



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Tecnica e Gestione dei sistemi industriali (DTG)

**Corso di dottorato di ricerca in Ingegneria Gestionale ed Estimo
XXIX Ciclo**

**EVALUATING THE INTERNATIONALISATION
OF ITALIAN UNIVERSITY SYSTEM. DEVELOPING
A FRAMEWORK AND A SET OF INDICATORS**

**(Valutare l'internazionalizzazione del sistema universitario italiano.
Sviluppo di un quadro concettuale e di un set di indicatori)**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Cipriano Forza

Supervisore: Ch.mo Prof. Luigi Salmaso

Co-Supervisore: Ch.mo Prof. Alberto F. De Toni

Dottorando: Luca Dordit

Sommario

La tesi che di seguito si presenta ha per oggetto la valutazione dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore accademica (HEI) e il suo impatto sullo sviluppo degli atenei nel quadro europeo e in area OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico).

Sulla base dell'analisi della letteratura sulla valutazione della HEI, si è proceduti ad individuare una serie di *gap* della ricerca. In primo luogo, un approccio di tipo sistemico alla HEI è ancora in larga parte assente. Molteplici studi si concentrano o su attività e programmi di carattere frammentario e/o settoriale, oppure sugli effetti della HEI su una o più specifiche missioni dell'università. In secondo luogo, la maggior parte degli studi si occupa delle pratiche espresse da singoli atenei, mentre è poco sviluppata la valutazione della HEI su base nazionale.

Sulla base dell'analisi della letteratura, sono state precisate tre domande di ricerca:

- *Quali sono i maggiori sviluppi della valutazione della HEI a livello internazionale e perché essa è emersa come una questione chiave nel dibattito europeo e più estesamente nell'area OCSE?*
- *Quali sono i maggiori sviluppi della valutazione della HEI nel contesto italiano e in quale misura le linee di tendenza in sede italiana e internazionale convergono e/o divergono?*
- *Come definire un quadro concettuale e un set di indicatori per la valutazione della HEI nel sistema italiano?*

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, l'indagine ha adottato un approccio di tipo descrittivo. La finalità è stata quella di individuare e analizzare alcune determinanti chiave dei sistemi di valutazione della HEI a livello internazionale, utilizzando sia la *desk analysis* che interviste semi strutturate presso la Commissione Europea e l'OCSE. In tal modo sono stati investigati gli elementi centrali propri dei più significativi sistemi sviluppati negli anni recenti su scala internazionale. Le determinanti riguardano sia le prospettive generali della valutazione (*accountability versus improvement*), i livelli interessati dall'*assessment*, così come l'ampiezza del fuoco valutativo, le differenti applicazioni dei risultati e i diversi generi di indicatori utilizzati. L'analisi ha consentito di sviluppare il necessario *background* per affrontare le fasi successive della ricerca.

La seconda domanda di ricerca ha fatto ricorso ad un approccio di tipo esplorativo. L'attenzione è stata posta sullo scenario italiano della HEI e sui punti di convergenza e divergenza tra modelli impiegati in Italia e in sede internazionale. In termini di metodologie impiegate, si è ricorso ad un'indagine *desk* e ad interviste semi strutturate condotte presso il MIUR, l'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) e la CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane). Inoltre, si sono condotti quattro studi di caso, articolati in *within* e *cross-case analysis*. La ricerca ha coinvolto quattro università, rispettivamente di Bologna, Udine e Trento, oltre al Politecnico di Milano. L'analisi ha consentito di mettere a fuoco i molteplici sistemi

di valutazione della HEI oggi presenti in Italia, caratterizzati da una molteplicità di indicatori in parte frammentati e parzialmente sovrapposti. Su tale base si è reso possibile esaminare e porre a confronto i modelli valutativi predisposti dallo Stato e dai singoli atenei, individuandone i differenti approcci e le batterie di indicatori in uso.

La terza e ultima domanda di ricerca, affrontata ricorrendo ad un approccio di *theory building*, ha condotto allo sviluppo di un quadro concettuale originale e di un set di indicatori per la valutazione della HEI a livello nazionale, valorizzando i precedenti esiti dell'indagine. Il *framework* adotta un'impostazione *evidence-based* e un approccio di tipo input-output, combinato con un'analisi dei processi, sia di tipo settoriale che trasversale. Il dispositivo valutativo identifica dodici distinte aree di *assessment*, che vengono contestualizzate all'interno delle tre missioni dell'università (Didattica, Ricerca e Terza missione), incrociate a loro volta con le dimensioni di input-process-output. Lo schema dà luogo a 29 componenti, intese come unità minime dell'analisi valutativa. Ciascuna componente è corredata di specifici indicatori e domande guida per l'analisi qualitativa. Il dispositivo è sia *accountability-oriented* che *improvement-oriented* e combina fasi di auto-valutazione e di valutazione esterna. Gli indicatori sono stati validati da un gruppo di attori chiave, mediante interviste semi strutturate condotte presso i quattro atenei precedentemente contattati per gli studi di caso.

Indice

Sommario	1
Indice.....	3
Indice dei grafici, delle tabelle e delle figure.....	6
Acronimi e abbreviazioni.....	8
Introduzione	9
Ringraziamenti	11
Capitolo 1. Analisi della letteratura	12
1.1. Rilevanza della tematica e motivazioni della ricerca	12
1.2. Obiettivi e confini concettuali	15
1.3. Metodologia e processo di sviluppo dell’analisi	16
1.4. Principali risultati	17
1.4.1. Definizione preliminare di HEI e precisazioni terminologiche	17
1.4.2. Principali filoni di ricerca e risultati analitici della literature review.....	18
1.4.3. Ricapitolazione sintetica dei risultati ai fini della ricerca e “research gaps”	39
Capitolo 2. Disegno della ricerca.....	41
2.1. Finalità generali e confini concettuali della ricerca.....	41
2.2. Domande di ricerca	42
2.3. Fasi della ricerca.....	43
2.4. Approcci e metodologie	44
2.4.1. Domanda di ricerca n.1	44
2.4.2. Domanda di ricerca n.2	48
2.4.3. Domanda di ricerca n.3	52
Capitolo 3. Stato e sviluppi della valutazione della HEI nel quadro internazionale.....	55
3.1. Principali linee di <i>policy</i> in materia di HEI.....	55
3.1.1. Scenario internazionale	55
3.1.2. Ambito europeo.....	59
3.1.3. Politiche europee per l’assicurazione della qualità nella HE	65
3.2. Progetti internazionali sulla valutazione della HEI.....	70
3.2.1. Analisi dei progetti	70
3.2.2. Schema sinottico dei progetti esaminati.....	79
3.3. Determinanti per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI	81
3.3.1. Finalità generali dei modelli.....	81
3.3.2. Prospettive valutative	82
3.3.3. Livelli della valutazione	83
3.3.4. Versanti della valutazione	83
3.3.5. Spettro dell’analisi.....	84

3.3.6. Applicazione dei risultati	84
3.3.7. Tipologie di indicatori.....	85
3.3.8. Metodi di data collection.....	85
3.3.9. Schema sinottico	86
3.4. Aspetti critici e questioni aperte dall'analisi dello scenario internazionale.....	86
Capitolo 4. Lo scenario italiano della <i>HEI evaluation</i>	90
4.1. Il livello nazionale <i>della HEI evaluation</i>	90
4.1.1. L'evoluzione del sistema nazionale e il ruolo dell'ANVUR	90
4.1.2. Riferimenti alla dimensione internazionale nel sistema AVA.....	94
4.1.3. Il Fondo di Finanziamento Ordinario e il peso crescente dell'internazionalizzazione nella quota premiale	96
4.1.4. La programmazione triennale del Ministero	98
4.1.5. Ricognizione degli indicatori esistenti nel sistema nazionale dell'istruzione superiore in tema di internazionalizzazione	100
4.1.6. Criticità e questioni aperte dall'analisi del quadro nazionale	104
4.2. La <i>HEI evaluation</i> presso le istituzioni universitarie	106
4.2.1. Elementi di convergenza tra i casi.....	116
4.2.2. Elementi di differenziazione tra i casi.....	120
4.3. Note conclusive dalla lettura dello scenario italiano.....	126
Capitolo 5. Sviluppo di un <i>meta-framework</i> per valutare l'internazionalizzazione del sistema italiano di istruzione superiore	129
5.1. Presentazione del <i>meta-framework</i>	129
5.2. Architettura del sistema valutativo: aree chiave della valutazione, dimensioni indagate e componenti minime	137
5.3. Il processo di valutazione	149
5.4. Molteplicità di modalità attuative e coerenza con i sistemi nazionali di valutazione dell'istruzione superiore esistenti	152
Capitolo 6. Sviluppo del set di indicatori.....	155
6.1. Il processo di sviluppo degli indicatori	155
6.1.1. Definizioni preliminari.....	155
6.1.2. Lo sviluppo degli indicatori	159
6.2. Set di indicatori relativi alle componenti selezionate.....	163
6.2.1. Componente n. 1. Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli del Processo di Bologna.....	164
6.2.2. Componente n. 4. Profilo internazionale del personale accademico.....	166
6.2.3. Componente n. 5. Risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale.....	168
6.2.4. Componente n. 7. Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students	170
6.2.5. Componente n. 9. Controllo della produttività della ricerca connessa alla HEI.....	172
6.2.6. Componente n. 11. Indirizzi strategici per la HEI.....	174
6.2.7. Componente n. 12. Governance e organizzazione della HEI.....	176

6.2.8. Componente n. 13. Policy per la mobilità internazionale in entrata e uscita (inbound, outbound).....	in 178
6.2.9. Componente n. 17. Policy per l'uso delle lingue straniere.....	180
6.2.10. Componente n. 19. Servizi accademici rivolti a studenti in ingresso	182
6.2.11. Componente n. 23. Mobilità e crediti degli studenti in uscita– PhD inclusi.....	184
6.2.12. Componente n. 26. Mobilità in ingresso e in uscita del corpo accademico (Inbound, Outbound).....	186
6.3. Valutazione del modello da parte di un gruppo di atenei mediante interviste a chiave.....	figure 188
Osservazioni conclusive.....	192
Riferimenti bibliografici	197
ALLEGATI.....	214
Allegato n. 1 - Accredimento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida. Aggiornamento del 10/08/2017	215
Allegato n. 2 - MIUR. D. M. 987/2016. Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accredimento iniziale e periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio	221

Indice dei grafici, delle tabelle e delle figure

Indice dei grafici

Graf. 1. UNESCO Dataset Education. Tasso di mobilità in entrata (Inbound mobility rate), entrambi i generi (%).....	14
Graf. 2. UNESCO Dataset Education. Flusso netto degli studenti in mobilità internazionale (net flow of internationally mobile students), in entrata e in uscita (Inbound – Outbound), entrambi i generi (Valori assoluti)	14
Graf. 3. Andamento della produzione scientifica nel campo della HEI. Anni 1974-2016	16
Graf. 4. UNESCO. Cross-border Education Framework.....	25

Indice delle tabelle

Tab. 1. Principali filoni della ricerca valutativa nel campo della HEI.....	19
Tab. 2. Tipologia e descrizione delle fonti per la ricerca desk	45
Tab. 3. Ente di appartenenza e relativa area organizzativa degli intervistati per la domanda di ricerca n. 1	46
Tab. 4. Profili dei soggetti intervistati relativamente alla domanda di ricerca n. 2	49
Tab. 5. Profili dei soggetti intervistati relativamente alla domanda di ricerca n.3	52
Tab. 6. Esempio batteria di indicatori progetto CHE. Internationalisation of professors.....	74
Tab. 7. Esempio batteria di indicatori progetto IMPI. Most Used Indicators. Study Abroad	75
Tab. 8. Esempio batteria di indicatori progetto MINT. Management in general.....	77
Tab. 9. Esempio batteria di indicatori progetto ACE. Faculty policies and opportunities.....	78
Tab. 10. Schema sinottico dei progetti esaminati, per area geografica, livello, finalità, aree della valutazione e focus degli indicatori.....	80
Tab. 11. Schema sinottico delle determinanti e delle opzioni presenti in relazione ai progetti esaminati	87
Tab. 12. ANVUR- AVA. Requisiti per l'accreditamento dei corsi di studio e internazionalizzazione	94
Tab. 13. ANVUR- AVA. Requisiti per l'accreditamento delle sedi e internazionalizzazione.....	95
Tab. 14. ANVUR- AVA. Valutazione periodica e internazionalizzazione (ricerca)	95
Tab. 15. ANVUR- AVA. Requisiti per l'accreditamento e internazionalizzazione (didattica)	95
Tab. 16. MIUR – DM 335/2015.....	97
Tab. 17. MIUR – DM 8274/2013. Obiettivi della programmazione 2012-2015 sull'internazionalizzazione	98
Tab. 18. MIUR – DM 8274/2013. Azione II	98
Tab. 19. MIUR – DM 104/2014.....	99
Tab. 20. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione dell'offerta formativa	101
Tab. 21. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione della ricerca.....	101
Tab. 22. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione e corpo studentesco.....	102
Tab. 23. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione e personale accademico.....	103
Tab. 24. Politecnico di Milano. Linee di azione per il triennio 2014-2016	110
Tab. 25. Università di Bologna. Piano strategico 2016-2018. Internazionalizzazione.....	111
Tab. 26. Università di Bologna. Esempi di indicatori associati agli obiettivi strategici	111
Tab. 27. Università di Trento. Piano strategico 2014-2016. Internazionalizzazione	112
Tab. 28. Università di Udine. Piano strategico 2015-2019. Obiettivi, azioni e indicatori collegati all'internazionalizzazione	114
Tab. 29. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Mobilità in uscita.....	115
Tab. 30. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Mobilità in entrata.....	115
Tab. 31. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Studenti internazionali....	116
Tab. 32. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Azioni trasversali.....	116

