificano, ma si perde l'effetto livello: ha senso premiare di più una Facoltà che prende un punteggio con valore basso, anche se migliore di tutte le altre? Ardua risposta, perché non esiste un criterio oggettivo che guidi nella scelta: si può ovviare a questa osservazione attribuendo un peso diverso ai singoli indicatori, nella loro composizione finale e lasciare, per ora, una definizione elegante e utile nella manipolazione dei dati. In aggiunta, si può notare che

la Facoltà è, qui, l'unità statistica di riferimento e non il singolo docente, al quale saranno assegnati gli incentivi secondo le regole definite dalla Facoltà stessa. Infine, su questo tasso si è osservato che al denominatore si potrebbe inserire la media al posto del massimo: un'alternativa di per sé non accettabile, anche se operativamente richiede poi una normalizzazione a 1 per poterlo confrontare o sommare con gli altri; in definitiva, non cambia in modo apprezzabile il risultato finale, ma «l'estetica del gusto» potrebbe farlo preferire alla definizione data nella [10].

L'indice di *profilo docenti* ( $PD_{oc}$ ) potrebbe essere composto dalle domande n.8 (aderenza delle lezioni al programma previsto), n.9 (aderenza del numero e della durata delle lezioni a quanto previsto dal calendario ufficiale), n.10 (adeguatezza del materiale didattico consigliato), n.11 (ufficializzazione delle modalità e delle regole delle prove d'esame), n.12 (approfondimento degli argomenti trattati nelle lezioni), n.13 (chiarezza del docente nell'esposizione degli argomenti), n.14 (motivazioni e interessi suscitati dal docente verso gli argomenti trattati a lezione), n.15 (reperibilità del docente durante l'orario di ricevimento); infine, si potrebbe considerare anche la n.16 (valutazione complessiva della lezione del corso) a "pari merito" con tutte le precedenti. Per l'*i*-esima Facoltà, il punteggio potrebbe essere dato dalla media dei punteggi riportati in tutti questionari a essa inerenti per ogni domanda e assegnare lo stesso peso a ciascuna domanda nella loro combinazione

$$[11] \quad PD_{oc;i} = \frac{\frac{1}{8} \sum_{k=8}^{15} \bar{X}_{i;k} + \bar{X}_{16}}{\max_i \left( \frac{1}{8} \sum_{k=8}^{15} \bar{X}_{i;k} + \bar{X}_{16} \right)},$$

dove il secondo termine del secondo membro (sia al numeratore e sia al denominatore) si potrebbe anche eliminare. Si ha ancora un indice di tipo tasso unitario e si possono presentare gli stessi rilievi dell'indice definito nella [10]; in aggiunta, c'è la possibilità di definire diversamente il trattamento della domanda n.16 e ottenere

$$[11a] \quad PD_{oc;i} = \frac{\frac{1}{9} \sum_{k=8}^{16} \bar{X}_{i;k}}{\max_i \left( \frac{1}{9} \sum_{k=8}^{16} \bar{X}_{i;k} \right)}.$$

Il *livello di soddisfazione* (LS) concerne una sola domanda la n.23 (livello di soddisfazione globale rispetto a questo corso valutato); si potrebbe combinare anche con la n.16 già inclusa nel  $PD_{oc;i}$ , ma sembra assai evidente che, almeno per il contenuto semantico della domanda, l'inclusione già operata nell'espressione [11] è la più adeguata. Un indice di tipo tasso (unitario) è dato da:

$$[12] \quad LS_i = \frac{\bar{X}_{23;i}}{\max_i [\bar{X}_{23;i}]};$$

e anche per l'indice  $LS_i$  si può osservare che il denominatore può essere la media totale tra le Facoltà, con l'inconveniente che il suo valore sia, poi, maggiore di 1.

### 3.3. Indicatori della quantità dell'offerta formativa

Si ritiene di escludere in forma categorica alcune sezioni del questionario, riportato nell'Appendice C e basato sulla proposta di Chiandotto e Gola (2000), eseguita per conto del Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario. In realtà, qualunque sezione del questionario si esamini, ci si accorge che si includono sempre aspetti un po' estranei alla giustificazione di incentivi per l'attività di valutazione della didattica. Per esempio, la sezione "aule e attrezzature" si riferisce alla mancanza di strutture e di risorse distribuite alle Facoltà e non all'attività delle persone; il "carico di lavoro" richiesto dai corsi misura anche le difficoltà delle materie e, quindi, delle Facoltà e non le capacità esclusivamente del personale docente cui è diretta la quota di incentivi; il "supporto didattico" potrebbe essere scadente perché non è possibile reperire personale qualificato o perché non vi sono fondi sufficienti per pagarlo. L'uso di un indice relativo alla valutazione delle aule e delle attrezzature può essere fondato solo sulla difficile situazione in cui versa il docente che insegna in una condizione disagiata, ma non esprime l'entità della sua fatica che dovrebbe essere meritevole di incentivi. In definitiva, un giudizio negativo sulle aule e sulle attrezzature dovrebbe preoccupare gli organi dirigenti e sollecitarli a provvedere sia gli spazi sufficienti, sia le attrezzature adeguate. Non sono questi, aspetti pertinenti anche alla quantità dell'offerta formativa? Tuttavia, è preferibile considerare altre dimensioni del concetto in esame.

Un indicatore di quantità dell'offerta formativa non dovrebbe premiare chi dà di più, ma, paradossalmente, chi dà di meno; ossia, dovrebbero ricevere un incentivo quelle Facoltà che hanno meno docenti del necessario; pertanto, il *Rapporto Studenti Docente* (RSD) dovrebbe essere incluso nello spettro di indicatori da considerare.

$$[13] \quad RSD_i^* = \frac{\text{Numero di Studenti della Facoltà } i}{\text{Numero di Docenti della Facoltà } i}.$$

Per ottenere un indicatore simile ai precedenti si dividerà ogni rapporto con il massimo:

$$[13a] \quad RSD_i = \frac{RSD_i^*}{\max_i RSD_i^*}.$$

Si tratta di una misura approssimativa e grezza del peso che un docente deve sostenere; come già detto, è un indice che potrebbe premiare le Facoltà più affollate, già premiate con l'assegnazione della quota dell'80%; tuttavia, chi ha molti studenti, ha anche un carico di lavoro oggettivamente più alto. In ciò si può intravedere la sua fondatezza. Nel calcolo dell'indice si può tenere conto del numero effettivo di studenti e non degli studenti regolari o equivalenti; diversamente, gli studenti fuori corso si possono pesare con un coefficiente inferiore a uno, per tener conto della loro bassa frequenza che, in teoria, avrebbe come conseguenza un minor carico di lavoro per i docenti.

Un altro indicatore, inerente all'impegno (medio) profuso dai docenti e, pertanto, oggetto di attenzione, è il *Rapporto Corsi Docenti* (RCD)

$$[14] \quad RCD_i^* = \frac{\text{Numero Corsi tenuti da Docenti Interni alla Facoltà } i}{\text{Numero di Docenti della Facoltà } i},$$

che esprime il carico medio che grava su ciascun docente. La determinazione del numero dei corsi non è così scontata, anche se c'è una definizione istituzionale di «corso». Il carico di lavoro di un corso si dovrebbe riferire al numero di ore di

insegnamento da tenere. In mancanza di tale dato, si potrebbe usare il numero di crediti, che è una grandezza che l'approssima; tuttavia, questi non corrispondono univocamente all'ammontare di ore insegnate perché, per lo stesso numero di crediti, si possono avere numeri totali diversi (di ore di lezione) da una Facoltà all'altra. Si potrebbe osservare che un indicatore di questo tipo penalizza Facoltà che su un unico corso impegnano più docenti; se ciò accadesse, sarebbe evidente che quei docenti avrebbero un carico di lavoro inferiore e, pertanto, è corretto «premiarli» con una quota di incentivi più bassa. L'osservazione si vanifica. Per ottenere un indicatore simile ai precedenti si dividerà ogni rapporto con il massimo:

$$[14a] \quad RCD_i = \frac{RCD_i^*}{\max_i RCD_i^*}.$$

Un aspetto più controverso concerne la richiesta di contratti e supplenze da parte delle Facoltà perché indica prevalentemente una mancanza di personale per soddisfare le esigenze del CdL; tuttavia, nella programmazione non si è tenuto conto delle reali potenzialità esistenti per attivare il CdL. D'altro canto, lo sviluppo di nuovi percorsi avviene spesso secondo tale linea; pertanto, è controverso l'uso di ogni indicatore, come potrebbe essere la *Quota di Contratti e Supplenze* (QCS)

$$[15] \quad QCS_i^* = \frac{\text{Numero di Contratti e Supplenze in Facoltà } i}{\text{Numero Totale di Contratti e Supplenze in Ateneo}}.$$

Tale indicatore non ha molto senso per la distribuzione degli incentivi, ma avrebbe un suo valore legittimo per una buona programmazione dei CdL, ossia di politica (*policy*): chi non programma secondo le proprie capacità è penalizzato; rimane, quindi, un indicatore conservatore che limita lo sviluppo e costringe a attivarsi secondo una precisa linea direttiva: si intraprendono solo quelle iniziative che si è in grado di sostenere. Il suo eventuale inserimento nella batteria di indicatori richiede, però, che sia calcolato in modo da avere la “direzione giusta” rispetto agli altri indicatori; ossia un effetto inverso sulla ripartizione: al suo aumentare, dovrebbe diminuire la quota, sicché si dovrebbe usare  $QCS_i = 100 - QCS_i^*$ .