<i>Tab. 33. Schema sinottico delle determinanti e delle opzioni in relazione ai casi esaminati</i>	<i>126</i>
<i>Tab. 34. Assi del meta-framework.....</i>	<i>144</i>
<i>Tab. 35. Elenco delle componenti selezionate per lo sviluppo degli indicatori</i>	<i>161</i>
<i>Tab. 36. Scheda contenente gli indicatori per l'analisi dei processi settoriali e trasversali.....</i>	<i>162</i>
<i>Tab. 37. Scheda contenente gli indicatori per l'analisi degli aspetti di ordine qualitativo (input e output)</i>	<i>162</i>
<i>Tab. 38. Scheda contenente i livelli di performance, i descrittori di livello e i criteri per l'auto posizionamento.....</i>	<i>163</i>
<i>Tab. 39. Legenda delle sigle degli indicatori</i>	<i>163</i>
<i>Tab. 40. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 1.....</i>	<i>164</i>
<i>Tab. 41. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 1</i>	<i>165</i>
<i>Tab. 42. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 4.....</i>	<i>166</i>
<i>Tab. 43. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 4</i>	<i>167</i>
<i>Tab. 44. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 5.....</i>	<i>168</i>
<i>Tab. 45. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 5</i>	<i>169</i>
<i>Tab. 46. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 7.....</i>	<i>170</i>
<i>Tab. 47. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 7</i>	<i>171</i>
<i>Tab. 48. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 9.....</i>	<i>172</i>
<i>Tab. 49. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 9</i>	<i>173</i>
<i>Tab. 50. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 11.....</i>	<i>174</i>
<i>Tab. 51. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 11</i>	<i>175</i>
<i>Tab. 52. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 12.....</i>	<i>176</i>
<i>Tab. 53. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 12</i>	<i>177</i>
<i>Tab. 54. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 13.....</i>	<i>178</i>
<i>Tab. 55. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 13</i>	<i>179</i>
<i>Tab. 56. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 17.....</i>	<i>180</i>
<i>Tab. 57. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 17</i>	<i>181</i>
<i>Tab. 58. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 19.....</i>	<i>182</i>
<i>Tab. 59. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 19</i>	<i>183</i>
<i>Tab. 60. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 23.....</i>	<i>184</i>
<i>Tab. 61. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 23</i>	<i>185</i>
<i>Tab. 62. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 26.....</i>	<i>186</i>
<i>Tab. 63. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 26</i>	<i>187</i>

Indice delle figure

<i>Fig. 1. Fasi della ricerca.....</i>	<i>44</i>
<i>Fig. 2. Fasi relative all'impiego delle metodologie per la domanda di ricerca n.1. Interviste semi - strutturate</i>	<i>48</i>
<i>Fig. 3. Fasi relative all'impiego delle metodologie per la domanda di ricerca n.2. Multiple case study...51</i>	<i>51</i>
<i>Fig. 4. Fasi relative all'impiego delle metodologie per la domanda di ricerca n.3. Interviste semi - strutturate</i>	<i>54</i>
<i>Fig. 5. Strategie nazionali per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. Area Processo di Bologna. Anno 2013/2014.....</i>	<i>64</i>
<i>Fig. 6. Macro schema del meta-framework per la valutazione della HEI</i>	<i>136</i>
<i>Fig. 7. Aree chiave della valutazione</i>	<i>143</i>
<i>Fig. 8. Componenti del meta-framework.....</i>	<i>147</i>
<i>Fig. 9. Fasi del processo di valutazione</i>	<i>150</i>
<i>Fig. 10. Quadranti del meta-framework.....</i>	<i>160</i>

Acronimi e abbreviazioni

ACE	American Council of Education
ANVUR	Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca
CFU	Crediti formativi universitari
CRUI	Conferenza dei Rettori delle Università Italiane
CUN	Consiglio Universitario Nazionale
EHEA	European Higher Education Area
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
EQF	European Qualification Framework
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
ESU	European Students' Union
ET 2020	Education and Training 2020
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FFO	Fondo di Finanziamento Ordinario
HE	Higher Education
HEI	Higher Education Internationalisation
IAU	International Association of Universities
IMHE	Institutional Management in Higher Education
ISCED	International Standard Classification of Education
MIUR	Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OER	Open Educational Resources

Introduzione

Il Capitolo Primo fornisce un'analisi articolata ed in profondità della recente letteratura in tema di valutazione della Higher Education Internationalisation (HEI). In primo luogo viene introdotto il tema e il contesto di riferimento, sottolineandone l'originalità e la rilevanza sia sotto il profilo accademico che in prospettiva manageriale. Successivamente vengono presentati gli obiettivi cui tende l'analisi, insieme alla metodologia adottata. La parte centrale prende in esame lo stato dell'arte del dibattito scientifico sulla tematica – sulla base di diverse chiavi interpretative e ipotesi classificatorie – oltre ad evidenziare i numerosi “gaps” che ne emergono. In conclusione l'attenzione è posta sulle principali direzioni che si intendono imprimere alla ricerca.

A partire dai gap di ricerca individuati precedentemente, il Capitolo Secondo si concentra in primo luogo sulle finalità generali e sui confini concettuali che orientano e delimitano lo studio. In seguito ad essere esposte e presentate sono le domande di ricerca. Per ciascuna domanda di ricerca vengono descritti in forma dettagliata gli approcci e le distinte metodologie impiegati nei diversi stadi della ricerca, insieme alle sotto-fasi in cui si è articolata la scelta e la definizione delle metodiche adottate per ciascuna domanda.

In continuità con la struttura dell'analisi precisata precedentemente nel disegno della ricerca, il Capitolo Terzo prende in esame il quadro di riferimento internazionale della HEI. Lo scopo consiste nell'individuare le principali linee di tendenza delle policy adottate sia sul piano sovra-nazionale che nazionale, secondo quanto previsto dalla domanda di ricerca n. 1. Inizialmente ci si concentra sulle più significative linee di *policy* definite in sede ONU e nel contesto europeo. Successivamente vengono analizzati alcuni significativi progetti sviluppati a livello internazionale nel campo della valutazione della HEI. Alla luce della disamina compiuta, il capitolo procede quindi all'individuazione e l'analisi di alcuni elementi chiave, utili per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI. Nella parte conclusiva vengono introdotti e commentati una serie di aspetti critici e di questioni aperte, derivanti dall'analisi del quadro internazionale.

Il Capitolo Quarto inquadra lo scenario italiano della valutazione della HEI per coglierne le principali linee di tendenza, anche per un utile raffronto con il quadro internazionale, come richiesto dalla domanda di ricerca n. 2. La trattazione è suddivisa tra il livello nazionale - corrispondente alle politiche di settore e ai sistemi di valutazione dell'istruzione terziaria – e il livello in cui operano i singoli atenei. Il livello centrale vede operare sia l'agenzia nazionale (ANVUR) che il MIUR. Ciascuno dei due organismi ha sviluppato propri dispositivi volti a valutare le performance degli atenei in relazione a tematiche specifiche. Alla luce della disamina compiuta, comprendente inoltre una mappatura degli indicatori introdotti da ANVUR e MIUR in tema di internazionalizzazione, il capitolo procede all'individuazione e all'analisi di una serie di elementi chiave per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI. La seconda parte introduce e commenta i risultati di uno studio di casi realizzato con la collaborazione delle università di Bologna, Udine, Trento e del Politecnico di Milano, allo scopo di individuare le principali tendenze rilevabili nelle pratiche valutative adottate. La presentazione si concentra in particolare sulla cross-case analysis, evidenziando alcuni elementi di convergenza e differenziazione tra i casi esaminati.

Il Capitolo Quinto offre una descrizione accurata del meta-framework posto alla base dello sviluppo degli indicatori per la valutazione della HEI, che rappresenta la prima delle due componenti su cui

si concentra la domanda di ricerca n. 3. Nella parte iniziale il modello proposto viene posto in rapporto agli elementi tratti dal quadro internazionale e dal contesto italiano, per inquadrarne la conformazione in termini di approccio teorico, ampiezza del campo valutativo, livelli interessati dall'assessment, etc. In seguito viene presa in esame l'architettura del sistema valutativo, che si articola in aree chiave, dimensioni indagate (input, process, output) e componenti minime del sistema di assessment. Inoltre ad essere descritto è il processo di valutazione nelle sue varianti differenziate, insieme alla molteplicità delle sue modalità attuative.

Il Capitolo Sesto si concentra sullo sviluppo del set di indicatori per la valutazione della HEI, che costituisce la seconda componente della domanda di ricerca n. 3. La parte iniziale mette a fuoco il processo di sviluppo degli indicatori, a partire da un inquadramento di carattere metodologico, per poi proseguire con la trattazione degli aspetti preliminari alla loro messa a punto. Successivamente vengono introdotte e descritte nel dettaglio le schede contenenti le batterie di indicatori di tipo sia quantitativo che qualitativo, oltre che le specifiche per il loro utilizzo in sede valutativa. Lo sviluppo dell'ultima parte del modello è preceduto dalla definizione dell'elenco delle componenti del sistema valutativo per le quali verranno messi a punto gli indicatori. La seconda parte del capitolo riporta i set di indicatori sviluppati per ciascuna componente selezionata, comprendenti sia le batterie di indicatori che i criteri e descrittori dei livelli di performance per mezzo dei quali gli atenei possono definire il proprio auto posizionamento. L'ultima parte riassume gli esiti delle interviste rivolte alle figure chiave presenti in quattro atenei – i medesimi su cui si erano precedentemente effettuati gli studi di caso – per una valutazione complessiva del modello sviluppato.

Nelle osservazioni conclusive vengono riassunti i principali risultati emersi dal lavoro di ricerca, ripartendone la portata tra la sfera più eminentemente accademica e quella a maggiore impatto manageriale. Ad essere illustrate, inoltre, sono le limitazioni che interessano la ricerca effettuata, insieme ad alcuni possibili suoi sviluppi futuri.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare qui quanti hanno contribuito in varia forma e misura al lavoro di ricerca presentato nelle pagine seguenti.

In primo luogo un ringraziamento va ai professori Luigi Salmaso e Alberto De Toni, rispettivamente supervisore e co-supervisore, con i quali ho potuto intrattenere un confronto articolato e proficuo, che ringrazio per la disponibilità sulla quale ho sempre potuto contare.

Inoltre ringrazio i membri del Collegio di Dottorato che, nel corso dei diversi incontri di verifica, mi hanno fornito a più riprese indicazioni e suggerimenti estremamente utili per impostare ed affinare quanto andavo realizzando sia sotto il profilo scientifico che manageriale.

Ho beneficiato altresì della disponibilità e competenza dei referenti presso gli atenei presso i quali ho svolto gli studi di caso, in particolare ringrazio il prof. Alessandro Gasparetto e la prof.ssa Maria Cristina Nicoli dell'Università di Udine, la dott.ssa Dora Longoni del Politecnico di Milano, la prof.ssa Alessandra Scagliarini dell'Università di Bologna e il prof. Enrico Zaninotto dell'Università di Trento.

Un ringraziamento va inoltre alla CRUI per le utili e stimolanti occasioni di confronto e al direttore dell'ANVUR, dott. Sandro Momigliano, per la disponibilità al dialogo sulle ipotesi modellistiche sviluppate.

Desidero ringraziare ugualmente il prof. Arduino Salatin, preside dello IUSVE di Venezia, che si è reso disponibile ad una discussione preliminare sull'impostazione generale del modello.

Per ulteriori utili scambi di pareri e osservazioni sono debitore verso gli altri dottorandi del corso, cui mi lega un rapporto di amicizia e di collaborazione.

A tutti loro va il mio profondo ringraziamento, fermo restando che qualsiasi limite emerga dal lavoro di ricerca è imputabile unicamente al sottoscritto.

Infine, ringrazio di cuore mia moglie Emanuela, che mi è sempre stata vicina in quest'avventura, la cui possibilità mai avrei potuto immaginare sino a qualche anno fa. Senza la sua presenza e il suo incoraggiamento difficilmente questo lavoro di ricerca sarebbe giunto a conclusione.

Capitolo 1. Analisi della letteratura

Il capitolo fornisce un'analisi articolata ed in profondità della recente letteratura in tema di valutazione della Higher Education Internationalisation (HEI). In primo luogo viene introdotto il tema e il contesto di riferimento, sottolineandone l'originalità e la rilevanza sia sotto il profilo accademico che in prospettiva manageriale. Successivamente vengono presentati gli obiettivi cui tende l'analisi, insieme alla metodologia adottata. La parte centrale prende in esame lo stato dell'arte del dibattito scientifico sulla tematica – sulla base di diverse chiavi interpretative e ipotesi classificatorie – oltre ad evidenziare i numerosi “gaps” che ne emergono. In conclusione l'attenzione è posta sulle principali direzioni che si intendono imprimere alla ricerca.

1.1. Rilevanza della tematica e motivazioni della ricerca

A partire dai primi anni Duemila il processo di internazionalizzazione dei sistemi dell'istruzione superiore accademica (Higher Education Internationalisation: d'ora in poi HEI) si è imposto progressivamente all'attenzione su scala mondiale. Tale fenomeno è andato producendo un impatto via via crescente sia a livello delle scelte strategiche operate dai singoli atenei che sul piano della definizione delle politiche nazionali di settore.

Diversi sono i fattori che hanno concorso a determinare la crescente centralità attribuita ai processi di internazionalizzazione da parte dei decisori pubblici (Oxford University, 2015). Da un lato possono essere individuati una serie di fattori esogeni, riferibili *in primis* alla tendenziale globalizzazione dei mercati, così come allo sviluppo dei servizi avanzati di telecomunicazione, che hanno avuto l'effetto di promuovere una crescente mobilità internazionale del mercato del lavoro (McGaw, 2004). Con tali tendenze va di pari passo il potenziamento dei flussi della mobilità a scopo di istruzione – in questo caso di carattere accademico – incrementati, nel contesto europeo, dal progressivo finanziamento di misure specifiche, a partire dal programma comunitario Erasmus. Inoltre, nell'ultimo decennio si è assistito al dispiegarsi di un articolato mercato globale dell'istruzione accademica, che ha generato una progressiva e intensa mobilità sia infra che trans continentale.¹

Oltre ai fattori esogeni ora citati, vanno considerati alcuni ulteriori elementi di carattere endogeno, riassumibili nella tendenziale e graduale contrazione della spesa pubblica a favore dei sistemi di istruzione superiore, cui si è accompagnata non di rado la scelta di privilegiare meccanismi di

¹ Per una dettagliata disamina dei risultati conseguiti dal Programma Erasmus si rinvia allo studio della Commissione Europea sull'impatto del programma sulle competenze e il grado di occupabilità degli studenti e sulla progressiva internazionalizzazione dell'istruzione accademica (Brandenburg et al., 2014).

finanziamento dei sistemi universitari sulla base della valutazione delle *performance* ottenute dagli atenei (performance-based financing).²

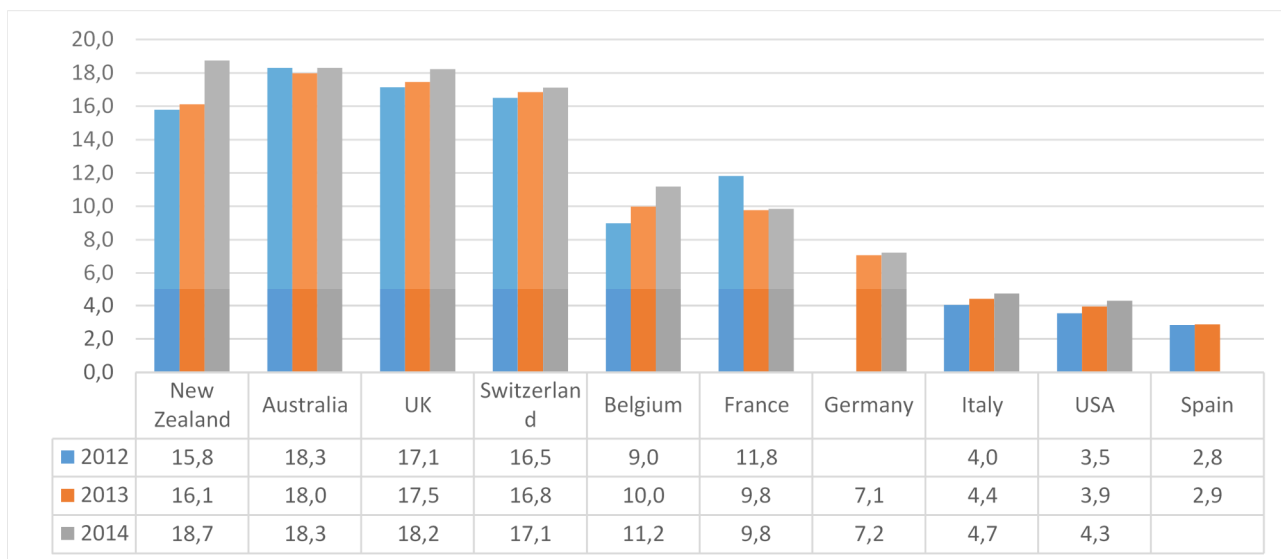
Un aspetto rilevante nell'economia dello sviluppo della HEI riguarda la mobilità studentesca a livello terziario. Sotto tale profilo, il nostro paese presenta un quadro diversificato, a seconda che si esaminino i flussi in uscita fatti registrare dagli allievi che si recano all'estero per motivi di studio oppure, di converso, i flussi in entrata di iscritti ai corsi di laurea promossi dagli atenei italiani. Nel grafico seguente sono riportati i dati forniti dall'Unesco per il triennio 2012-2014, riguardanti per ogni paese il numero degli allievi stranieri, espressi come percentuale del totale di studenti iscritti all'istruzione terziaria (*Graf. 1*). In questo caso i valori fatti registrare dall'Italia mostrano una certa difficoltà ad attrarre quote consistenti di allievi entro il mercato globale della Higher Education rispetto ad altri paesi particolarmente significativi. Nel caso dell'Italia, la quota percentuale oscilla dal 4,0% registrato nel 2012 al 4,7% fatto segnare nel 2014. Contemporaneamente, altri paesi europei hanno ottenuto *performance* migliori. Ad esempio nel 2014 la percentuale di studenti stranieri iscritti sul totale nel Regno Unito è stata del 18,2% di, del 9,8% in Francia, dell'11,2% in Belgio e infine del 7,2% in Germania.

Qualora si esaminino i dati riguardanti i flussi della mobilità internazionale degli studenti dell'istruzione terziaria da un ulteriore punto di vista, in particolare osservando lo scarto in valori assoluti tra flussi in entrata e i flussi in uscita (*Graf. 2*), il quadro che ne emerge in Italia non risulta particolarmente positivo. La differenza tra entrate e uscite risulta piuttosto esigua, pari a qualche decina di migliaia di studenti (34.026 nel 2014), mentre nel caso del Regno Unito il flusso netto nel 2014 è quantificabile in quasi 400.000 studenti, in Francia si attesta a poco più di 156.000 e in Germania è lievemente sopra i 93.000. Ciò sta a significare una capacità di attrazione degli utenti provenienti da paesi stranieri di molto superiore alla forza centrifuga cui sono sottoposti i sistemi nazionali dell'istruzione superiore, misurata sull'ammontare del numero di studenti che scelgono di iscriversi in un ateneo straniero.

E' indubbio che la sola dimensione relativa alla mobilità studentesca non esaurisca la portata dei processi di internazionalizzazione dei sistemi accademici. Pur tuttavia può rappresentare la spia di una capacità più o meno diffusa dei sistemi universitari di generare interesse e attrazione anche presso platee di utenti nel mercato globale della *higher education*, che oggi agisce al di sopra dei confini nazionali.

² Un'analisi sulle cause che hanno determinato i fenomeni di progressiva internazionalizzazione della higher education su scala globale si rinvia inoltre al lavoro di de Wit e colleghi (2015). In ordine allo scenario europeo, si consultino i rapporti della European University Association (Egroun-Polak e Hudson, 2010, 2014).

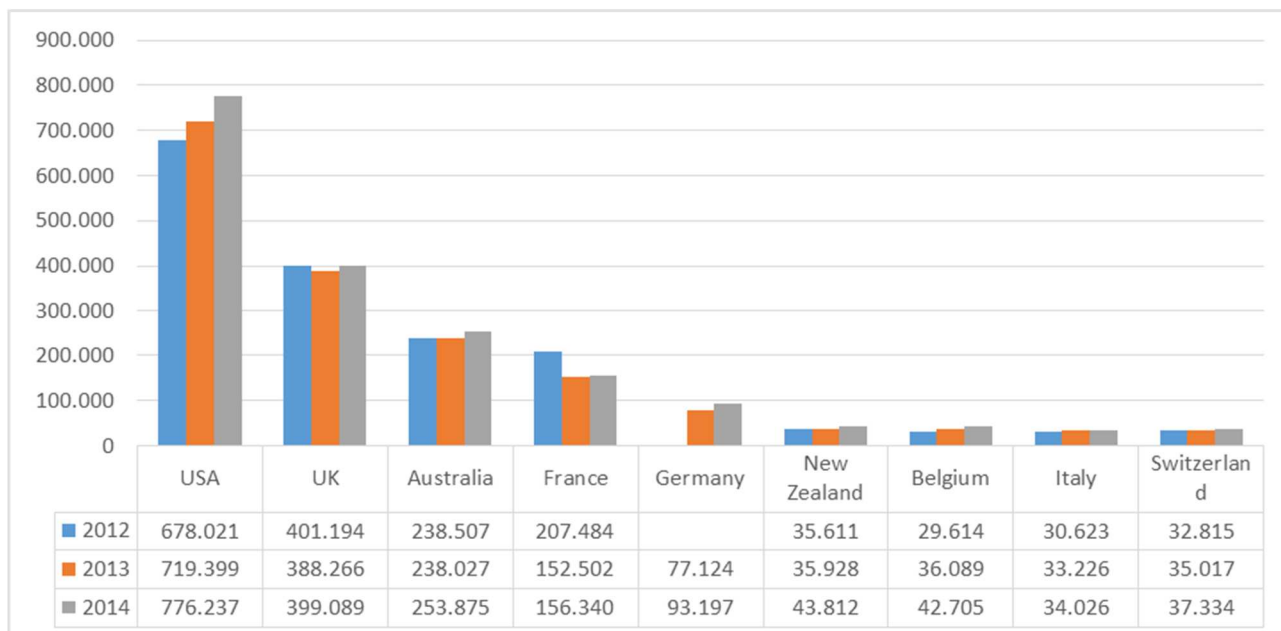
Graf. 1. UNESCO Dataset Education. Tasso di mobilità in entrata (Inbound mobility rate), entrambi i generi (%)



Nota. Inbound mobility rate: number of students from abroad studying in a given country, expressed as a percentage of total tertiary enrolment in that country

Fonte: Nostra elaborazione da UNESCO Dataset Education, 2017

Graf. 2. UNESCO Dataset Education. Flusso netto degli studenti in mobilità internazionale (net flow of internationally mobile students), in entrata e in uscita (Inbound – Outbound), entrambi i generi (Valori assoluti)



Nota. Net flow of IMS: number of tertiary students from abroad (inbound students) studying in a given country minus the number of students at the same level from a given country studying abroad (outbound students).

Fonte: Nostra elaborazione da UNESCO Dataset Education, 2017

1.2. Obiettivi e confini concettuali

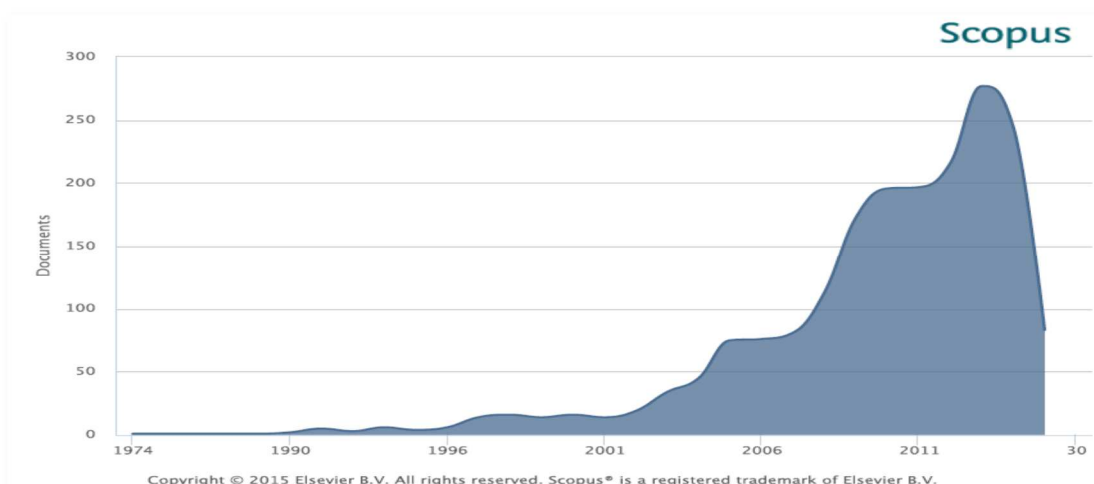
Il punto di partenza dell'attività di ricerca, costituito dall'analisi della letteratura sulla valutazione dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore accademica (*HEI evaluation*), ha richiesto la realizzazione di una ricognizione di tipo multidimensionale, data la natura specifica dell'oggetto indagato. Infatti, se consideriamo la produzione scientifica attinente in generale alla HEI – che rappresenta il tutto rispetto a cui la *HEI evaluation* ne costituisce una parte – questa appare un settore di ricerca accademica ben esplorato, per quanto si possa rilevare che lo sia maggiormente sul piano internazionale che in sede italiana. Un'analisi del database SCOPUS ha messo in evidenza la presenza di un volume di articoli accademici afferenti alla HEI pari a 1.929, che prendono avvio nei primi anni Settanta e sono soggetti ad un forte e progressivo incremento su base annua a partire dai primi anni Duemila (*Graf. 3*). A differenza di quanto non accada per il settore della HEI, la produzione nel campo specifico della *HEI evaluation* conta invece un numero ben più esiguo di riferimenti, pur sviluppandosi su una molteplicità di linee di indagine variamente articolate.