Si potrebbero ideare, forse, anche altri tipi di indicatori per accertare il miglioramento quantitativo dell'offerta formativa. Per esempio, si potrebbero considerare il numero di corsi affollati o con studenti superiori a cento, il numero di tesi di laurea per docente, lo svolgimento di seminari di recupero sui singoli corsi, e così via. Per quanto si migliori la «copertura» del concetto e, quindi, degli obiettivi previsti dalle norme, ai fini della suddivisione del FdI, relativamente alla quota di una parte del 20%, quelli sin qui proposti dovrebbero essere sufficienti anche perché già quelli delineati sono parzialmente sovrapposti a RSD e RCD; pertanto, si propone di considerare essenzialmente i primi due, RSD e RCD, e di ignorare il terzo, QCS.

### 3.4. Procedura di combinazione degli indicatori proposti

Gli indicatori elencati si possono classificare in quattro gruppi, secondo i rapporti di indicazione con alcuni concetti che, tra l'altro, non sono strettamente unidimensionali: (1)attuazione del processo di valutazione con le variabili TDV e TCV; (2)efficienza del processo di produzione con le variabili TPS, TPT, TSC, e TL; (3)valutazione degli



studenti con  $OD_i$ ,  $PD_{oc;i}$ , e  $LS_i$ ; (4) distribuzione quantitativa del carico di lavoro per la formazione espresso con RSD e RCD. Per ottenere un indice complessivo, in base al quale assegnare le quote per Facoltà, occorre stabilire quali siano i pesi da dare alle diverse variabili: la scelta dei pesi è un'operazione di politica perché può orientare l'azione dei soggetti più su un aspetto che sugli altri, proprio in virtù del maggiore peso attribuitogli. Nella fase attuale si presume che debba essere più elevato il peso relativo alla attivazione del processo di valutazione e al peso della didattica. In fase di esplorazione nell'applicazione della procedura, il NdV definirà il valore dei pesi da attribuire alle varie componenti, interne a ciascun gruppo di indicatori e esterne o tra i gruppi. L'indice finale assumerà, pertanto, la seguente forma:

$$[16] \quad I20_{OF;i} = p_1(\alpha_1 TDV_i + \alpha_2 TCV_i) + p_2(\beta_1 TAP_i + \beta_2 TAS_i + \beta_3 TFC_i + \beta_4 TL_i) \\ + p_3(\gamma_1 OD_i + \gamma_2 PD_{oc;i} + \gamma_3 LS_i) + p_4(\delta_1 RSD_i + \delta_2 RCD_i)$$

dove, in ogni parentesi tonda, le lettere greche rappresentano i pesi della combinazione lineare dei diversi indicatori di gruppo; per ogni gruppo la somma deve essere uguale a uno:  $\alpha_1 + \alpha_2 = 1$ ;  $\beta_1 + \beta_2 + \beta_3 + \beta_4 = 1$ ;  $\gamma_1 + \gamma_2 + \gamma_3 = 1$ ;  $\delta_1 + \delta_2 = 1$ . Anche la somma dei pesi dei quattro gruppi deve essere uguale a uno:  $p_1 + p_2 + p_3 + p_4 = 1$ .

La quota percentuale da assegnare a ciascuna Facoltà,  $Q20_{OF;i}$ , è data da

$$[17] \quad Q20_{OF;i} = \frac{I20_{OF;i}}{\sum_{i=1}^{NF} I20_{OF;i}}$$

dove NF indica il numero di Facoltà. L'importo finale per ogni Facoltà,  $FdI20_{OF;i}$ , si ottiene moltiplicando l'ammontare determinato dal 20% del totale del FdI,  $FdI20$ , per la quota spettante a ogni Facoltà,  $Q20_{OF;i}$ ; ossia

$$[18] \quad IFF20_{OF;i} = FdI20 \times Q20_{OF;i} = FdI20 \times \frac{I20_{OF;i}}{\sum_{i=1}^{NF} I20_{OF;i}}$$

Naturalmente, occorrono alcune simulazioni per verificare la funzionalità del procedimento delineato e definire il suo eventuale affinamento perché alcuni indici potrebbero rivelarsi inadeguati o richiedere una diversa riformulazione. La modifica dei pesi è la leva, poi, su cui agire per migliorare i risultati della procedura, qualora fossero un po' strani o bizzarri. Infine, la procedura dovrebbe essere seguita o «sorvegliata» nel tempo per accertare la sua affidabilità.

#### 4. Procedura applicativa

Per procedere nell'applicazione pratica occorre: definire quali indici usare e con quale scansione temporale; precisare se differenziare la prima volta dalle altre perché disponendo di una serie temporale si potrebbero considerare altre possibili strategie.

Nella prima applicazione della procedura di ripartizione del FdI, per quanto concerne il 20% di competenza del NdV, si ritiene di non considerare: il TCV (Tasso di Correttezza della Valutazione) e i tassi relativi alla dispersione scolastica (TPS, TPT,

TSC, TL). Per questi ultimi tassi, si può ancora procrastinare di qualche anno la loro applicazione perché non si è ancora a regime con i nuovi CdL.

In sede di discussione del documento, all'interno del NdV, si è osservato che per incentivare le Facoltà nell'attuare il processo di valutazione della didattica, occorrerebbe considerare il tasso di variazione di un indice da un anno all'altro e non i livelli. Tale argomentazione sembra, di per sé, affascinante perché più si migliora rispetto agli altri, più si è premiati. L'esperienza della valutazione eseguita nella Facoltà di Economia da oltre un decennio sembra indicare una relativa stabilità del giudizio degli studenti. Naturalmente, si potrebbe obiettare che tale stabilità è la conseguenza di un processo di valutazione monco perché alle difficoltà non seguono provvedimenti di una loro risoluzione; però, sembra altrettanto plausibile il ragionamento opposto: *più il livello è alto e più è difficile migliorare nel tempo*, una sorta di limite superiore alla crescita e al miglioramento, a patto che non si assuma per rinnovamento anche l'aria fritta. L'uso delle variazioni degli indici (indicatori) pone problemi anche di calcolo perché le loro variazioni sono sia negative, sia positive: come riproporzionare i valori in modo da avere una graduatoria crescente dal minimo al massimo? Sorge un problema di arbitrarietà nella scelta del minimo: quale valore o peso —per esempio, in termini di quota (rispetto all'unità)— attribuire al valore minimo per cominciare la graduatoria. Una scelta secca e brutalmente penalizzante consiste nell'attribuire valore zero al minimo. Si consideri, per esempio, il *Tasso di Diffusione della Valutazione* (TDV) per l'*i*-esima Facoltà, e le sue variazioni (assolute) al tempo *t*

$$[19] \quad \Delta TDV_{ii} = TDV_{ii} - TDV_{t-1;i}.$$

Si potrebbero anche considerare, però, le sue variazioni nel tempo *t*, espresse in una forma simile ai precedenti tassi e non in percentuale (come si opera solitamente), affinché tutti gli indicatori siano confrontabili tra loro; allora si ottiene:

$$[20] \quad \Delta_U TDV_{ii} = \frac{TDV_{ii} - TDV_{t-1;i}}{TDV_{t-1;i}}.$$

Si noti che, in generale, la variazione può essere anche superiore all'unità. La scelta tra l'espressione [19] e l'espressione [20] non è essenziale perché l'indice finale sarà dato, comunque, dalla seguente espressione [21]. Per costruire un indice di ripartizione sulla base dei valori di  $\Delta_U TDV_{ii}$ , si può considerare il campo di variazione dei suoi valori e attuare una combinazione lineare tra un fattore fisso da determinare arbitrariamente e il valore dell'indice stesso «calibrato» tra zero, corrispondente al minimo osservato, e uno, corrispondente al massimo osservato:

$$[21] \quad I_{\Delta_U TDV_{ii}} = \alpha + (1 - \alpha) \frac{\Delta_U TDV_{ii} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U TDV_{ii}\}}{\max_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U TDV_{ii}\} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U TDV_{ii}\}},$$

dove  $\alpha \in [0; 1] \subset \mathfrak{R}$ ; ossia  $\alpha$  è un numero reale,  $\mathfrak{R}$ , compreso tra 0 e 1; pertanto, l'indice  $I_{\Delta_U TDV_{ii}}$  varierà tra  $\alpha$  e 1:  $I_{\Delta_U TDV_{ii}} \in [\alpha; 1] \subset \mathfrak{R}$ .

Tutti gli altri indicatori si ridefiniscono analogamente; pertanto, per ogni gruppo di indicatori si riporterà un esempio. Si consideri, quindi, il TAP (tasso di abbandoni al primo anno): la sua variazione (in termini unitari) al tempo *t*,  $\Delta_U TAP_{ii}$ , sarà data da



$$[22] \quad \Delta_U TAP_{ii} = \frac{TAP_{ii} - TAP_{t-1;i}}{TAP_{t-1;i}};$$

e il suo indice di variazione in termini unitari,  $I\Delta_U TAP_{ii}$ , sarà simile all'espressione [21]:

$$[23] \quad I\Delta_U TAP_{ii} = \alpha + (1 - \alpha) \frac{\Delta_U TAP_{ii} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U TAP_{ii}\}}{\max_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U TAP_{ii}\} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U TAP_{ii}\}}.$$

Analogamente, tra il gruppo degli indicatori concernenti la valutazione della didattica, si consideri OD (organizzazione della didattica): la sua variazione percentuale al tempo  $t$ ,  $\Delta_U OD_{ii}$ , sarà data da

$$[24] \quad \Delta_U OD_{ii} = \frac{OD_{ii} - OD_{t-1;i}}{OD_{t-1;i}};$$

e il suo indice di variazione in termini unitari,  $I\Delta_U OD_{ii}$ , sarà simile all'espressione [21]:

$$[25] \quad I\Delta_U OD_{ii} = \alpha + (1 - \alpha) \frac{\Delta_U OD_{ii} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U OD_{ii}\}}{\max_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U OD_{ii}\} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U OD_{ii}\}}.$$

Anche per il gruppo inerente al miglioramento quantitativo dell'offerta formativa si avrà, considerando RSD  $\Delta_U RSD_{ii}$ ,

$$[26] \quad \Delta_U RSD_{ii} = \frac{RSD_{ii} - RSD_{t-1;i}}{RSD_{t-1;i}};$$

mentre il suo indice di variazione in termini unitari,  $I\Delta_U RSD_{ii}$ , sarà:

$$[27] \quad I\Delta_U RSD_{ii} = \alpha + (1 - \alpha) \frac{\Delta_U RSD_{ii} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U RSD_{ii}\}}{\max_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U RSD_{ii}\} - \min_{1 \leq i \leq NF} \{\Delta_U RSD_{ii}\}}.$$

Costruiti gli indici di variazione percentuale dei diversi indicatori, si può procedere alla suddivisione secondo le equazioni [16], [17], e [18], con un opportuno adattamento della simbologia. Rimangono inalterati, quindi, i problemi da affrontare nella combinazione degli indicatori. La formulazione adottata produce indicatori che variano fino a un massimo di 1, mentre il minimo può essere stabilito con il valore di  $\alpha$  che può essere anche uguale a 0. Nella fase attuale si può ancora assumere che debba essere più elevato il peso relativo alla attivazione del processo di valutazione e al carico (medio) di lavoro dei docenti, ma si possono variare in fase di applicazione per migliorare la prestazione della procedura. L'indice finale assumerà la seguente forma:

$$[28] \quad I\Delta_U 20_{OF;ii} = p_1(\alpha_1 I\Delta_U TDV_{ii} + \alpha_2 I\Delta_U TCV_{ii}) \\ + p_2(\beta_1 I\Delta_U TAP_{ii} + \beta_2 I\Delta_U TAS_{ii} + \beta_3 I\Delta_U TFC_{ii} + \beta_4 I\Delta_U TL_{ii}) \\ + p_3(\gamma_1 I\Delta_U OD_{ii} + \gamma_2 I\Delta_U PD_{oc;ii} + \gamma_3 I\Delta_U LS_{ii}) \\ + p_4(\delta_1 I\Delta_U RSD_{ii} + \delta_2 I\Delta_U RCD_{ii}).$$

Analogamente all'espressione [17], la quota percentuale da assegnare a ciascuna Facoltà,  $Q_{\Delta_U 20_{OF;ti}}$ , è data da

$$[29] \quad Q_{\Delta_U 20_{OF;ti}} = \frac{I_{\Delta_U 20_{OF;ti}}}{\sum_{i=1}^{NF} I_{\Delta_U 20_{OF;ti}}}.$$

L'importo finale per ogni Facoltà,  $FdI20_{OF;ti}$ , si ottiene moltiplicando l'ammontare determinato dal 20% del totale del FdI,  $FdI20_{OF;t}$ , per la quota spettante a ogni Facoltà,  $Q_{\Delta_U 20_{OF;ti}}$ ; ossia

$$[30] \quad IFI20_{OF;ti} = FdI20_t \times Q_{\Delta_U 20_{OF;ti}} = FdI20_t \times \frac{I_{\Delta_U 20_{OF;ti}}}{\sum_{i=1}^{NF} I_{\Delta_U 20_{OF;ti}}}.$$

Anche per questa procedura occorrono alcune simulazioni per verificare la funzionalità del procedimento delineato e il suo eventuale raffinamento nel tempo; pertanto, non potrà essere applicata prima di due o tre anni dall'inizio del processo di valutazione.

## 5. Compiti del Nucleo di Valutazione

Il comma 4 dell'articolo 4 della Legge n. 370/99 stabilisce che le incentivazioni devono essere erogate ai docenti, «*a condizione che le loro attività didattiche siano valutate positivamente nell'ambito dei programmi di valutazione della didattica adottati dagli atenei*». Apparentemente, quindi, sembra implicare un coinvolgimento del NdV nella distribuzione del FdI; eppure, la condizione imposta riguarda, sí, una valutazione positiva dell'attività didattica del docente affinché possa essere destinatario di un compenso incentivante, ma non dichiara esplicitamente *chi* deve eseguire il controllo sul giudizio ricevuto. Il NdV esegue la rilevazione dei giudizi degli studenti e li comunica ai Presidenti dei CdL e ai Presidi delle Facoltà. In assenza, nella norma, di un esplicito intervento del NdV, si è liberi di decidere secondo la via piú opportuna e efficiente. Allora, sembra piú ragionevole demandare alle Facoltà il compito di controllare anche i giudizi degli studenti che il NdV ha loro trasmesso. È necessario demandare alla Facoltà tale compito? Sí, perché soltanto esse conoscono meglio le situazioni specifiche di conduzione della didattica e degli impegni dei docenti. Chi insegna una materia difficile, non gradita dagli studenti, in un contesto in cui la materia sia formativa e non «tipica» del CdL (si pensi agli insegnamenti di matematica e statistica nelle Facoltà di Economia e Scienze naturali o di statistica e economia in alcuni CdL nella Facoltà di Giurisprudenza) può essere estremamente penalizzato: magari si impegna in tanti insegnamenti, in tante attività organizzative e di tutorato, in tante commissioni, ma ... non può ottenere gli incentivi perché il giudizio, nell'ambito della sua Facoltà, è piú basso degli altri. Questo è un po' paradossale; ancora piú stridente è il paradosso se il giudizio ricevuto è sostanzialmente positivo —ossia, è piú che sufficiente— ma sempre inferiore a quello dei suoi colleghi. Le Facoltà possono valutare con piú aderenza le situazioni personali e possono stabilire regole trasparenti e piú rispondenti agli umori dei componenti (si legga anche piú «democratiche»); tuttavia, non si ignora che si possono creare, anche cosí, disfunzioni e piú o meno piccole ingiustizie, derivanti da imponderabili aggregazioni e «condensazioni» dei collettivi. Certo, può essere

interessante confrontare i diversi criteri delle Facoltà per cercare di uniformare, a livello di Ateneo, le regole e le voci da considerare nell'impegno dei docenti per avere un più equo e comune trattamento del personale docente e impedire, così, il proliferare di diversità che, alla fine, possono diventare anche una fonte di disincentivazione e di scontentezza. La soddisfazione del personale docente, è appena il caso di ricordarlo, costituisce un elemento importante per lo svolgimento delle attività didattiche.

### 5.1. Impegni del personale docente

Il comma 2 dell'articolo 4 della Legge 370/99, alla lettera b(1), statuisce un criterio direttivo per attribuire i compensi incentivanti e concerne il personale docente che dedica «*in ogni tipologia di corso di studio universitario, ivi compresi i corsi di dottorato di ricerca, nonché in attività universitarie nel campo della formazione continua, permanente e ricorrente, almeno 120 ore annuali a lezioni, esercitazioni e seminari nonché ulteriori e specifici impegni orari per l'orientamento, l'assistenza e il tutorato, la programmazione e l'organizzazione didattica, l'accertamento dell'apprendimento*». Si può osservare, anzitutto, che le ore specificate non si riferiscono esclusivamente alle lezioni; ciò consente una certa flessibilità nella determinazione dell'impegno didattico al quale corrispondere il compenso incentivante.

Si ritiene opportuno che le Facoltà abbiano dei criteri omogenei per valutare il carico didattico dei docenti e che questi siano stabiliti a livello di Ateneo tenendo accuratamente conto delle specificità disciplinari. Il citato comma 2, lettera b(1), dell'articolo 4 della Legge 370/99 presenta già un elenco assai dettagliato: lezioni, esercitazioni, seminari, orientamento (ricevimento studenti, presentazioni dei CdL, informatore di area per le tesi di laurea), assistenza (nelle attività più disparate: tesi di laurea, stage, tutorato, lezioni di recupero), accertamento dell'apprendimento (prove intermedie, esami), la programmazione e l'organizzazione didattica. L'ultimo termine dell'elenco include numerose attività: responsabilità (Presidente) di un CdL, coordinamento di un indirizzo all'interno di un CdL, responsabilità della gestione di una particolare attività (organizzazione dell'informatica, responsabilità della costruzione di un sito Web, supervisione dei laboratori o delle attrezzature didattiche, coordinamento del personale non docente). Le altre attività organizzative avvengono a molteplici livelli e con modalità diverse (specifiche): programmazione didattica (di Facoltà o di CdL), collegio di dottorato, referente d'area per le materie di un settore scientifico disciplinare determinato, organizzazione delle sessioni di laurea. Vi sono, poi, attività di rappresentanza: membro del Consiglio di Amministrazione o del Senato Accademico e/o del consiglio di alcuni centri di Ateneo (Centro Linguistico, Centri interdipartimentali) e/o delle varie commissioni costituite dagli organi stessi, Preside di Facoltà, Direttore di Dipartimento, membro del Consiglio di Presidenza, membro della Giunta di Dipartimento. Vi sono diverse altre attività non elencate, che richiedono un impegno di tempo notevole, come il coordinamento dei progetti Socrates-Erasmus o la partecipazione a Commissioni costituite *ad hoc*. Infine, sarebbe importante *attribuire un incentivo elevato ai ricercatori non confermati che tengono un corso intero*.