Fatta tale premessa, gli obiettivi che hanno orientato l'analisi della letteratura possono essere enucleati nei termini seguenti:

- descrivere lo stato dell'arte complessivo in materia di *HEI evaluation*, operando una selezione delle fonti che, tenendo in considerazione l'originalità e al momento la relativa esplorazione della tematica a livello scientifico, ne copra l'intera articolazione degli aspetti centrali;
- identificare i principali filoni di ricerca in cui si articola il campo della *HEI evaluation*, secondo quanto rinvenibile in letteratura;
- individuare alcune determinanti dei sistemi di valutazione della HEI posti in atto e sperimentati a livello internazionale, analizzando le diverse opzioni per ciascuna delle determinanti interessate;
- evidenziare alcuni significativi *gap* che emergano dall'analisi delle fonti, distinguendo tra scenario internazionale e contesto italiano.

Chiariti gli obiettivi alla base dell'analisi della letteratura, il passo successivo è consistito nel definire l'oggetto e i confini dell'analisi (Denyer et al., 2008). A tale riguardo, tenendo in considerazione quanto si è espresso in precedenza circa l'ancora limitato e parziale sviluppo di una letteratura scientifica concernente la *HEI evaluation*, e in linea con gli obiettivi dell'analisi, si è stabilito di considerare tutti gli studi che fanno riferimento alla *HEI evaluation* come approccio nel senso più ampio del termine.

Graf. 3. Andamento della produzione scientifica nel campo della HEI. Anni 1974-2016



Fonte: Nostra elaborazione da database Scopus

Va specificato inoltre che non vengono incluse nell'analisi le fonti riguardanti i modelli e le tecniche per la produzione di ranking internazionale degli atenei, dato che in genere non rientrano a pieno titolo nei modelli di valutazione della HEI di competenza dei singoli sistemi nazionali o degli atenei, che costituiscono i principali attori del modello valutativo che si intende sviluppare.

1.3. Metodologia e processo di sviluppo dell'analisi

Sulla base delle osservazioni introdotte al capitolo precedente, la metodologia adottata per lo sviluppo dell'analisi della letteratura può essere articolata nei termini sintetizzati di seguito. Ci si riferisce ad elementi quali la metodologia impiegata, i criteri di inclusione utilizzati, l'intervallo temporale considerato, oltre alle specifiche terminologiche e ai criteri di esclusione cui si è fatto ricorso.

- Metodologia di analisi: selezione da database.
- Criteri di inclusione: riviste accademiche classificate nei database SCOPUS e Web of Science.
- Intervallo temporale considerato: nessun limite iniziale e limite finale fissato nel 2016.
- Specifiche terminologiche per la ricerca:
 - termini di ricerca: Universit* Internationalis/z*; Higher Education Internationalis/z*
 - cross-referenced con: Evaluat*; Indicator*; Assess*; Monitor*
 - presenti in: titolo, parole chiave, Abstract
- criteri di esclusione:

- riguardanti la HEI, non la *HEI evaluation*
- lingue alternative all'inglese
- pubblicati in riviste in qualità di editoriali
- pubblicati negli atti di conferenze (*conference proceedings*)

Il processo di selezione ha preso avvio con l'estrazione degli articoli dai database SCOPUS (394 articoli) e Web of Science (125 articoli), sulla base delle specifiche e dei criteri precedentemente stabiliti, per un totale di 518 articoli. La rimozione dei duplicati ha ristretto in seguito il numero degli articoli a 481. Successivamente, l'analisi degli abstract ha circoscritto ulteriormente il numero degli articoli, sino alla quota di 159. La lettura del testo completo ha condotto infine all'individuazione della selezione finale, che consta di 72 articoli.

1.4. Principali risultati

1.4.1. Definizione preliminare di HEI e precisazioni terminologiche

La locuzione “internazionalizzazione dell'istruzione superiore” - in lingua inglese Higher Education Internationalisation (HEI) - presenta una ricchezza semantica tale da non poter essere ridotta ad un significato univoco. Inoltre, ad una prima ricognizione della letteratura, si evidenziano una serie di significati altamente differenziati, a seconda dei diversi filoni di ricerca in cui il costrutto venga impiegato.³

Nonostante quanto si è appena osservato, ai fini dell'analisi risulta utile introdurre una definizione preliminare di HEI, che ne consenta un'ampia applicazione all'interno dei filoni di indagine differenziati cui ha dato luogo la riflessione scientifica nel corso degli anni recenti.

A tale scopo giova fare ricorso alla enunciazione proposta dalla Knight nei primi anni Duemila, che ha tuttora il pregio di mantenere un livello generale di applicabilità rispetto ai distinti *stream* in cui si è andata articolando via via la riflessione successiva. Secondo tale enunciazione, la HEI è definibile come “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (Knight, 2004: 11).

La definizione della studiosa canadese è intenzionalmente neutrale e non ne specifica i fondamenti teorici, né il tipo di attività correlate e gli attori implicati. Inoltre, mette in evidenza un'ulteriore significativa dimensione propria del concetto di internazionalizzazione, che va considerata a tutti gli effetti un processo *in fieri*, piuttosto che uno risultato statico raggiunto una volta per tutte. Dalla

³ D'ora in avanti il termine *internationalisation* e i suoi derivati verranno impiegati nella formulazione in lingua inglese, ossia con la esse nella penultima sillaba, fatta eccezione per le citazioni testuali da autori americani.

prospettiva assunta dall'autrice, l'attenzione è posta sul processo di integrazione tra dimensioni che sino ad allora erano rimaste nettamente disgiunte, ovvero da un lato la vocazione internazionale che fa parte della storia dell'università sin dalla sua nascita, dall'altro le diverse componenti su cui attualmente si strutturano gli atenei. In particolare, nella visione della Knight, il significato del termine internazionalizzazione contiene già in sé un potenziale polisemantico e plurale, specificabile nelle diverse accezioni cui dà luogo: *international*, *intercultural* e *global*. Ciascuna di esse rinvia ad un nucleo di concetti distinto, pur nella generalità dei processi di internazionalizzazione cui fanno capo. Al tempo stesso l'integrazione della prospettiva internazionale genera effetti diversificati a seconda dei livelli della struttura organizzativa di ateneo con cui interagiscono. Nello specifico, può trattarsi del livello degli indirizzi generali che orientano lo sviluppo delle politiche di ateneo (*purposes*), oppure quello delle funzioni che presiedono alla realizzazione operativa di tali finalità (*functions*), o ancora l'ambito relativo alla generazione e riproduzione della conoscenza, nella forma di prodotti della ricerca o di articolazione dell'offerta formativa (*delivery*).

Infine, prima di dar conto dei risultati emersi dall'analisi della letteratura, va operata un'ulteriore precisazione sul piano terminologico. Nella massima parte delle fonti reperibili in letteratura si adotta la distinzione introdotta dalla Knight (1997), che già sul finire degli anni Novanta aveva articolato l'analisi su due piani distinti. Da un lato si colloca il piano dell'istituzione accademica individuale (*institutional*), equivalente al singolo ateneo, dall'altro il piano relativo al sistema nazionale dell'istruzione superiore (*national*). Ciò significa che usando il termine *institution*, ci si riferisce alla singola università e non all'apparato istituzionale dell'istruzione accademica (ossia al livello statale o ministeriale).⁴

1.4.2. Principali filoni di ricerca e risultati analitici della literature review

Una prima classificazione delle fonti oggetto dell'analisi della letteratura può essere effettuata individuando i principali filoni di ricerca cui ha dato luogo la *HEI evaluation*. In questo caso, gli articoli selezionati possono essere sussunti innanzitutto entro tre grandi categorie, sulla base di una ripartizione tematica che vada dal particolare al generale (Tab. 1).

⁴ La precisazione acquista un'importanza ancor più rilevante se si consideri che i termini "istituzione" e "istituzionale" assumono un significato radicalmente diverso e per così dire opposto nella storia del pensiero sociologico.

Tab. 1. Principali filoni della ricerca valutativa nel campo della HEI

AMBITI DELL'EVALUANDO		
Attività, programmi e misure settoriali	Una o più specifiche missioni dell'università	HEI su base sistemica
LIVELLI		
Singola istituzione accademica	Singola istituzione accademica	Singola istituzione accademica e/o sistema nazionale della HE
<p>a) Mobilità degli studenti e del corpo accademico</p> <ul style="list-style-type: none"> James, 2013 Souto-Otero et al., 2013 Knight, 2012 de Wit et al., 2013 Caruso e de Wit, 2015 Teichler, 2009 Teichler, 2015 Netz e Jaksztat, 2014 Niendorf, 2013 Scellato et al., 2015 	<p>d) Didattica</p> <ul style="list-style-type: none"> Zeiser et al., 2013 Absalom e Vadura, 2006 Stone, 2006 Kashlak et al., 2007 Bridges et al., 2014 Sternberg et al., 2009 Leask, 2004 Aerden, 2013 Appelbaum et al., 2009 Carson, 2009 Forsberg et al., 2003 Haigh, 2002 Sample, 2013 van der Wende, 1997 Crosling et al., 2008 	<p>g) Politiche generali di ateneo per la HEI</p> <ul style="list-style-type: none"> Li e Wu, 2010 Knight, 1997 Knight, 2001 Knight, 2004 Knight, 2013 Knight, 2015 Altbach e Knight, 2007 Krause et al., 2005 Gao, 2015 Rosa et al., 2011 Ma e Yue, 2015
<p>b) Educazione multiculturale e skill interculturali</p> <ul style="list-style-type: none"> Ippolito, 2007 Wang I., 2010 Wang T., 2016 Peng et al., 2015 Caldwell, 2013 Bodycott et al., 2014 Crosling, 2008 Crossman e Bordia, 2011 	<p>e) Ricerca</p> <ul style="list-style-type: none"> De Rosa, 2008 Abramo et al., 2011 Anderson-Levitt, 2014 Berger e Hofer, 2011 Kato e Ando, 2013 Benavent-Perez et al., 2012 	<p>h) HEI e modelli organizzativi e di governance</p> <ul style="list-style-type: none"> Hou, 2014 Chen e Hou, 2016 Rodemberg, 2010 Jiang e Carpenter, 2013 Erkkila e Piironen, 2013 Beerrens e Derwende, 2007 Van Damme, 2001 Rodenberg, 2010 Neubauer, 2011 de Wit, 2011
<p>c) Cross-border education</p> <ul style="list-style-type: none"> Knight, 2010 Knight, 2011 Zeiser et al., 2013 	<p>f) Trasferimento della conoscenza</p> <ul style="list-style-type: none"> Pelediene e Radzeviciene, 2004 Oanda, 2013 Oyewole, 2009 Singh, 2010 	<p>i) HEI e politiche linguistiche</p> <ul style="list-style-type: none"> Bull, 2012 Lindstrom, 2012 Tange, 2012 Dlaska, 2013 Whitsed e Wright, 2013 Cots et al., 2014 Bernini, 2015 Bezrukov e Ziyatdinova, 2015 Grigoryeva et al., 2015

In primo luogo possono essere individuate le fonti accomunate da una focalizzazione su aspetti particolari e specifici, collegati a una molteplicità di attività, programmi e misure di carattere settoriale su cui si applichi la *HEI evaluation*. In un secondo raggruppamento, posto in posizione mediana tra gli aspetti particolari ora citati e forme di valutazione di tipo più generale si colloca invece la categoria delle fonti riconducibili alla valutazione della HEI collegata alle tre principali missioni dell'università. Infine, una terza e ultima categoria raggruppa le fonti il cui contenuto si concentri sulla valutazione delle forme assunte dai processi di internazionalizzazione qualora non siano limitati a specifiche attività o missioni delle istituzioni universitarie, ma producano un impatto di tipo trasversale sull'intera organizzazione dell'accademia.

La tripartizione generale ora introdotta, ad un'analisi ulteriore può essere ulteriormente articolata. In particolare, il primo ambito dei tre appena richiamati, corrispondente alle attività, programmi e misure connesse alla HEI, evidenzia una serie di filoni di indagine ben caratterizzati, enucleabili principalmente intorno: a) alla mobilità degli studenti e del corpo accademico, b) all'educazione multiculturale e agli skill interculturali e infine c) all'educazione di tipo internazionale (education crossing borders).

Il gruppo di fonti che toccano il tema del rapporto della *HEI evaluation* con le principali missioni dell'università, a sua volta, trova nei tre ambiti canonici i suoi alvei naturali. Il campo di analisi risulta in tal modo ripartito tra: d) la didattica, nelle sue dimensioni che rinviano all'insegnamento e all'apprendimento, e) la ricerca e g) la cosiddetta terza missione, ossia i processi di trasferimento della conoscenza nel contesto territoriale locale o, nel caso della HEI, in altri contesti territoriali, inclusi i rapporti di cooperazione con le aree svantaggiate del pianeta.

Infine, qualora ci si concentri sulla valutazione degli effetti prodotti dall'impiego di approcci di tipo olistico o sistemico allo sviluppo della HEI, i principali filoni di ricerca attengono: h) all'applicazione della HEI in termini di *mainstreaming* e non di semplice innovazione, i) alla HEI come componente trasversale ai modelli organizzativi e di governance e infine l) all'impatto della HEI sugli aspetti relativi alle politiche linguistiche.