A livello di Ateneo si potrebbero indicare criteri e modalità di conteggio delle attività del personale; il lavoro dovrebbe essere accurato e piuttosto aderente alla realtà, non come è l'attuale attribuzione dei carichi, stabilita per definire la graduatoria di pagamento delle supplenze. Le nuove ipotesi di valutazione delle attività dei docenti dovrebbero essere più realistiche, provenire dal basso, e non porre limiti al massimo,

almeno per le attività necessarie, come gli esami, che si potrebbero «misurare» con esattezza in base al numero di esami effettivamente svolti. Naturalmente, non è così semplice attribuire il peso degli esami perché esiste il problema di coloro che non superano l'esame e, pertanto, non sono registrati. La differenza essenziale è data dall'eterogeneità delle Facoltà rispetto al numero di iscritti (gli studenti). Nelle Facoltà affollate vi è, infatti, una crescita esponenziale dell'impegno, almeno su tre fronti: gli esami, le tesi di laurea, i ricevimenti studenti con i tanti problemi che emergono proprio a causa della massa. Si noti che regole comuni consentono di avere un trattamento più simile tra tutti i docenti dell'Ateneo, e con una corretta valutazione dell'impegno didattico si premia o si va incontro proprio «a un più favorevole rapporto studenti-docente». Occorre, insomma, una specie di «metrica» flessibile e comune all'Ateneo.

### 5.2. *Graduatoria dei docenti dalla valutazione della didattica*

Il NdV può, per l'immediato futuro, elaborare una graduatoria di «merito» (o tipo *performance*) dei docenti. Nel realizzarla occorre tener conto di almeno tre questioni essenziali: (1) quali domande del questionario di valutazione della didattica considerare; (2) quali pesi attribuire alle domande scelte; (3) come combinare o considerare i giudizi ottenuti su insegnamenti diversi, tenuti dallo stesso docente.

Le *domande da includere* nella costruzione dell'indice per determinare la graduatoria dei docenti dovrebbero essere quelle riferite al docente, esclusivamente; quindi, tutte le domande della sezione «Lezione», dalla n.8 alla n.16. Si potrebbero aggiungere anche le domande relative alla «Adeguatezza del carico di lavoro richiesto dall'insegnamento» (domanda n.4) e al «Livello di soddisfazione totale rispetto a questo corso valutato» (domanda n.23). Un'analisi più in profondità potrebbe considerare le domande n.21 e n.22 —sul livello di conoscenze preliminari possedute per studiare la materia e sul livello di interesse, rispettivamente— per depurare il giudizio ricevuto dal loro effetto sul giudizio complessivo, ma la procedura rischia di diventare un po' più macchinosa e meno trasparente; pertanto, queste ultime saranno trascurate nel séguito.

La *scelta dei pesi* da attribuire alle domande è fondamentale per procedere alla costruzione di un indice. Il procedimento più semplice, seppur discutibile, consiste nell'attribuire un peso uguale a tutte le domande. Si potrebbe dare, per esempio, più peso alla chiarezza dell'esposizione del docente; ma tale dimensione esprime soltanto una percezione molto soggettiva e fortemente dipendente dalla specificità della materia: un docente molto chiaro nell'espone la materia, che sovraccarica gli studenti e non è reperibile, potrebbe anche non essere meritevole di incentivazione per il suo lassismo. In realtà, le dimensioni rilevate sono correlate tra loro; se un docente sovraccarica gli studenti o fornirà materiale didattico scadente e incomprensibile, finirà per generare malumore e risentimento e, quindi, ricevere un brutto giudizio anche sulla chiarezza della sua esposizione. Tale *effetto* può chiamarsi «di trascinamento» o «di contaminazione». La scelta di pesi uniformi conduce alla costruzione di un indice semplice che riassume il giudizio degli studenti sul  $j$ -esimo docente, rispetto al suo  $k$ -esimo insegnamento nell' $i$ -esima Facoltà, con un numero che varia potenzialmente tra zero e cento. Se si considera il numero più piccolo di domande e ci si limita alla sezione della «Lezione», si ha

$$[31] \quad IG1_{ijk} = 10 \left( \frac{1}{9} \sum_{l=8}^{16} X_{ijkl} \right),$$

dove il numero 10 è stato apposto per indicare in centesimi il valore dell'indice, mentre il numero 1 apposto a IG sta a indicare che questo si riferisce all'insieme minimo di domande da considerare. L'indice, che include anche le altre due domande, diventa:

$$[32] \quad IG2_{ijk} = 10 \left[ \frac{1}{11} \left( X_{ijk4} + X_{ijk23} + \sum_{l=8}^{16} X_{ijkl} \right) \right].$$

Si noti che l'indice  $k$  assume, in genere, valori che vanno da 1 a 2; ma con la riforma dei corsi e l'introduzione di moduli «brevi» (circa cinque settimane di lezione), il valore di  $k$  può essere molto diverso da docente a docente:  $k \in \{1, \dots, K\}$ .

La *combinazione degli indici individuali, relativi allo stesso docente*, diventa un problema assai controverso sia perché si possono attribuire pesi diversi ai diversi insegnamenti, sia perché gli insegnamenti non sono tenuti sempre all'interno della stessa Facoltà. Per quanto concerne i pesi, la scelta più semplice consiste ancora nell'attribuire lo stesso peso a tutti gli insegnamenti e, quindi, nell'utilizzare la media dei diversi giudizi ricevuti. Per quanto concerne i docenti che insegnano corsi in varie Facoltà, la scelta più semplice consiste nell'ignorare il problema e assumere  $K$  uguale al numero di corsi tenuti nella stessa Facoltà perché i docenti sono premiati solo dalla Facoltà di afferenza; naturalmente, l'interesse comparativo può essere utile in sé, ma in coerenza con lo «spirito» che caratterizza gli incentivi si può, per ora, ignorare. L'indice da utilizzare, allora, per costruire la graduatoria, considerando  $IG2_{ijk}$ , è il seguente

$$[33] \quad IG3_{ij} = \frac{1}{K} \sum_{k=1}^K IG2_{ijk}.$$

L'indice  $IG3_{ij}$  fornisce i valori per ordinare (in senso decrescente) i docenti. Una scelta più interessante e alternativa è costituita dal massimo degli indici relativi ai giudizi ricevuti perché se anche con il massimo un docente è in fondo alla graduatoria, allora appare più «sensato» e accettabile, forse, da parte sua l'eventuale esclusione dal premio di incentivazione. Si consideri sempre l'indice  $IG2_{ijk}$ , allora si ha

$$[34] \quad IG4_{ij} = \max_{1 \leq k \leq K} \{ IG2_{ijk} \}.$$

Il docente che occupa gli ultimi posti della graduatoria ottenuta con  $IG4_{ij}$ , in coerenza con i dettami del comma 4 dell'articolo 4 della Legge 370/99, dovrebbe essere escluso dall'elenco dei (potenziali) percettori degli emolumenti incentivanti; tuttavia, si ritiene che sarebbe opportuno, in ultima istanza, lasciare sempre alle Facoltà decidere per l'esclusione o anche per una *motivata e giustificata inclusione* (tra i beneficiari degli incentivi) del docente negli ultimi posti della graduatoria (magari con una eventuale riduzione della sua quota di assegnazione).

La proposta precedente è assai simile al criterio, espresso per materia, proposto dall'Osservatorio (1998). Una alternativa alla procedura sopra descritta, consiste nell'eseguire l'analisi di raggruppamento (*cluster analysis*) utilizzando o i valori delle domande originali o opportuni indici simili ai precedenti, magari costruiti su un numero inferiore di domande. Si individua, quindi, il gruppo dei docenti con valutazioni più alte e solo all'interno di questo gruppo si costruisce una graduatoria con  $IG3_{ij}$  o  $IG4_{ij}$ . Una strategia diversa si ottiene utilizzando tecniche di *scaling* multidimensionale per

costruire una graduatoria tra i docenti (Dillon, Goldstein, 1984; Fabbris, 1997). Tali tecniche non si possono applicare sempre automaticamente e l'intervento dell'operatore rende non procedurale l'individuazione della graduatoria. Si ritiene, pertanto che solo una tantum sia utile confrontare la graduatoria semplice con quella ottenuta tramite tecniche di analisi più sofisticate.

## **6. Valutazione dei progetti per migliorare la qualità dell'offerta formativa**

Per quanto concerne la valutazione dei progetti non è detto alcunché nella Legge 370/99 e il NdV potrebbe essere investito nella loro gestione. Gli obblighi attuali del NdV costituiscono già un impegno assai gravoso: il personale necessario per rendere più efficiente l'attività corrente è spesso carente; i tempi di consegna delle informazioni sono pressanti, rischiando di mettere a repentaglio la qualità stessa dei dati; la mole di compiti richiederebbe un impegno quasi a tempo pieno (o parziale) dei suoi membri, ma possono dedicare, purtroppo, meno tempo del necessario; per l'obiettivo specifico dei progetti, le competenze non sono tutte presenti all'interno del NdV. Che fare? Si potrebbero predisporre solo le linee guida per la valutazione dei progetti; ma queste potrebbero anche essere incluse direttamente nel RIID. Il NdV potrebbe essere, invece, il «garante» per la corretta assegnazione dei fondi, anche se resta la nota dolente del carico di lavoro cui è soggetto. Infine, si noti che, per quanto concerne la verifica degli impegni didattici e il monitoraggio dei progetti, la lettera c del comma 2, dell'articolo 4 della Legge 370/99, prevede che sia eseguita «da parte di organismi in cui siano rappresentati anche gli studenti». Ora, il NdV non contiene al suo interno alcun rappresentante degli studenti; pertanto, non potrebbe essere l'organismo adatto a seguire la verifica e il monitoraggio.

Per quanto concerne la lettera b(2) dell'articolo 2 del RIID, i progetti volti a migliorare la qualità dell'offerta formativa, il NdV esprime un orientamento ovviamente positivo sia perché coerente con i dettami delle norme (Legge 370/99), sia perché se sono ben programmate possono risolvere molti aspetti problematici eventualmente sorti nell'ambito dei corsi. Il NdV sottolinea, tuttavia, i gravi rischi cui si va incontro e che la legge non disincentiva, ma sembra addirittura incentivare: se i progetti sono presentati per ampliare i programmi e migliorare le conoscenze, senza una corretta integrazione nel curriculum, non migliorerà la situazione degli studenti, ma al più la situazione dei proponenti. Il NdV non ha le forze tecniche e il personale per valutare le proposte degli interventi; pertanto, ciò non può che essere demandato alle Facoltà che con regole proprie disciplinano la natura e le finalità dei progetti stessi. Nelle organizzazioni complesse non è possibile espletare un controllo capillare, ma occorre affidarsi necessariamente alle responsabilità dei singoli. Il principio al quale tutti dovrebbero attenersi, rigorosamente e *prevalentemente*, non è l'ampliamento quantitativo della didattica, ma il miglioramento qualitativo; pertanto, le ore necessarie impiegate dagli studenti devono essere in sostituzione delle, e non in aggiunta alle, ore ufficiali dei corsi (*caso\_a*); diversamente il corso deve essere diretto a volontari (*caso\_b*), e in tal caso gli organizzatori dovrebbero avere già soddisfatto i loro impegni didattici. L'elenco riportato nell'articolo 3 comprende diverse attività che dovrebbero già essere parte integrante dei corsi: (1)«favorire l'apprendimento ... di abilità informatiche, telematiche, multimediali e linguistiche»; (2)«promuovere lo sviluppo di capacità decisionali, attraverso la realizzazione di forme di didattica orientata ai problemi»; (3)«introdurre modalità didattiche che favoriscano un maggiore coinvolgimento»;

(4)«prevedere nuovi criteri e tecniche di valutazione della preparazione teorica e pratica»; (5)«facilitare l'acquisizione di adeguati metodi di lavoro finalizzati all'aggiornamento permanente»; (6)«facilitare la realizzazione di periodi di addestramento pratico in strutture produttive e di servizi esterni all'Università» [*sic!* E gli stage?]; (7)«attivare e gestire laboratori didattici» [*sic!* In aggiunta alle attività già programmate?]. Tali attività didattiche sembrano molto utili per la formazione e dovrebbero essere previste nella programmazione ordinaria dei corsi; aggiungerle in più, come attività formative di miglioramento, implica necessariamente un aumento del tempo impegnato dallo studente, che la legge fissa in modo inderogabile a non più di 25 ore di lavoro per credito formativo universitario, per un ammontare massimo di 1500 ore/anno complessive. Qui sta il paradosso: migliore didattica, significa maggiore impegno; forse, si impara di più e meglio, ma si supera il monte ore per anno! Occorre evitare, insomma, che siano premiati progetti, anche interessanti e "*bellissimi*", ma che comportano un peggioramento del carico didattico e del curriculum degli studenti nel suo insieme. La vigilanza può essere demandata, forse, a un organo (una commissione) che costituisca una specie di filtro per controllare il rispetto dei principi generali; ma non potrà essere il NdV a attuare tale controllo: anche in questo caso, gli organi sovrani dovrebbero essere le Facoltà. Effettivamente, alcune di queste attività possono comportare un aumento dell'impegno didattico dei docenti e, per stimolare o facilitare l'introduzione o la sperimentazione di nuove metodologie, può essere opportuno che all'interno di corsi «ordinari» vengano attivati uno o più punti elencati dall'articolo 3 del RIID, ma la vigilanza reale può essere demandata solo alle Facoltà perché il coinvolgimento del NdV rischierebbe di comportare soltanto un controllo formale.

Le difficoltà esposte, seppur da considerare con attenzione, non escludono la destinazione di una quota ai progetti per migliorare l'attività didattica. Il RIID prevede che le Facoltà debbano destinare ai progetti una quota, dei FdI ricevuti, non inferiore al 30%; si tratta di un vincolo eccessivo, che non tiene conto delle specificità disciplinari e potrebbe indurre a comportamenti, individuali e collettivi, non sempre coerenti con lo spirito della nuova legge e non sempre nella direzione del miglioramento effettivo delle condizioni di apprendimento degli studenti. Presumibilmente, si poteva lasciare un margine di decisione più ampio alle Facoltà e richiedere, al più, la presentazione di almeno un progetto. Il NdV l'ha preso in considerazione destinando la ripartizione di una quota del 20%,  $Q_{20_p}$ , di sua competenza ai progetti. Si pone, quindi, il problema di quali indicatori considerare al fine di applicare una ripartizione equa e efficace.

La valutazione è eseguita in molteplici contesti e circostanze e il termine non ha significato univoco, sia per quanto concerne i concetti, sia per quanto concerne i procedimenti operativi. In generale, l'attività di valutazione riguarda l'esame: della conformità a standard prefissati; dell'adeguatezza ai principi di efficienza e efficacia per il conseguimento degli obiettivi fissati; e delle «conseguenze, previste e non previste, desiderabili o indesiderabili, dei programmi di attività predisposte per ottenere un cambiamento sociale programmato» (Boileau, 1987). Le strategie per conseguire gli obiettivi dell'attività dipendono proprio dalle specificità del campo di applicazione. Si adotta l'approccio qualitativo contrapposto all'approccio quantitativo; si possono applicare disegni sperimentali o quasi-sperimentali o nessuno (non sperimentali). Il processo di attività valutativa è spesso presentato in forme analoghe al processo di indagine nelle ricerche sociali (Struening, Guttentag, 1975; Clark, Dawson, 2000) e, pertanto, è assai oneroso da realizzare quando le dimensioni da accertare o rilevare sono molte —come nel caso della valutazione dei progetti— e i costi (umani e finanziari) da

sostenere sono alti; allora, non si giustifica una accurata attività di valutazione, ma al più un giudizio sommario; insomma, si sta applicando un metodo di valutazione, il metodo dei costi-benefici, all'attività di valutazione.

Valutare un progetto richiede di chiarire i fini che si è proposto di conseguire e cui si attribuiscono un *valore*, e accertare se i processi attivati siano in grado di conseguirli. La valutazione si può eseguire in itinere (monitoraggio); per un progetto di miglioramento della qualità della didattica può essere utile un esame longitudinale che contempli aggiustamenti parziali (valutazione formativa). L'attività didattica, poi, è valutata con il metodo dell'ispezione (Clark, Dawson, 2000), che può essere attivato da ciascuna Facoltà per orientare il processo di formazione degli studenti. Per quanto concerne gli obiettivi del NdV, tale attività è pressoché secondaria: ciò che conta è avere informazioni utili per ripartire la quota, con criteri «razionali» e accettabili dalla comunità; pertanto, a grandi linee, si può suggerire il seguente procedimento.

I docenti che presentano un progetto devono predisporre un questionario per rilevare i giudizi degli studenti e procedere alla sua elaborazione. I questionari devono contenere un nucleo comune di domande che accertino: la soddisfazione degli studenti, l'adeguatezza degli argomenti proposti, e il carico aggiuntivo di tempo per apprendere le nozioni impartite. Alla fine dello svolgimento del progetto, si stende una relazione da presentare a una Commissione di Facoltà che abbia come rappresentante uno o due studenti e un membro esterno, se è possibile, magari di un'altra Facoltà. La Commissione valuterà opportunamente l'operato e riporterà il suo giudizio in Consiglio di Facoltà. La combinazione dei giudizi degli studenti e della Commissione possono costituire indicatori per procedere alla ripartizione di  $Q_{20_p}$ . In prima applicazione, quindi, non si può tenere conto del passato e si procede all'assegnazione seguendo lo schema sopra descritto e ignorando (o ponendo a zero)  $Q_{20_p}$ .

## 7. Conclusioni

Il procedimento, fin qui esposto, considera un numero sufficientemente ampio di indicatori per individuare elementi che, nella ripartizione tra le varie Facoltà della quota del 20% del FdI, dovrebbero favorire sia il processo di indagine per la valutazione dell'attività didattica, sia l'efficacia degli insegnamenti per quanto concerne il conseguimento del titolo di studio e la soddisfazione degli studenti. Gli indici costruiti non sono né esaustivi, né esenti da difficoltà di rappresentazione coerente dei concetti cui si riferiscono (Lazersfeld, 1969; Marradi, 1984); tuttavia, danno un disegno del processo da seguire per procedere alla ripartizione dei fondi con criteri inequivocabili e «pubblici»; inoltre, conservano ancora un margine di decisione arbitraria sia per quanto riguarda la definizione intrinseca, sia per quanto riguarda i pesi da attribuire loro nell'elaborazione dell'indice finale che contribuisce a definire la quota spettante per ogni Facoltà. La scelta delle variazioni intertemporali, rispetto a valori di livello, non potrà essere applicata prima di due o tre anni e lascia aperto un ulteriore problema di arbitrarietà concernente il valore di soglia minima,  $\alpha$ , da attribuire a coloro che registrano la variazione peggiore. Si ritiene preferibile, tuttavia, ripartire la quota usando i valori di livello degli indicatori perché con le variazioni si rischia di seguire più un effetto casuale, che sostanziale, del miglioramento nel tempo.