Infine, qualora si prenda in considerazione il livello su cui si concentra la riflessione, si può notare come le fonti tendano a suddividersi sulla base di una polarizzazione. Il primo e il secondo gruppo di articoli (attività, programmi e misure settoriali a favore della HEI; missioni dell'università) si concentrano prevalentemente sul livello della singola istituzione universitaria, utilizzando prevalentemente metodologie di ricerca quali *surveys*, studi di casi e analisi comparate. Al contrario, le fonti riconducibili al terzo ambito (internazionalizzazione su base sistemica) si collocano sia sul livello dell'istituzione accademica, sia su quello più generale, relativo al sistema nazionale

dell'istruzione superiore. Per questa ragione le metodologie di indagine in questo caso presentano una maggiore ampiezza di gamma negli strumenti adottati, che vanno da quelli ora richiamati, sino ad analisi in profondità dei modelli organizzativi e di governance, così come ad analisi sugli esiti e sull'impatto nell'implementazione di modelli di HEI.

a) Mobilità degli studenti e del corpo accademico

Il primo filone esaminato si concentra sulle tematiche legate alla mobilità degli studenti e del corpo accademico, mettendone in luce sia gli aspetti di indubbio beneficio, frutto della moltiplicazione delle esperienze di scambi a livello internazionale, sia gli elementi di criticità e di problematicità strettamente connessi ai nuovi scenari.

Due studi in particolare rappresentano altrettanti contributi essenziali alla riflessione sulle luci ed ombre cui ha dato luogo la crescita della mobilità internazionale in ambito accademico. Alcune analisi (Knight, 2012) si concentrano sulla parte implicita della cultura o dell'ambiente della formazione di tipo internazionale che, pur senza essere sottoposti generalmente ad un attento scrutinio, pur tuttavia svolgono un ruolo determinante sugli esiti delle attività di studio all'estero. Si tratta in particolare di fattori quali le molteplici forme di finanziamento, il riconoscimento dei crediti formativi, la qualità didattica dei programmi di studio, etc. L'autrice sottolinea come sia necessario operare un'analisi completa e multidimensionale sullo stato della mobilità del corpo studentesco collegata all'internazionalizzazione degli atenei, includendo nella riflessione anche alcune tendenze non sempre di segno positivo e una serie di risultati inattesi in esito alle politiche di internazionalizzazione.

Ancora in tema di mobilità, declinata invece sul corpo accademico, alcune recenti indagini valutative (Teichler, 2009, 2015; Scellato et al., 2015) hanno messo in luce come la ricerca sui flussi sia viziata da un'eccessiva attenzione verso la categoria degli studenti, mentre poco si conosca a proposito di ulteriori dimensioni, quali la componente accademica (e non accademica). In particolare, mancano studi mirati su una casistica variegata che consentano di connettere la mobilità accademica con gli episodi migratori che intervenuti nel corso della vita dei diversi docenti. L'autore cita alcuni casi su cui sarebbe opportuno approfondire l'analisi, quali la migrazione prima degli studi, la mobilità studentesca di breve periodo e quella connessa all'iscrizione ad un corso di laurea completo, la mobilità nella fase della formazione del dottorato, quella professionale in diversi stadi della carriera e infine le visite di studio collegate al lavoro accademico e di ricerca.

Un ulteriore ambito tematico collegato alla mobilità, intesa sia in uscita (outbound mobility) che in entrata (inbound mobility), ha a che fare con lo sviluppo del programma Erasmus (acronimo di European Region Action Scheme for the Mobility of University Students), finanziato dalla

Comunità Europea sin dalla seconda metà degli anni Ottanta. Il programma, nella sua formulazione attuale applicata all'istruzione terziaria, permette agli studenti di trascorrere parte del percorso universitario, da tre a dodici mesi, in un diverso paese europeo. Lo status di studente Erasmus – che attualmente ha modificato la propria denominazione in Erasmus+ - consente di frequentare corsi di primo e di secondo livello, di sostenere gli esami corrispettivi e di ottenerne il riconoscimento.

Se molti sono i fattori studiati nel corso degli anni che hanno dato prova di poter supportare o, al contrario, di limitare la mobilità studentesca nell'istruzione terziaria, l'originalità di alcuni studi recenti (Souto-Otero et al., 2013) consiste nell'applicare un approccio valutativo a doppio cieco, prendendo in esame gruppi di studenti partecipanti al programma europeo, confrontati con gruppi di non partecipanti. In questo caso lo studio, basato su un dataset ampiamente popolato di studenti coinvolti e non coinvolti nel programma Erasmus residenti in sette paesi comunitari, si è prefisso di individuare i fattori ostacolanti e le barriere alla partecipazione degli allievi al programma di mobilità europea. I risultati hanno evidenziato una stretta correlazione tra status socio economico familiare di appartenenza e la capacità di affrontamento e superamento delle barriere che si frappongono all'adesione ai programmi di mobilità. Da un lato si è registrato infatti un diffuso limite nell'acquisizione di informazioni necessarie a predisporre la richiesta di adesione al programma, dall'altro si evidenziano fattori frenanti, quando non addirittura ostacolanti, circa la sostenibilità economica di percorsi di mobilità all'estero.

Una prospettiva di ricerca distinta e pur tuttavia complementare alla precedente attiene alla valutazione dell'Erasmus Intensive Program (James, 2013), una formula che comprime l'esperienza formativa all'estero in periodi più ristretti rispetto al programma tradizionale, con l'impiego di metodologie di *full immersion* basate sul lavoro di gruppo intensivo tra studenti e docenti universitari. La ricerca, svolta in Inghilterra nel settore giurisprudenziale, si è concentrata sugli effetti a medio termine del programma, misurati in termini di incremento del livello di occupabilità degli studenti. Gli esiti hanno sostanzialmente messo in evidenza l'efficacia del modello formativo, pur in forma differenziata a seconda dello status socio economico dei partecipanti.

Studi valutativi più circoscritti sulle determinanti della mobilità studentesca, in questo caso intra europea, (Caruso e de Wit, 2015) compiuti su un periodo di tempo protratto (decennio 1998-2007) hanno fornito evidenza empirica del fatto che la spesa per studente rappresenta la determinante cruciale nello sviluppo di questo genere di programmi. Oltre a ciò, ulteriori fattori che esercitano un'incidenza rilevante riguardano le caratteristiche del paese ospitante, *in primis* il livello di sicurezza, il grado di apertura e il PIL pro capite.

Circa i fattori che favoriscono la propensione degli studenti ad intraprendere un percorso di studi all'estero, uno studio compiuto nel contesto tedesco (Netz e Jaksztat, 2014) ha evidenziato che tra

gli elementi che influenzano positivamente i dottorandi, si collocano innanzitutto eventuali esperienze pregresse di mobilità internazionale a fini di studio. Ulteriori fattori contestuali riguardano lo studiare in un ambiente universitario internazionale ed avere contatti regolari con personale accademico all'estero. Circa i fattori sociali, l'età e la genitorialità appaiono come fattori frenanti, soprattutto per la componente di genere femminile.

In termini di variabilità della direzione dei flussi della mobilità studentesca in uscita, studi recenti (de Wit et al., 2013) insistono sul fatto che l'oligopolio della formazione terziaria tradizionalmente rappresentato da paesi quali USA, UK, Francia, Germania e Australia, al momento sta subendo la competizione da parte di nuovi soggetti che si propongono come *hub* formativi, *in primis* Cina, Singapore e Malaysia.

b) Educazione multiculturale e skill interculturali

Lo sviluppo di competenze di carattere multiculturale e di *skill* interculturali si è andata via via imponendo come una componente essenziale a supporto dei processi di mobilità, per garantire l'efficacia e la qualità dei percorsi di studio effettuati all'estero (Caldwell, 2010). Tali competenze rappresentano sia l'esito intenzionale di un'attività di carattere formativo, sia il portato delle interazioni negli ambienti di studio, di lavoro e della vita quotidiana sperimentati dai soggetti nei paesi ospitanti. In questo caso, utilizzando la terminologia introdotta dall'OCSE e ripresa in seguito dalla Commissione Europea, possiamo distinguere tra esiti della formazione formale, non formale e informale.⁵

Un primo ambito di studi riguarda lo sviluppo di modelli e approcci atti a valutare il grado di acquisizione delle competenze multiculturali e, più in generale, a sottoporre ad *assessment* gli esiti della *cross-cultural competence* e dell'*intercultural learning*.⁶

In generale, gli autori selezionati pongono l'accento sulla limitatezza metodologica dei modelli attualmente a disposizione. In particolare Ippolito (2007) svolge la valutazione di un modulo

⁵ Si rinvia inoltre ai lavori fondamentali di Trahar (2010) e Ryan (2012).

⁶ Di seguito si forniscono le definizioni di *cross-cultural competence* e di *intercultural learning* tratte dalla Encyclopedia of the Sciences of Learning (Seel, 2012). *Cross-cultural competence*: "Developing cross-cultural competence is a process which involves methods and procedures dedicated to evolving cross-cultural competence that leads to the adoption and understanding of the features of one's own culture, develops a positive attitude to other cultural groups and its participants, and increases the ability to understand and interact with them". *Intercultural learning*: "refers to the acquisition of knowledge and skills that support the ability of learners to both understand culture and interact with people from cultures different from their own. It is developmental in the sense that learners advance through stages of progressively more sophisticated levels of understanding. This understanding includes that of different cultures as well as their own. Specifically, to develop cultural awareness, it is important for a learner to have this sense of cultural self-awareness, which will form the basis for comparisons that are inevitably made by the learner. Intercultural training can be designed to be culture specific by dealing with a single target culture, such as Japanese, or culture general by focusing on universally applicable skills, such as perspective taking and active listening".

formativo progettato per facilitare l'apprendimento interculturale, entro un gruppo multiculturale di studenti. Il limite di molti approcci, a giudizio dell'autore, consiste nel dimostrarsi inefficaci a valutare sia l'assimilazione dei contenuti che la modificazione degli atteggiamenti e dei comportamenti. In particolare, il nodo da sciogliere sembra risiedere nel processo di progressiva trasformazione delle identità multiple degli studenti, frutto dell'interazione reciproca, cui consegue una corrispondente modifica dei bisogni. Lo studio evidenzia che, nonostante la crescita della consapevolezza e l'uso di pratiche riflessive incoraggino l'*intercultural learning*, si scorgano numerosi ostacoli rappresentati dalle disparità linguistiche e dal limitato grado di consapevolezza degli effetti che precomprensioni ed elementi pregiudiziali giocano nel corso delle interazioni sociali.

Nel contesto cinese di recente si è sviluppato un modello generale (Peng et al., 2015) per l'*assessment* delle competenze cross-culturali degli studenti universitari cinesi. L'indice è stato costruito sulla base delle attuali teorie sulla competenza interculturale ed è imperniato sul metodo della "fuzzy comprehensive evaluation". Per lo sviluppo e la successiva messa a punto e affinamento del dispositivo si è optato per l'impiego del metodo Delphi, sulla scorta delle indicazioni offerte da un panel di esperti.

Un ulteriore e promettente ambito di indagine (Wang, 2010; Wang, 2016) prende in esame la relazione tra apprendimento di una lingua seconda e della corrispettiva cultura. In questo caso, il ruolo del docente è sottoposto ad una radicale ridefinizione, dal momento che è sempre più inteso come orchestratore di un ambiente di apprendimento basato su una reciproca esperienza, in cui insegnante e studenti apprendono, rappresentando le visioni e i comportamenti dei rispettivi paesi d'origine. In tal modo, la classe, concepita nei termini di interattiva e *cross-cultural*, può divenire in luogo in cui i diversi soggetti esprimono consapevolmente differenti *background* e affiliazioni, con la possibilità di dare luogo a nuove idee e rappresentazioni frutto delle interazioni culturali.

c) Istruzione superiore transnazionale (cross-border education)

Il termine *cross-border education* (CBE) nei decenni passati era impiegato per designare un genere di istruzione superiore frutto di accordi di tipo transfrontaliero ed era quindi inteso come una peculiarità propria delle aree di confine tra stati. Negli anni recenti il suo significato è mutato radicalmente, dato che lo sviluppo dei sistemi di informazione e comunicazione (ICT) e la stipula di accordi di vario genere sia tra atenei che tra entità statali consente oggi a una quota di studenti e di appartenenti al corpo accademico di studiare o operare sia nel proprio paese, sia all'estero, interagendo con una molteplicità di atenei stranieri (Zeiser et al., 2013).

Nella definizione corrente (UNESCO, 2006: 19), per cross border-education si intende un complesso di formule assunte dall'istruzione superiore che “refers to the movement of people, programs, providers, knowledge, ideas, projects and services across national boundaries. The term is often used interchangeably with *transnational education*, *offshore education* and *borderless education*”. In tal senso, la CBE rappresenta il complesso delle opportunità in cui si dispiega l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, che interessano sia la popolazione studentesca ed accademica, sia – in forma più innovativa rispetto al passato – i programmi di studio, le singole istituzioni universitarie e infine i progetti tra atenei ed entro reti di atenei. Nel corso del passato recente si è assistito ad uno slittamento dalle forme più tradizionali di mobilità internazionale, rappresentata da studenti e corpo accademico, a forme meno usuali, che richiedono una riconfigurazione delle scelte strategiche e dei modelli organizzativi propri degli atenei. Di seguito si riporta lo schema classificatorio introdotto dall'UNESCO (*Graf. 4*).