La procedura descritta non rispecchia quanto stabilito dall'articolo 1 del RIID perché gli indicatori trattati non riguardano il raggiungimento degli obiettivi: né di adeguamento quantitativo, né di miglioramento qualitativo dell'offerta formativa e della



qualità dei servizi resi agli studenti per l'orientamento, assistenza e tutorato. Per conseguire opportunamente tali obiettivi, occorrono diverse condizioni che allo stato attuale, seppur operanti, non sono affatto formalizzate.

(1) Occorre, anzitutto, distinguere chiaramente tra adeguamento quantitativo e miglioramento qualitativo. Il primo pone in serio dubbio lo schema del monte ore già prefissato dalle vigenti disposizioni normative; infatti, i corsi dovrebbero già essere calibrati sulla quantità di lavoro massima: cosa può significare, allora, «adeguamento quantitativo»? Una possibile interpretazione consiste nel consentire ai più bravi un apprendimento maggiore di quanto non si possa fare nel curriculum ordinario. Si pone, allora, un serio problema di organizzazione degli studi; forse, sarebbe più opportuno pensare a percorsi di studi o scuole «di eccellenza»: già previste, tra l'altro, anche se non ancora operative in modo esteso e con obiettivi non chiari ai più. Adeguamento quantitativo può riguardare la riduzione di corsi affollati, sdoppiandoli e chiedendo ai docenti un maggiore impegno didattico; in tal caso, il sintagma comporta un maggiore impegno didattico e il conseguente incentivo a chi insegna più del necessario: premiare chi è più impegnato. Come è stato detto, però, l'impegno non si riferisce esclusivamente alle ore di lezione; pertanto, occorre attenzione a evitare di non premiare chi insegna in tanti corsi e non segue magari tante tesi o è meno impegnato nelle attività organizzative.

(2) I corsi dovrebbero essere strutturati secondo schemi che si prestano alla rilevazione del conseguimento degli obiettivi didattici prefissati; si rileva, tuttavia, che una scansione dettagliata dei passi dell'insegnamento «ingabbierebbe» l'esposizione, aumenterebbe la burocrazia a detrimento della fluidità della didattica, renderebbe l'insegnamento universitario simile a quello delle scuole precedenti l'Università (medie e superiori) con la differenza notevole rispetto alle dimensioni delle classi e al tipo di lavoro che si svolge: non vi sono interrogazioni (quotidiane) e molte verifiche in itinere.

(3) I docenti dovrebbero essere intrinsecamente impegnati nella loro funzione a controllare il raggiungimento quantitativo del loro programma da parte degli studenti; per esempio, l'introduzione delle verifiche intermedie potrebbe anche consentire di seguire l'apprendimento in itinere, ma non è questo il loro esplicito obiettivo. Se ciò che non viene svolto si intende come un alleggerimento del programma, allora il mancato raggiungimento dell'obiettivo, in alcuni casi, potrebbe quasi essere opportuno!

Se si trascuri il miglioramento quantitativo o si interpreta in un senso di maggiore impegno didattico dei docenti, allora rimane da esaminare il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa. In questo caso, si pongono seri problemi di identificazione dei concetti da misurare per verificare il conseguimento degli obiettivi; seppure, ciò fosse fatto con accuratezza e cognizione, il NdV non può, allo stato attuale, occuparsi di tale verifica sia per le specificità disciplinari, sia per la carenza di risorse umane e finanziarie. Tale accertamento non può che essere demandato alle Facoltà, che dovrebbero costituire «Commissioni», con rappresentanza di studenti (lettera c, del comma 2 dell'articolo 4 della Legge 370/99), capaci di valutare gli obiettivi proposti. I rischi che si corrono sono tanti. Anzitutto, anche le Facoltà possono non avere il personale sufficiente per sviluppare la valutazione del miglioramento qualitativo della didattica; infatti, i docenti sono sempre più impegnati in termini di tempo nell'attività didattica, l'organizzazione richiede sempre più impegno ai docenti, e la burocrazia necessaria per attuare tutte le disposizioni legislative è sempre in aumento. Forse, il legislatore e i dirigenti degli Atenei dovrebbero tenere presente che l'attività dei docenti è rivolta anche alla ricerca! *L'aumento degli impegni didattici implica necessariamente una diminuzione dell'attività di ricerca!* Inutile, poi, lamentare che l'università sta

diventando una specie di «liceo superiore»! Tutti contribuiamo al deterioramento culturale della struttura se, in assenza di risorse, vogliamo conseguire obiettivi che sono inadeguati o al di sopra delle potenzialità effettive! Lo slogan non può essere «Più didattica e più ricerca» se diminuiscono le risorse, perché in pratica diventa «Più didattica e *meno ricerca*»! Inoltre, il meccanismo di finanziamento «obbliga» alla spesa perché, altrimenti, i fondi non saranno dati quando, poi, serviranno in quanto l'assegnazione si basa sulla spesa degli anni precedenti: si finirà per premiare progetti «forzati a essere in atto», piuttosto che rispondenti a reali esigenze. Se il miglioramento qualitativo si attua con veri progetti di ricerca, allora i canali di finanziamento dovrebbero essere altri; semmai, bisognerebbe incrementare i fondi per la ricerca didattica, ma ciò non è pertinente al miglioramento qualitativo (e quantitativo) della didattica corrente. Il nucleo ritiene a larga maggioranza, pertanto, che il FdI riservato agli obiettivi dichiarati nell'articolo 1 del RIID venga destinato, almeno nei primi anni (futuri) di introduzione degli incentivi, a diffondere il processo di valutazione e premiare (si tratta, comunque, di pochi euro!) chi è più attivo e solerte nell'eseguire la valutazione della didattica e chi riceve i giudizi migliori sui vari aspetti dell'organizzazione didattica e delle lezioni.

Le osservazioni critiche non escludono che vi sia, invece, un coordinamento efficace dell'attività didattica e un controllo sui programmi e sull'impegno che essi richiedono, al fine di armonizzare i vari insegnamenti e la preparazione dei discenti in coerenza con i tempi necessari per lo studio. L'obiettivo formativo nell'Università di massa non può rimanere ancorato a quello elitario; pertanto, occorrono azioni e/o percorsi di studio che consentano di conseguire sia una preparazione adeguata al mondo del lavoro, sia una formazione elevata che dia la possibilità ai più capaci di sviluppare le potenzialità per condurre ricerca perché da là si genera l'innovazione e il progresso futuro. Il profilo delle strategie da adottare per l'adeguamento qualitativo e quantitativo della didattica esorbita, però, dagli intenti fissati per questo lavoro.

L'ultima osservazione concerne l'introduzione degli incentivi al personale docente, perché rispecchia l'atteggiamento diffuso e prevalente di applicare anche agli enti pubblici un modello aziendale improntato, in genere, all'ottimizzazione dei costi e alla massimizzazione dei profitti. Si noti che i fini di un ente pubblico non coincidono, e spesso non possono coincidere, con quelli di un privato. Ogni modifica, quindi, deve essere effettuata con cautela, considerando tutta la specificità dell'insegnamento universitario e delle funzioni (anche di ricerca) che i docenti devono assolvere; specie quando le risorse destinate all'istruzione sono esigue. Vi sono molti rischi nella «deriva aziendalistica», ma se si instaurano processi decisionali adeguati («democratici»), si possono verificare sviluppi interessanti anche con un meccanismo di incentivazione della remunerazione che tenga conto degli impegni effettivi dei docenti sui vari fronti: didattico, organizzativo, e di ricerca. Un'altra conseguenza dell'approccio aziendale, e se ne parla già da un po', riguarda la struttura organizzativa: la parte amministrativa dovrebbe essere affidata a un organismo direttivo che si occupi esclusivamente degli aspetti gestionali, mentre opportuni collegi di docenti dovrebbero «controllare» la parte scientifica. La discussione di questi scenari, che tra l'altro si presentano in forme assai controverse, esorbita ancora dagli obiettivi del lavoro; ma in prima approssimazione si può concludere che l'idea espressa dal sintagma «aziendalizzazione dell'istruzione» non è, di per sé e per molti, accettabile; tuttavia, una buona gestione del personale, sia docente e sia non docente, può rivelarsi persino efficace e utile al buon funzionamento della struttura universitaria, sia nella didattica e sia nella ricerca.