Graf. 4. UNESCO. Cross-border Education Framework

Category	Forms and Conditions of Mobility		
	Development Cooperation	Educational Linkages	Commercial Trade
PEOPLE Students Professors/scholars Researchers/ Experts/consultants		Semester/year abroad Full degrees Field/research work Internships Sabbaticals Consulting	
PROGRAMS Course, program sub-degree, degree, post-graduate		Twinning Franchised Articulated/validated Joint/double award Online/distance	
PROVIDERS Institutions Organizations Companies		Branch campus Virtual university Merger/acquisition Independent institutions	
PROJECTS Academic projects Services		Research Curriculum Capacity-building Educational services	

Fonte: UNESCO, 2006

Come si può osservare, la gamma di servizi offerti hanno per destinatari sia la popolazione studentesca, sia il personale accademico variamente inteso, sia gli esperti e consulenti esterni. In

questo caso le forme e condizioni della mobilità variano dal semestre o annualità all'estero, all'intero corso di laurea, internship, annualità sabbatiche e forme di consulenza internazionale.⁷

Circa i programmi interessati alla cross-border education, la casistica risulta varia, dato che può trattarsi di corsi, corsi di laurea o parte di essi, così come di attività formative post-lauream. In questo campo rientrano le forme di mobilità supportate da una molteplicità di formule di nuova concezione. In questo caso le tipologie risultano variamente articolate, dai *twinning programs* ai *double degrees*, ossia programmi congiunti istituiti da due o più università che permettono agli studenti di frequentare una parte della carriera presso la propria università e una parte presso le università partner coinvolte, ottenendo alla fine del percorso un titolo riconosciuto nei paesi coinvolti. Obiettivi ne sono la diversificazione formativa, l'apprendimento di qualità di una lingua straniera, la conoscenza di una nazione e di una cultura diversa. Accanto alle doppie lauree si collocano le forme di *franchising*, per effetto delle quali è possibile frequentare una sede distaccata di un ateneo straniero nel proprio paese, ottenendo al termine il titolo di studio previsto dall'università madre. Circa i fornitori dell'offerta formativa (providers), questi possono riguardare singole istituzioni universitarie, così come organizzazioni e compagnie private, dando vita a *branch campus* (sedi estere di ateneo), università virtuali basate su un'offerta esclusivamente on-line, acquisizioni e fusioni, così come atenei indipendenti.

Infine, sotto il profilo dei progetti di collaborazione internazionale tra università, la classificazione proposta dall'UNESCO prevede una diversificazione tra i progetti accademici e i servizi loro collegati, i cui contenuti spaziano dalla ricerca all'offerta formativa concordata, sino allo sviluppo di curricula comuni.

Per alcuni autori (Knight, 2010) il fatto che un intero nuovo potenziale di opportunità sia andato interessando nel passato recente la mobilità accademica internazionale apre nuovi scenari di possibilità e al contempo non deve far tralasciare un complesso di problematiche e di possibili fattori di criticità che necessitano di essere sottoposti a valutazione. Tra questi l'autrice si concentra sugli aspetti riguardanti l'assicurazione della qualità, il riconoscimento dei crediti e dei titoli, i canali di accesso alle nuove opportunità della mobilità internazionale, così come le forme finanziamento e le politiche di mercato.

Oltre alle formule di mobilità ora citate, si vanno evidenziati ulteriori tipi di accordi che possono dar luogo ad una complessa tipologia di corsi di laurea progettati, programmati e gestiti in comune tra due o più atenei. Tra questi l'analisi valutativa si è concentrata (Knight, 2011) in particolare sui *joint programs* e le *consecutive degrees*, che vanno a collocarsi accanto alle più praticate doppie

⁷ Si consulti anche l'analisi di Seeber e Lepori (2013).

lauree (double degrees). Si tratta, da un lato, di corsi congiunti tra due o più istituzioni, rispondenti ad un bisogno formativo comune, progettati, organizzati e implementati da due o più istituzioni. In tal caso prevedono il conferimento del diploma nazionale con dichiarazione dei partner della piena equivalenza ad un proprio titolo accademico. Le *consecutive degrees* riguardano invece prevalentemente le lauree specialistiche o magistrali (Master degree), con riconoscimento dei crediti ottenuti dallo studente al termine della laurea di primo livello (Bachelor degree) tra istituzioni appartenenti a stati diversi.

d) Didattica

Nel settore che mette in relazione i processi di internazionalizzazione con la didattica, un primo ambito di ricerca prende in esame la valutazione degli aspetti didattici della HEI, intendendo con questa formulazione l'impatto sulla struttura dei curricula e dei programmi di studio, così come sugli esiti degli apprendimenti osservabili.

Relativamente alla costruzione di curricula di impronta internazionale, l'analisi della letteratura ha posto in evidenza lo sviluppo di modellistiche differenziate (si vedano ad esempio Zeiser et al., 2013; Kashlak et al., 2007; Appelbaum et al., 2009; Leask, 2004; Crosling et al., 2008; Forsberg et al., 2003; Sample, 2013; van der Wende, 1997), che in genere fanno largo uso di tecnologie di informazione e comunicazione di ultima generazione per intensificare le forme di interazione a distanza. Particolare attenzione è posta a collegare in modo coerente i risultati di apprendimento attesi con la scelta delle strategie e delle metodologie didattiche maggiormente appropriate. Conseguentemente, anche la strumentazione di carattere valutativo si inserisce nella progettazione dei curricula organicamente alla definizione degli obiettivi di apprendimento programmati.

Un forte e crescente impulso ha ricevuto recentemente anche l'inserimento nei processi di valutazione dell'efficacia dei curricula della percezione espressa dagli studenti, ossia degli utenti finali dell'azione didattica. A questo proposito si possono citare alcuni studi (Absalom e Vadura, 2006; Crossman e Bordia, 2011) che evidenziano come il giudizio degli allievi relativamente alla costruzione di curricula di tipo internazionale risulti di segno ambivalente. I maggiori rilievi sollevati dalla componente studentesca riguardano da un lato un certo disorientamento iniziale – per alcuni non totalmente risolto nemmeno alla conclusione del percorso – sul versante dei contenuti didattici, a volte non del tutto coerenti con le conoscenze pregresse maturate nel campo disciplinare. Dall'altro lato emergono criticità di ordine socio-culturale, date dalla difficoltà di interagire con studenti appartenenti a culture di matrice eterogenea, cosa che implicherebbe una preventiva assimilazione delle categorie culturali e del relativo *background* che entrano in gioco.

Nel contesto europeo, la costruzione dei curricula per la HEI si salda strettamente con le strategie fissate all'interno del cosiddetto processo di Bologna, che sotto il profilo della progettazione e valutazione didattica pone al centro della riflessione la nozione di *learning outcomes*, ossia dei risultati di apprendimento. In tale logica, il processo di sviluppo dei programmi corsuali prende le mosse innanzitutto dalla considerazione di elementi di output (gli esiti finali attesi dell'apprendimento, definiti in termini di competenze e delle loro componenti), che guidano la costruzione "a ritroso" dei percorsi formativi.

Un ulteriore campo di analisi è indirizzato verso la valutazione dei curricula in un senso più ampio, dato che si concentra prevalentemente sulle forme di interazione tra studenti previste dalla progettazione curricolare, al fine di sviluppare all'interno dei diversi corsi disciplinari un'apertura di tipo interculturale. In questo campo alcuni autori (Bodycott et al., 2014), partendo da uno studio comparato che mette a confronto istituzioni universitarie in Australia e Hong Kong. Lo studio individua un set di condizioni atte a potenziare l'interazione interculturale tra studenti nel corso delle consuete attività di apprendimento. I risultati suggeriscono che l'inclusione nei curricula di una componente finalizzata a gestire le interazioni tra studenti produca benefici sia per gli allievi autoctoni, sia per quelli provenienti dall'estero. In particolare la valutazione di tali aspetti ha insistito su elementi quali le competenze interculturali e l'adattamento a differenti contesti formativi, così come il potenziale di crescita socio-culturale per effetto dei diversi apporti ricevuti nel corso dell'attività curricolare.

Tra le tematiche convergenti con quella ora accennata, un posto di rilievo riveste il livello di qualificazione e la formazione necessaria destinata allo staff che presiede alla strutturazione dei curricula di carattere internazionale. Crosling (2008) individua una serie di problematiche a livello di staff e di facoltà che devono essere monitorate e tenute sotto controllo nei cambiamenti che necessariamente accompagnano lo sviluppo del curriculum, tra le quali gli effetti della tradizionale nozione di autonomia accademica e il bisogno di risorse umane e finanziarie per supportare tali cambiamenti. Circa le sfide di ordine metodologico su cui devono intervenire le diverse figure cui compete lo sviluppo di curricula orientati a priorità di tipo globale e non solo nazionale, alcuni autori (Haigh, 2002) insistono sulla necessità di superare una visione incentrata sulla sola conoscenza di matrice nazionale o continentale. Si punta invece a costruire ambienti di apprendimento inclusivi, che valorizzino il portato culturale di aree del mondo sino ad ora meno centrali e al tempo stesso servano ad introdurre gli studenti autoctoni ad un mercato del lavoro divenuto progressivamente multinazionale.

La valutazione degli esiti di apprendimento costituisce un ulteriore elemento che va a comporre il quadro degli effetti della HEI sul piano della didattica universitaria. Sotto tale profilo, da un lato

l'analisi della letteratura ha messo in rilievo l'affermarsi di numerosi sistemi di indicatori, di ordine prevalentemente quantitativo, il cui scopo è quello di costituire la base metodologica su cui incentrare forme di audit di carattere multidimensionale, che in seguito possano dare luogo a processi di revisione e di ulteriore sviluppo di forme apprendimento in una dimensione internazionale. Alcuni autori hanno messo a punto sistemi di indicatori suddivisi per ambiti, ad esempio Stone (2006) ha strutturato il proprio modello secondo le seguenti categorie: caratteristiche dello staff e degli studenti, relazioni internazionali, progettazione e contenuti del curriculum e infine realizzazione del curriculum.

Diversamente, una diversa corrente di studiosi (si vedano ad esempio i lavori di Sternberg et al., 2009; Bridges et al., 2014) ha posto al centro della propria riflessione la definizione di sistemi valutativi che impieghino allo stesso tempo metodi qualitativi e quantitativi. Nel caso di Bridges e colleghi, il metodo misto è costituito da un approccio basato su studio di casi ed è stato condotto secondo una prospettiva longitudinale. Tre coorti di studenti appartenenti alla seconda annualità di un corso di odontoiatria di tipo *blended* (parte in presenza e parte a distanza), centrato sulla costituzione on-line di una comunità internazionale sono stati invitati a partecipare ad una serie di survey annuali, affiancate da un ciclo di focus group. Nonostante i risultati positivi sotto il profilo degli apprendimenti, gli studenti hanno manifestato una difficoltà a fronteggiare gli aspetti di relazione connessi con le sfide poste dalla cittadinanza globale e dalla comprensione interculturale. In questo caso, i risultati sul medio periodo hanno dimostrato che l'interazione tra novizi ed esperti ha facilitato lo sviluppo di un'identità professionale aperta alla dimensione internazionale.

Una terza posizione ha a che fare con lo sviluppo di modelli valutativi di approccio prevalentemente qualitativo. In questo alveo si segnala il caso dei Paesi Bassi (Aerden, 2013). Il lavoro dell'autore valuta un progetto pilota che mira a valutare qualitativamente l'internazionalizzazione dei programmi accademici nei Paesi Bassi e nelle Fiandre. Il progetto ha preso in considerazione la diversità delle strategie di internazionalizzazione, la richiesta della certificazione in esito agli studi svolti e la questione sempre più importante dei risultati dell'apprendimento, concentrandosi in particolare sull'uso dei risultati di apprendimento di carattere internazionale e interculturale. L'esito fondamentale del progetto si è concretizzato nello sviluppo di un nuovo metodo per misurare la qualità dell'internazionalizzazione, che evidenzia la necessità di un quadro di riferimento per l'interpretazione dei criteri di qualità, di una più forte focalizzazione sui contesti istituzionali rilevanti e della necessità di sottoporre a revisione gli standard sulla cui base possano essere confrontate gli aspetti misurabili della qualità.

Un ulteriore e significativo programma di ricerca si concentra su un livello più generale di analisi, ossia sulla valutazione degli ambienti di apprendimento (learning environments) basati sull'internazionalizzazione della higher education, considerati nel loro complesso.

Sotto tale profilo, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono una nuova dimensione ai processi di internazionalizzazione dell'istruzione superiore e conseguentemente sono sempre più utilizzate per migliorare la qualità e la personalizzazione dell'apprendimento nei confronti di tutti gli studenti. Laesk (2004) precisa in proposito che le nuove tecnologie applicate a fini didattici offrono molte opportunità per internazionalizzare il curriculum e le esperienze di apprendimento degli studenti, ma offrono anche sfide perché gli accademici insegnano ad una gamma più diversificata di studenti rispetto al passato, in un ambiente di apprendimento più complesso e diversificato. In questo caso diviene cruciale valutare non solo gli aspetti specifici degli ambienti di apprendimento esaminati separatamente, ma anche le intersezioni tra i risultati dell'internazionalizzazione, le tecnologie didattiche impiegate e il curriculum programmato, oltre alle loro implicazioni in termini di supporto agli studenti ed al loro sviluppo professionale.

e) Ricerca

La HEI applicata all'ambito della ricerca ha dato origine ad una serie articolata di studi (si veda Benavent-Perez et al., 2012). Tra questi, è possibile individuare un primo ordine di analisi costituito dal rapporto tra esiti della ricerca e processi di internazionalizzazione. Ad esempio Abramo e colleghi (2011) insistono sul fatto che, a fronte di una tendenza generalizzata a incentivare la collaborazione internazionale nel campo della ricerca, tuttavia ne rimangono ancora poco chiarite le determinanti sottese. In particolare, poco sondato risulta il campo di analisi relativo all'impatto delle diverse forme di collaborazione sulla performance scientifica a livello del singolo ricercatore. I risultati dello studio, che presuppone la *co-authorship* come *proxy* della collaborazione di ricerca, dimostrano che sia la produttività della ricerca sia la qualità media degli esiti della ricerca hanno effetti positivi sul grado di collaborazione internazionale raggiunta da un ricercatore. In tal senso gli autori definiscono come vi sia una correlazione positiva tra la *performance* nella ricerca e il grado di collaborazione internazionale della stessa.