## Bibliografia

- Bailey K.D. (1994). *Methods of Social Research*, 4<sup>th</sup> edition. The Free Press, New York. Tr. it., 1995, *Metodi della ricerca sociale*, 3<sup>a</sup> edizione, il Mulino, Bologna.
- Bauer R.A. (1966). *Social Indicators*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Baussano G. (1991). Carriere e sviluppo professionale, *Politiche del lavoro*, 15-16, pp. 91-110.
- Boileau A.M. (1987). Ricerca valutativa. In De Marchi F., Ellena A., Cattarinussi (a cura di), *Nuovo dizionario di sociologia*, Edizioni Paoline, Roma.
- Chiandotto B., Gola M.M. (2000). Questionario di base da utilizzare per l'attuazione di un programma per la valutazione della didattica da parte degli studenti. *Rapporto finale del gruppo di Ricerca* (RdR 1/00): MURST, Osservatorio per la valutazione del sistema universitario (<http://www.cnvsu.it>).
- Clark A., Dawson R. (2000). *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*, SAGE, London.
- Del Vecchio F. (1995). *Scale di misura e indicatori sociali*. Cacucci, Bari.
- Dillon W.R., Goldstein M. (1984). *Multivariate analysis: methods and applications*, Wiley & Sons, New York.
- Fabbri T. M. (2001). La valutazione della prestazione, *Sviluppo & Organizzazione*, n. 183, Gennaio/Febbraio, pp. 53-68.
- Fabbri L. (1997). *Statistica multivariata: analisi esplorativa dei dati*, McGraw-Hill Italia, Milano.
- Follis M. (1991). Traiettorie e scalate: l'approccio sociologico alla mobilità di carriera, *Politiche del lavoro*, 15-16, pp. 27-68.
- Follis M. (1996). La carriera come sistema di gestione delle relazioni di impiego: funzioni e proprietà strutturali delle carriere interne alle imprese, *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXXVII, n.3, luglio-settembre, pp. 433-475.
- Lazersfeld P.F. (1969). Dai concetti agli indici empirici, in Boudon R. e Lazarsfeld P.F. (a cura di), *L'analisi empirica nelle scienze sociali*, vol. I, il Mulino, Bologna.
- Marradi A. (1981). Misurazione e scale: qualche riflessione e una proposta. *Quaderni di Sociologia*, XXIX (4), anno 1980-81, pp. 595-639.
- Marradi A. (1984). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, 3<sup>a</sup> edizione (8<sup>a</sup> ristampa 1997). La Giuntina, Firenze.
- Mori P.A. (1991). Addestramento sul lavoro, incentivi e dinamiche salariali: problemi e modelli economici, *Politiche del lavoro*, 15-16, pp. 69-89.
- Osservatorio per la valutazione del sistema universitario (1998). *Valutazione della didattica da parte degli studenti. Rapporto finale del gruppo di ricerca*, RdR 1/98, Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, Roma.
- Perrone L. (1977). *Metodi quantitativi della ricerca sociale*. Feltrinelli, Milano.
- Phillips B.S. (1971). *Social Research: Strategy and Tactics*, II edition. Macmillan, New York. Tr. it. (1972), *Metodologia della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Prendergast C. (2002). Uncertainty and Incentives, *Journal of Labor Economics*, 20, no. 2, pt. 2, pp. S115-S137.
- Ricolfi L. (1992). Crisi di teorie, crisi di indicatori. *Bollettino SIS*, N. 26, Luglio, Atti delle giornate di studio, Giardini Naxos, 24-25 Ottobre 1991.
- Rosenfeld R. A. (1992). Job Mobility and Career Processes, *Annual Review of Sociology*, 18, pp. 39-61.
- Sarchielli G. (1991). Divenire lavoratore: un bilancio degli studi psicologici sulla carriera, *Politiche del lavoro*, 15-16, pp. 3-26.
- Struening E.L., Guttentag A. (1975). *Handbook of Evaluation Research*, SAGE, London.
- Sullivan, J.L. (1983). *Multiple indicators: An introduction*. Sage, Newbury Park, CA.

## **Appendice A**

### **Legge n. 370 del 19 ottobre 1999 (G.U. n. 252 del 26.10.1999)**

#### **«Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica»**

#### **Art. 4 (Incentivazione dei professori e dei ricercatori universitari)**

1. È autorizzata la spesa nel limite massimo di lire 80 miliardi per l'anno 1999, di lire 81 miliardi per l'anno 2000 e di lire 91 miliardi a decorrere dall'anno 2001, per l'istituzione nello stato di previsione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di un fondo integrativo per l'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e dei ricercatori universitari, per obiettivi di adeguamento quantitativo e di miglioramento qualitativo dell'offerta formativa, con riferimento anche al rapporto tra studenti e docenti nelle diverse sedi e nelle strutture didattiche, all'orientamento e al tutorato. Il fondo è ripartito tra gli atenei secondo criteri determinati con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sentiti la CRUI, il CUN, il CNSU, ove costituito, le organizzazioni sindacali e le associazioni professionali dei professori e dei ricercatori universitari comparativamente più rappresentative sul piano nazionale. I contributi erogati alle università ai sensi del presente articolo afferiscono ai fondi di ateneo di cui all'articolo 24, comma 6, del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni. Il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica è autorizzato ad apporare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

2. A valere sui fondi di ateneo di cui all'articolo 24, comma 6, del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, e successive modificazioni, anche integrati con risorse proprie, le università, con proprie disposizioni, erogano a professori e ricercatori universitari compensi incentivanti l'impegno didattico sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) riserva delle incentivazioni ai professori e ricercatori che optano per il tempo pieno e, nel caso di personale universitario medico, per l'attività intramuraria e che non svolgono attività didattica comunque retribuita presso altre università o istituzioni pubbliche e private;

b) assegnazione dei compensi:

1) ai professori e ricercatori universitari di cui alla lettera a) i quali, in conformità alla programmazione didattica finalizzata a un più favorevole rapporto studenti-docente, dedicano, in ogni tipologia di corso di studio universitario, ivi compresi i corsi di dottorato di ricerca, nonché in attività universitarie nel campo della formazione continua, permanente e ricorrente, almeno 120 ore annuali a lezioni, esercitazioni e seminari nonché ulteriori e specifici impegni orari per l'orientamento, l'assistenza e il tutorato, la programmazione e l'organizzazione didattica, l'accertamento dell'apprendimento e comunque svolgono attività didattiche con continuità per tutto l'anno accademico;

2) a progetti di miglioramento qualitativo della didattica predisposti e realizzati da gruppi di docenti con particolare riferimento all'innovazione metodologica e tecnologica e ad attività formative propedeutiche, integrate e di recupero;

c) verifica del rispetto degli impegni didattici e monitoraggio dei progetti da parte di organismi in cui siano rappresentati anche gli studenti;

d) pubblicità delle disposizioni e delle priorità adottate dagli atenei per l'erogazione dei compensi nonché degli elenchi dei percettori.

3. Le disposizioni di cui al comma 2 sono emanate dagli atenei entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge. Decorso inutilmente tale termine, a decorrere dall'anno 2000 le risorse finanziarie di cui al comma 1 possono essere erogate all'ateneo inadempiente solo successivamente alla comunicazione al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica delle predette disposizioni.

4. Le incentivazioni sono erogate ai docenti di cui al comma 2, a condizione che le loro attività didattiche siano valutate positivamente nell'ambito dei programmi di valutazione della didattica adottati dagli atenei. Il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, avvalendosi del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, effettua il monitoraggio sull'attuazione delle disposizioni del presente articolo. Il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, a decorrere dall'anno 2001, determina le quote da attribuire ad ogni ateneo anche sulla base dei risultati conseguiti in relazione agli obiettivi di cui al comma 1.

5. La materia di cui all'articolo 66 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, è rimessa all'autonoma determinazione degli atenei, che possono disapplicare la predetta norma dalla data di entrata in vigore di specifiche disposizioni da essi emanate.

**Nota all'articolo 4:**

— Si riporta il testo del comma 6, dell'articolo 24 del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29 e successive modificazioni e integrazioni (Razionalizzazione dell'organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego, a norma dell'articolo 2 della legge 23 ottobre 1992, n. 421):

«**Comma 6.** I fondi per la perequazione di cui all'articolo 2 della legge 2 ottobre 1997, n. 334, destinati al personale di cui all'articolo 2, comma 5, sono assegnati alle Università e da queste utilizzati per l'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e ricercatori universitari, con particolare riferimento al sostegno dell'innovazione didattica, delle attività di orientamento e tutorato, della diversificazione dell'offerta formativa. Le Università possono destinare allo stesso scopo propri fondi, utilizzando anche le somme attualmente stanziare per il pagamento delle supplenze e degli affidamenti. Le Università possono erogare, a valere sul proprio bilancio, appositi compensi incentivanti ai professori e ricercatori universitari che svolgono attività di ricerca nell'ambito di progetti e programmi dell'Unione europea e internazionale. L'incentivazione, a valere sui fondi di cui all'articolo 2 della predetta legge n. 334 del 1997, è erogata come assegno aggiuntivo pensionabile».

— L'articolo 66 del decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382 (Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica) recita:

«**Art. 66.** Le Università, purché non vi osti lo svolgimento della loro funzione scientifica didattica, possono eseguire attività di ricerca e consulenza stabilite mediante contratti e convenzioni con enti pubblici e privati. L'esecuzione di tali contratti e convenzioni sarà affidata, di norma, ai dipartimenti o, qualora questi non siano costituiti, agli istituti o alle cliniche universitarie o a singoli docenti a tempo pieno.

I proventi delle prestazioni dei contratti e convenzioni di cui al comma precedente sono ripartiti secondo un regolamento approvato dal consiglio di amministrazione dell'Università, sulla base di uno schema predisposto, su proposta del Consiglio universitario nazionale, dal Ministro della pubblica istruzione.

Il personale docente e non docente che collabora a tali prestazioni può essere ricompensato fino a una somma annua totale non superiore al 30 per cento della retribuzione complessiva. In ogni caso la somma così erogata al personale non può superare il 50 per cento dei proventi globali delle prestazioni.