Un filone di indagine distinto e tuttavia collegato con quello appena riportato è rappresentato dal capitale ulteriore acquisito dagli studiosi impegnati in attività di ricerca sul piano internazionale (Kato e Ando, 2013). In questo caso, i risultati indicano che i ricercatori che collaborano a livello internazionale accumulano capitale umano spendibile nel settore della scienza e della tecnologia attraverso le diverse forme di collaborazione stabilite. Lo studio ha mostrato inoltre la presenza di

un rapporto positivo tra la mobilità internazionale dei ricercatori e la loro *performance*, benché la direzionalità tra cause ed effetti non risulti ancora ben chiara.

Ulteriori linee di ricerca, di contro, si sono concentrate sui limiti rappresentati dalla possibilità che in alcuni contesti scientifici la ricerca condotta fuori dai confini nazionali subisca una penalizzazione diretta o indiretta sotto il profilo della sua valorizzazione. Appuntando la loro attenzione sull'ambito statunitense, Anderson e Levitt (2014) mettono in rilievo come l'internazionalizzazione della ricerca promette nuove prospettive e nuove soluzioni, limitate dal fatto che in alcuni campi disciplinari le case editrici che si occupano di lavori accademici sfavoriscono la ricerca condotta fuori dagli Stati Uniti. Il lavoro dei due studiosi esplora il concetto di significato nel contesto della review degli articoli scientifici e si concentra sulle ragioni per cui i *reviewer* statunitensi in alcune aree disciplinari non valorizzano adeguatamente l'importanza e l'interesse intellettuale della ricerca condotta altrove.

Un caso specifico di collaborazione ai fini della ricerca è rappresentato dal dottorato europeo.

Nonostante i passi importanti già raggiunti per l'implementazione del dottorato europeo congiunto (joint European doctorate), per alcuni autori (De Rosa, 2008) la sua piena valorizzazione si presenta come un processo spesso accidentato e ancora in corso. I problemi sorgono a causa della legislazione nazionale di alcuni membri dell'Unione europea, ma sono anche dovuti ad una concezione conservatrice ancora pervasiva nell'istruzione superiore europea che incoraggia il "protezionismo" accademico invece di promuovere la cooperazione. Le due principali ragioni della resistenza ai programmi dottorali innovativi per De Rosa rimangono tuttavia l'interpretazione non corretta della mobilità internazionale come un obiettivo in sé, piuttosto che come uno degli strumenti strategici su cui può contare la formazione dottorale. Accanto a ciò, si registra un timore diffuso che l'armonizzazione finirà per omogenizzare la diversità dei curricula di dottorato su scala europea, riducendone l'attuale ricchezza all'uniformità.

A latere delle forme più tradizionali di collaborazione internazionale, sempre più si assiste all'affermarsi di programmi impostati e gestiti congiuntamente da università ed enti non accademici di ricerca (non-university research and technology organisations: RTO). Alcuni studi (Berger e Hofer, 2011) mirano a concettualizzare questo settore molto diversificato rispetto all'accademia e ad esaminare come le sue caratteristiche influenzino le forme miste di internazionalizzazione tra atenei e RTO. Il rapporto stretto che le RTO intrattengono con i governi e le loro politiche è inteso come uno degli aspetti più rilevanti da considerare.

f) Trasferimento della conoscenza

La tematica associata alla valutazione del trasferimento a livello internazionale della conoscenza (knowledge transfer) prodotta dalle istituzioni universitarie presenta un'articolazione interna di un certo interesse.

Procedendo su una scala di progressiva complessità, in primo luogo si segnalano gli studi che hanno ad oggetto il monitoraggio e la successiva valutazione degli accordi internazionali stretti dalle istituzioni universitarie. In proposito, al fine di massimizzare l'efficacia delle forme di cooperazione internazionale istituzionale, risulta cruciale per un'istituzione individuare possibili strutture, domini, obiettivi e conseguentemente misurare il valore delle molteplici e distinte attività di cooperazione. Un approccio top-down centralizzato di stringere accordi istituzionali rappresenta attualmente la formula più diffusa. Si è rilevato che molti di questi accordi top-down sono definiti ad un livello eccessivamente generale e pertanto non raggiungono – o raggiungono solo in parte - i loro obiettivi, non consentendo una gestione efficace a livello di facoltà o di dipartimento. L'Università Tecnica di Vilnius Gediminas, ha sviluppato un modello di benchmarking (Pelediene e Radzeviciene, 2004), basato sulla valutazione della cooperazione bilaterale come parti cruciali della sua strategia di internazionalizzazione, associando metodi quantitativi e qualitativi. Il modello è finalizzato alla valutazione degli accordi istituzionali internazionali, con l'obiettivo di definire le esigenze di attività comuni con le istituzioni partner. Il sistema valutativo si concentra sulle fasi del ciclo di vita dei progetti di cooperazione, dall'avvio, alla negoziazione, passando per la sigla formale degli accordi e la loro successiva realizzazione, supervisione ed eventuale cancellazione. Ciascuna delle fasi citate è presa in carico da un distinto coordinatore.

Un ulteriore campo di ricerca è rappresentato dalla valutazione d'impatto dei progetti di cooperazione internazionale. I paesi africani e altri paesi in via di sviluppo potrebbero utilizzare conoscenze fornite dalla cooperazione internazionale in ambito accademico per ridurre il divario di reddito tra loro e le economie mondiali maggiormente sviluppate. Oyewole (2009) identifica le diverse manifestazioni del processo di internazionalizzazione e le impostazioni che ne sono sottese, prendendo in considerazione alcuni paesi africani. L'autore presenta il modello per una valutazione dell'impatto dell'internazionalizzazione per la qualità nei sistemi di istruzione superiore africana. Il modello prende in esame gli aspetti relativi alla qualità, articolata tra elementi distinti, quali il curriculum, gli studenti, i programmi, il personale e le infrastrutture nei sistemi di istruzione superiore. Al tempo stesso rileva che in alcune regioni dell'Africa, dove non esistono meccanismi di regolamentazione adeguati, l'internazionalizzazione può diventare una minaccia per la qualità della formazione superiore, quando sviluppata attraverso le attività di provider internazionali non adeguati.

Un terzo ambito di ricerca riguarda il livello di meta riflessione sugli effetti della cooperazione internazionale. Nel contesto della ricerca, l'internazionalizzazione nell'istruzione superiore africana è stata accolta favorevolmente per il suo potenziale di rafforzare la capacità locale e contrastare le asimmetrie di forza a lungo nei partenariati internazionali (Oanda, 2013). Singh (2010) si è posto pertanto il problema di studiare gli aspetti legati alla necessità di riorientare l'internazionalizzazione per consentirne un maggiore controllo sul piano locale. Si tratta di un approccio di pianificazione e di ricerca valutativa che riguarda una forma di internazionalizzazione intra-regionale sotto l'influenza del processo di Bologna. Lo studio esplora le prospettive di valutazione (in particolare nella forma *ex-ante*) per produrre partenariati Nord-Sud più equi e per sostenere le specifiche priorità di sviluppo nell'istruzione superiore stabilite nei diversi paesi africani.

g) Comprehensive internationalisation

Differentemente da una concezione che guarda alla HEI come ad una somma o collazione di aspetti autonomi e distinti, che ha caratterizzato la riflessione sino ai primi anni Duemila e ancora in parte mantiene un proprio peso all'interno della letteratura, attualmente sono gli sviluppi della cosiddetta *comprehensive internationalisation* ad aver acquisito una centralità nel dibattito scientifico odierno.⁸

Già al termine degli anni Novanta l'OCSE aveva introdotto una definizione della HEI che apriva a nuove prospettive, definendola "the complex of processes whose combined effect, whether planned or not, is to enhance the international dimension of the experience of higher education in universities and similar educational institutions" (OECD, 1994). In questa formulazione, si insisteva sull'effetto combinato di azioni e fattori che presentano tra loro un rapporto di inter relazione.

Successivamente, come si è osservato in precedenza, la Knight avrebbe coniato la definizione che a lungo sarebbe divenuta un punto di riferimento prioritario nel settore: "Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" (Knight, 2004: 11).

La dimensione trasversale oggi riconosciuta diffusamente alla HEI la fa ritenere un elemento chiave che interessa e attraversa l'intera struttura di ateneo, a partire dalle molteplici *mission* in cui si articola, fino a coinvolgere le dimensioni strategiche e di *governance*. Un'ulteriore formulazione sempre più diffusa è quella di *comprehensive internationalisation*, che ne denota l'approccio sistemico e l'impatto trasversale sull'istituzione universitaria, non solo al suo interno ma anche sulle

⁸ Un approccio di tipo *comprehensive* alla valutazione della HEI, che con ogni probabilità rappresenta il testo più sistematico in proposito, è reperibile in Deardoff e van Gaalen (2012).

relazioni che l'ateneo intrattiene con l'ambiente esterno, a tutti i livelli. Il termine è stato sviluppato in seno alla International Association of Universities (IAU).

Comprehensive Internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it is embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution's external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it (Hudzik, 2011).

Successivamente, de Wit, riprendendo e integrando la precedente formulazione della Knight, propone una definizione che ad oggi rimane centrale per interpretare il potenziale di sviluppo della HEI, collegando la dimensione internazionale alle finalità di innalzamento della qualità sull'intero spettro delle missioni strategiche proprie della higher education.

The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society (de Wit, 2015).

Da questa prospettiva, lo sviluppo di un approccio valutativo che tenga conto delle problematiche sollevate dal passaggio dalla *internationalisation* alla *comprehensive internationalisation* ha acquistato nel passato recente un rilievo progressivamente centrale.

Uno dei terreni di analisi su cui si applica il nuovo costrutto teorico risulta essere quello della valutazione della qualità della HEI. In questo campo giova riassumere alcuni studi, a partire dalla riflessione avanzata dalla Knight (1997), che individua alcuni fattori determinanti la qualità della HEI, da sottoporre a costante monitoraggio e valutazione. Tra questi, lo sviluppo di standard di apprendimento di valenza internazionale, il reclutamento e la selezione degli studenti e dei docenti, la centralità dell'apprendimento delle lingue, oltre alla riforma dei curricula. In un successivo studio, la ricercatrice canadese si concentra sulle interrelazioni tra il piano del sistema nazionale della HE e quello delle singole istituzioni universitarie, evidenziando come gli aspetti valutativi presentino forti connessioni tra i due livelli. In particolare, ai fini della presente ricerca, l'autrice (Knight, 2004; Altbach e Knight, 2007) sottolinea come il livello nazionale eserciti un'importante influenza sulla dimensione internazionale mediante la predisposizione di politiche relative alle forme di

finanziamento, a programmi specifici e alla definizione di quadri regolamentari di settore. Già in precedenza la Knight (2001) aveva preso in esame i presupposti per promuovere il monitoraggio e la costante revisione delle strategie indirizzate alla HEI, introducendo un *framework* entro cui inquadrare le attività valutative.

Un aspetto intimamente collegato alla definizione di carattere dinamico della HEI - secondo la quale il processo tende ad evolvere e a modificarsi nel tempo, con effetti diretti anche sull'attività valutativa - ha a che fare con lo sviluppo di sempre nuovi modelli di internazionalizzazione. Secondo l'analisi della canadese, (Knight, 2013, 2014; Altbach e Knight, 2011) il modello classico o di prima generazione è rappresentato da un'università con una diversità di *partnership*, studenti e personale internazionali e molteplici attività di collaborazione internazionale e interculturale in patria e all'estero. La seconda generazione viene definita "modello satellitare", che identifica università con satelliti in tutto il mondo sotto forma di sedi distaccate, centri di ricerca e strutture di gestione. Le università co-fondate a livello internazionale costituiscono la terza e la più recente generazione di università internazionali. Si tratta di istituzioni autonome, sviluppate da due o più istituzioni partner provenienti da paesi diversi. Ciascuno di tali modelli necessita di sistemi valutativi differenziati.

Sotto il profilo dello sviluppo di concreti sistemi di indicatori adeguati ad una valutazione della HEI come è oggi comunemente intesa, la letteratura offre un numero discreto di esempi, pur in un quadro generale marcato dalla limitatezza numerica di modelli ideati per un tipo di applicazione a livello di sistema nazionale.