Il regolamento, di cui al secondo comma, determina la somma da destinare per spese di carattere generale sostenute dall'Università e i criteri per l'assegnazione al personale della somma di cui al terzo comma. Gli introiti rimanenti sono destinati ad acquisto di materiale didattico e scientifico e a spese di funzionamento dei dipartimenti, istituti o cliniche che hanno eseguito i contratti e le convenzioni.

Dai proventi globali derivanti dalle singole prestazioni e da ripartire con le modalità di cui al precedente secondo comma vanno, in ogni caso, previamente detratte le spese sostenute dall'Università per l'espletamento delle prestazioni medesime.

I proventi derivati dall'attività di cui al comma precedente costituiscono entrate del bilancio dell'Università».

## Appendice B

### Articoli 1, 2, e 3 del «Regolamento per l'Incentivazione dell'Impegno Didattico dei professori e ricercatori» (approvato dal Senato Accademico il 9 aprile 2002)

#### ARTICOLO 1 – Fondo per l'incentivazione dell'impegno didattico dei docenti e ricercatori

È istituito il Fondo di Ateneo per l'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e ricercatori finalizzato al perseguimento di obiettivi di adeguamento quantitativo e di miglioramento qualitativo dell'offerta formativa.

Il fondo di cui al comma precedente è costituito dai fondi all'uso erogati dal MURST ai sensi dell'art. 24, comma 6, del decreto leg.vo 29/93 e successive modificazioni e dell'art. 4, comma 2, della legge 370/99. Su proposta del Senato Accademico, il Consiglio di Amministrazione può incrementare il fondo con risorse del bilancio universitario.

Il fondo è ripartito annualmente tra le Facoltà con delibera del Senato Accademico sulla base dei seguenti criteri:

- 1) 80% - in base al numero di studenti in corso, corretto secondo il fattore del costo per studente valutato a livello nazionale, e tenuto conto di una quota di misura fissa e uguale per ogni Facoltà, secondo i criteri di cui all'allegato n. 1 del presente regolamento;
- 2) 20% - valutazioni espresse dal Nucleo di Valutazione in merito al raggiungimento degli obiettivi di adeguamento quantitativo e miglioramento qualitativo dell'offerta formativa e della qualità dei servizi resi agli studenti per l'orientamento, assistenza e tutorato (relative all'anno precedente l'assegnazione) da parte delle singole Facoltà.

#### ARTICOLO 2 – Requisiti oggettivi e soggettivi

Il Consiglio di Facoltà destina la quota del fondo di propria spettanza sulla base dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) riserva delle incentivazioni ai professori e ricercatori che optano per il tempo pieno e, nel caso di personale universitario medico, per l'attività *intramuraria* e che non svolgono attività didattica comunque retribuita presso altre università o istituzioni pubbliche e private;
- b) assegnazione dei compensi:
  - 1) ai professori e ricercatori universitari di cui alla lettera a) i quali, in conformità alla programmazione didattica finalizzata ad un più favorevole rapporto studenti - docenti, dedicano, in ogni tipologia di corso di studio universitario, ivi compresi i corsi di dottorato di ricerca, nonché in attività universitarie nel campo della formazione continua, permanente e ricorrente, almeno 120 ore annuali a lezioni, esercitazioni e seminari; nonché ulteriori e specifici impegni orari per l'orientamento, l'assistenza e il tutorato, la programmazione e l'organizzazione didattica, l'accertamento dell'apprendimento e comunque svolgono attività didattiche con continuità per tutto l'anno accademico. A queste attività, rivolte ad ampliare la quantità dell'offerta formativa e promuovere un più favorevole rapporto docente studente, dovrà essere destinato non meno del 30% del fondo di spettanza di ogni Facoltà.
  - 2) a progetti o interventi di miglioramento qualitativo della didattica predisposti e realizzati da singoli docenti o da gruppi di docenti con particolare riferimento all'innovazione metodologica e tecnologica e ad attività formative propedeutiche, integrate e di recupero.  
A questa tipologia di interventi e progetti dovrà essere destinato non meno del 30% dei fondi di spettanza della Facoltà.

### **ARTICOLO 3 – Tipologia delle attività, degli interventi e dei progetti**

**Le attività volte all'ampliamento della quantità dell'offerta formativa devono di norma rispondere ad almeno una delle seguenti caratteristiche:**

- assumere affidamenti di corsi privi di docenza nella facoltà di appartenenza o in altre facoltà dell'Ateneo;
- organizzare l'attività di tutorato, individuali o di gruppo, (tendenti al recupero degli studenti in ritardo anche nel periodo estivo);
- affiancare l'attività didattica con seminari o gruppi di studio per approfondimento delle parti del corso di lezioni che presentino particolari difficoltà per gli studenti;
- prevedere accertamenti *in itinere* del grado di preparazione raggiunto;
- organizzare corsi di omogeneizzazione a favore degli studenti del 1° anno in materie o raggruppamenti specifici per normalizzare le relative conoscenze;
- prevedere iniziative per il recupero degli studenti fuori corso;
- prevedere iniziative per l'orientamento degli studenti iscritti al primo anno di corso.

Gli interventi ed i progetti volti al miglioramento della qualità dell'offerta formativa devono rispondere di norma ad almeno una delle seguenti caratteristiche:

- favorire l'apprendimento da parte degli studenti di abilità informatiche, telematiche, multimediali e linguistiche;
- promuovere lo sviluppo delle capacità decisionali, attraverso la realizzazione di forme di didattica orientata per problemi;
- introdurre modalità didattiche che favoriscano un maggior coinvolgimento degli studenti;
- prevedere nuovi criteri e tecniche di valutazione della preparazione teorica e pratica degli studenti;
- facilitare l'acquisizione di adeguati metodi di lavoro finalizzati all'aggiornamento permanente;
- facilitare la realizzazione di periodi di addestramento pratico in strutture produttive e di servizi esterni all'università;
- attivare e gestire laboratori didattici.

## Appendice C

### Questionario per la rilevazione dei giudizi degli studenti

<b>Facoltà:</b> cod. _____	Descrizione _____
<b>Corso di laurea/diploma</b> (cancellare dizione che non interessa) cod. _____	Descrizione _____
<i>Le valutazioni saranno utilizzate per esaminare le modalità didattiche di svolgimento dei corsi</i>	<b>Corso:</b> cod. _____
	Descrizione _____
	<b>Docente:</b> cod. _____
	Descrizione _____

#### Dati studente:

Sesso: M  F  Anno di nascita

Maturità: Classica  Scientifica  Tec.Indus.  Tec.Com.  Altro

Anno corso I  II  III  IV  V  VI  Tipo iscriz.: Regolare  Ripetente  Fuori Corso  Altro

Percentuale di lezioni frequentate (circa): 20%  40%  60%  80%  100%  Se meno del 60% indicare il motivo: Lavoro  Altre Lezioni  Altro

	Non Verif.	Non Prev.	Molto Insuf.	Insuf.	Suff.	Buono	Molto Buono
<b>AULE E ATTREZZATURE</b>							
1. Adeguatezza delle aule dove si svolgono le lezioni (si vede, si sente, si trova posto?)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Adeguatezza dei locali per eventuali esperienze pratiche (esercitaz., laboratori, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Adeguatezza delle eventuali attrezzature necessarie per le attività pratiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>CARICO DI LAVORO E ORGANIZZAZIONE DELLA DIDATTICA</b>							
4. Adeguatezza del carico di lavoro richiesto dall'insegnamento			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Adeguatezza del carico di lavoro per i corsi previsti in parallelo (nel trim., sem., a.)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Adeguatezza dell'orario complessivo dei corsi previsti in parallelo (nel trim., sem., a.)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Adeguatezza del calendario esami dei corsi previsti in parallelo (nel trim., sem., a.)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>LEZIONI</b>							
8. Aderenza delle lezioni al programma previsto (se non c'è, rispondere "M. Insuff.")			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aderenza del numero e della durata delle lezioni a quanto previsto dal calendario ...			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Adeguatezza del materiale didattico consigliato (libri, dispense, altro) per il corso			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ufficializzazione delle modalità e delle regole delle prove d'esame			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Approfondimento (esauriente) degli argomenti trattati nelle lezioni			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Chiarezza del docente nell'esposizione degli argomenti			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Motivazioni e interessi suscitati dal docente verso gli argomenti trattati a lezione			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Reperibilità del docente durante l'orario di ricevimento	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Valutazione complessiva delle lezioni del corso			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SUPPORTO DIDATTICO (esercitazioni, laboratori, reparti, seminari, ecc.)</b>							
17. Utilità, ai fini dell'apprendimento, dell'attività di supporto didattico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Adeguatezza del livello delle difficoltà delle attività di supporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Esaustività delle risposte dei codocenti alle richieste di chiarimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Aderenza del numero e della durata delle attività di supporto all'orario previsto ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>INFORMAZIONI AGGIUNTIVE</b>							
21. Livello delle conoscenze preliminari possedute per affrontare lo studio della materia			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Indipendentemente da come è stato svolto il corso, indicare il livello di interesse ...			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Livello di soddisfazione globale rispetto a questo corso valutato			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Livello della finalizzazione della frequenza al corso per sostenere l'esame ...			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>OSSERVAZIONI E SUGGERIMENTI</b>							
Fornire più conosc. di base <input type="checkbox"/> Migliorare il coordinamento c. a. c. <input type="checkbox"/> Alleggerire il carico didattico complessivo <input type="checkbox"/>							
Migliorare qualità mat. did. <input type="checkbox"/> Aumentare le ore di esercitazioni <input type="checkbox"/> Eliminare dal progr. arg. già trattati in altri c. <input type="checkbox"/>							