Krause (2005), esaminando il contesto dell'Australia, introduce un *framework* preliminare per la classificazione di potenziali indicatori per il monitoraggio dei caratteri e della portata dell'internazionalizzazione a livello di istituzione. Il sistema australiano della HE rappresenta anche il punto di partenza delle analisi della Gao (2015), che pur tuttavia precisa alcune piste di riflessione per lo sviluppo di un sistema di indicatori applicabile a livello internazionale per la misurazione della HEI. Lo studio esamina alcuni dei principali strumenti esistenti sviluppati per valutare l'internazionalizzazione universitaria, concentrandosi in particolare sugli aspetti metodologici. Dopo aver esaminato le criticità di molti degli attuali dispositivi, l'autrice propone un nuovo approccio per lo sviluppo di indicatori per la HEI. Anche in questo caso il livello di applicazione del set di indicatori sviluppato risulta essere quello della singola istituzione universitaria, ossia il livello di ateneo.

Un approccio di tipo comparato sta invece alla base dello studio di Li e Wu (2010), che introduce quattro tipi di sistemi di valutazione per l'internazionalizzazione universitaria avviati rispettivamente dall'OCSE, dalla ACE, dall'Università di Osaka e dall'università cinese di Sun Yat-

sen. L'opera di comparazione pone a confronto i diversi scopi, metodi di ricerca e principali indicatori adottati.

Una componente di rilievo in sede di definizione delle politiche di ateneo per la HEI è costituita dal giudizio della popolazione studentesca. Ma e Yue (2015) hanno condotto in proposito uno studio su un campione di studenti di 39 università cinesi, al fine di rilevare la visione degli studenti in merito agli approcci all'internazionalizzazione. L'analisi, oltre a evidenziare un netto divario nei livelli di HEI tra tipologie di università appartenenti a diversi livelli di investimento pubblico, indica inoltre che l'internazionalizzazione delle singole istituzioni si presenta orientata tendenzialmente su base disciplinare.

h) HEI e modelli organizzativi e di governance

La trasformazione dei modelli di HEI in senso sistemico ha avuto un effetto anche sull'analisi valutativa applicata agli assetti organizzativi e di governance richiesti dai nuovi scenari. Ciò deriva dall'impatto che essa esercita sulla struttura organizzativa complessiva degli atenei, anche connettendo tra loro ruoli e funzioni tradizionalmente disgiunti, al fine di produrre un valore aggiunto ottenuto dalle sinergie di sistema (Rodenberg, 2010; Erkkila e Piironen, 2013, Neubauer, 2011; de Wit, 2011).⁹

Un primo aspetto da considerare in tale prospettiva è l'ambito dell'assicurazione della qualità e quello ad esso collegato delle forme di accreditamento degli atenei sul piano internazionale.

Già agli inizi degli anni Duemila Van Damme (2001) argomentava che si era giunti ad un punto nello sviluppo dell'istruzione superiore in cui le politiche e le pratiche di internazionalizzazione si trovavano ad affrontare i limiti del loro sviluppo, a meno che non si intendesse affrontare la sfida della qualità in tutte le sue conseguenze. In particolare, i nodi critici erano rappresentati dal riconoscimento dei titoli accademici e dei crediti acquisiti all'estero, insieme alla questione della tenuta sotto il profilo qualitativo dei sistemi per il trasferimento dei crediti.

Tra i contesti geografici in cui più che altrove si è da tempo avviata una riflessione critica sui modelli di assicurazione della qualità impiegabili a livello internazionale figura Taiwan, anche in ragione della forte quota di studenti di nazionalità straniera presenti nella regione Asia-Pacifico. L'istruzione superiore di tipo cross-border, secondo Hou (2014) ha generato il bisogno per le agenzie nazionali di assicurazione della qualità di sviluppare specifiche capacità nella dimensione della internazionalizzazione, per valutare la qualità dell'istruzione fornita da istituzioni straniere, o in forma congiunta da istituzioni locali e straniere. Taiwan ha implementato inoltre un sistema di garanzia della qualità a doppia entrata, a seconda che le istituzioni coinvolte siano soggette ad

⁹ Si veda inoltre il lavoro di Leslie e Roseveare (2012).

accreditamento o ad auto-accreditamento. Le istituzioni che rientrano nel secondo ambito possono quindi accreditare i propri programmi senza doverne richiedere l'approvazione da parte di agenzie esterne di assicurazione della qualità. Uno studio recente sugli indicatori definiti dagli atenei in regime di auto accreditamento (Chen e Hou, 2016) ha messo in luce come la maggior parte delle istituzioni abbia inserito nei propri standard anche gli indicatori per la misurazione degli aspetti relativi alla HEI. Sono stati identificati tre tipi di approcci per lo sviluppo di standard di ateneo: approcci bottom-up, ibridi e innovativi. L'auto-accreditamento ha prodotto un beneficio nella qualità dell'insegnamento e nel perseguimento dell'eccellenza, consentendo di impiegare un approccio che si attagliasse alle peculiarità delle diverse istituzioni formative. In tal senso, il bilanciamento tra *accountability* e autonomia è risultato fondamentale per tutti gli *stakeholder* coinvolti.

Sotto il profilo della valutazione degli assetti e dei modelli organizzativi della HEI, Jiang e Carpenter (2013), sulla base di un'indagine di tipo qualitativo svolto nel contesto britannico, hanno indagato le differenze nel processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore prendendo a riferimento una serie di facoltà appartenenti ad un'università per individuare fattori specifici nei diversi ambienti organizzativi analizzati. I risultati evidenziano come la maggior parte dei fattori specifici che hanno determinato la differenziazione di esiti tra le facoltà appartengano ad aspetti connessi a fattori organizzativi e gestionali, che possono essere migliorati mediante adeguamenti interni. Un ulteriore risultato testimonia del fatto che l'internazionalizzazione difficilmente può essere perseguita nello stesso modo in ogni tipo di facoltà ma, al contrario, deve essere considerata in funzione delle specificità e dei fabbisogni peculiari degli studenti e dello staff.

Se dal piano della dimensione infra-ateneo passiamo a quello dei rapporti inter ateneo, un contributo significativo è offerto da Beerkens e Derwende (2007), che si concentrano sugli aspetti organizzativi relativi alla strutturazione dei consorzi istituiti tra università. In risposta ai processi di globalizzazione e integrazione regionale, anche la cooperazione internazionale tra le università ha subito profondi mutamenti. Una delle manifestazioni di questo nuovo corso è rappresentata dall'aumento e dal cambiamento delle organizzazioni inter-organizzative nell'istruzione superiore. Il lavoro degli autori si concentra sui consorzi inter ateneo, giungendo alla conclusione che sia necessaria una sufficiente complementarità e un'adeguata compatibilità tra le università partner affinché tali strutture, di per sé soggette ad interessi divergenti e spesso in parte confliggenti, possano raggiungere e mantenere una stabilità organizzativa, che è la precondizione per un successo nel medio periodo.

i) HEI e politiche linguistiche

Le politiche di indirizzo riguardanti l'uso delle lingue rappresentano un aspetto non trascurabile nell'implementazione della HEI (Bezrukov e Ziyatdinova, 2015; Bull, 2012; Cots et al., 2014; Tange, 2012; Whitsed e Wright, 2013).

L'Università bilingue di Helsinki in Finlandia rappresenta un esempio di un'istituzione che deve confrontarsi con l'uso di lingue nazionali (finlandese e svedese), di cui una è parlata da una minoranza, nonché con l'inglese come la lingua principale dell'internazionalizzazione. Uno studio condotto recentemente (Lindstrom, 2012) discute le motivazioni sottese alle politiche linguistiche adottate e valuta il loro impatto, mediante una ricerca di carattere qualitativo. In questo caso, l'eterogeneità di un'università multilingue è riflessa dalle diverse priorità e bisogni che i membri di diversi gruppi linguistici hanno espresso in materia di politiche e pratiche linguistiche.

Un campo di ricerca in evoluzione è rappresentato dalla funzione che può essere assolta ai fini della HEI dall'insegnamento delle lingue straniere, non solo in termini di apprendimento funzionale. Dlaska (2013) sottolinea come i programmi di lingua straniera possano svolgere un ruolo centrale nell'internazionalizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Prendendo in considerazione i programmi promossi a livello di ateneo nel Regno Unito, l'autore cita due ragioni principali a sostegno di questa affermazione. Da un lato infatti, i programmi di lingua sono rivolti a gruppi multilingue e multiculturali, in cui gli studenti provenienti da discipline diverse possono sperimentare le competenze richieste a livello internazionale. Inoltre, i corsi di lingue utilizzano forme di apprendimento centrate sullo studente, in risposta all'ampia eterogeneità degli utenti.

Sui limiti dell'introduzione della lingua inglese come lingua franca per l'insegnamento e lo studio, una corrente di studiosi tra cui Bernini (2015), sostiene che l'uso massivo dell'inglese può interferire con il processo finale di acquisizione delle lingue naturali degli studenti, come nel caso del tedesco e dell'italiano e può rallentare e forse anche ostacolare il raggiungimento del massimo livello di competenza sia nella lingua madre che nell'inglese stesso. Sulla base di una recente indagine sui corsi di laurea in inglese tenuti in Italia, Bernini propone una serie di indicazioni per una politica linguistica efficiente nell'università internazionalizzata. Le indicazioni prevedono l'introduzione graduale e facoltativa dell'inglese come strumento di insegnamento in base alla natura del campo scientifico di studio di diversi argomenti e l'impegno delle università in un'azione di monitoraggio del comportamento multilingue di studenti e insegnanti.¹⁰

Dal punto di vista dello sviluppo di dispositivi operativi finalizzati a definire un curriculum per l'insegnamento delle lingue straniere nell'ambito delle università ad elevato livello di

¹⁰ Per un approfondimento dell'approccio citato si rinvia inoltre al lavoro di Pulcini e Campagna (2015).

internazionalizzazione, alcuni autori hanno lavorato a identificare e studiare i requisiti per lo sviluppo e la progettazione di un *syllabus* per le lingue straniere. Grigoryeva e colleghi (2015) si sono applicati alla messa a punto di un curriculum specifico che includa la componente di educazione all'internazionalizzazione dell'educazione.

1.4.3. Ricapitolazione sintetica dei risultati ai fini della ricerca e “research gaps”

Mentre al paragrafo precedente si è dato conto in forma analitica dei risultati cui ha condotto la *literature review* sulla valutazione della HEI, qui di seguito se ne riassumono le principali risultanze in termini sintetici.

Ricapitolazione sintetica dei risultati

- In generale, è possibile affermare che la tematica relativa alla HEI sia da considerare un campo di ricerca assai ampio e articolato in letteratura, campo che si restringe fortemente allorché ci si proponga di concentrare l'attenzione esclusivamente sulla *HEI evaluation*. Qualora infatti all'interno del vasto campo di indagine sulla *higher education internationalisation*, di per sé assai avanzato, si isoli la sola componente delle fonti riguardanti gli aspetti valutativi dell'internazionalizzazione dell'università, si registra il fatto che si tratta di un ambito di ricerca ancora assai ristretto e ancor più limitato quando si esamini lo scenario italiano.
- Più in particolare, al momento in letteratura non è reperibile una definizione condivisa di *HEI evaluation*, quanto piuttosto un nucleo di concetti differenziati, che risentono direttamente della prospettiva interpretativa con cui si guarda in generale alla HEI. In tal senso, la *HEI evaluation* può essere articolata al proprio interno in una serie di filoni di indagine distinti che presentano una rete di molteplici interconnessioni. Per tale ragione il campo di ricerca appare essere connotato da un elevato livello di complessità, di cui sarà necessario tenere conto nelle fasi successive della ricerca.
- Oltre al relativo numero limitato di fonti primarie consultabili, va rilevato che la massima parte dei lavori analizzati si concentrano in varia forma e misura su presupposti, metodiche e dispositivi operativi accomunati dall'appartenere all'auto valutazione della HEI posta in atto a livello di singolo ateneo (ovvero di *institution*, nella nota classificazione coniata dalla Knight). Nonostante si tratti di un risultato già assai positivo, vista la genesi recente della riflessione su questi temi, pur tuttavia la *literature review* segna al tempo stesso un limite di rilievo sul versante della *HEI evaluation* considerata dalla prospettiva del sistema nazionale della HE.

- La rilevanza della *HEI evaluation* è stata inoltre confermata sia sotto il profilo della riflessione accademica, sia nella prospettiva manageriale dello sviluppo di modelli di valutazione della HEI adeguati alla realtà italiana.
- Più in generale, risulta rilevante ai fini della ricerca che verrà sviluppata nei capitoli successivi il riferimento ad una concezione della HEI concepita nei termini di *comprehensive internationalisation*, al momento relativamente poco studiata. Con tale costrutto si intende sottolineare la pervasività dei processi di HEI trasversalmente sull'intero impianto strategico e organizzativo di ateneo. In tal senso la HEI, di cui si sono esaminati gli aspetti rientranti in campo valutativo, non va ritenuta la semplice somma o collazione di aspetti differenti ed eterogenei, da valutare ciascuno per proprio conto, ma un processo complessivo che fa capo all'intera istituzione universitaria. Conseguentemente, la valutazione dei livelli di performance cui dà luogo è opportuno siano definiti a livello delle politiche generali di sviluppo messe a punto dalle università, piuttosto che da interventi settoriali e frammentati.
- Sul versante applicativo, riguardante la predisposizione di un set di indicatori adeguato a rispondere a tale impostazione generale, diviene cruciale sviluppare un insieme di indicatori che siano in grado di coprire l'intera area di implementazione della HEI. Pertanto il fuoco della ricerca è opportuno vada posto sull'intero set di dispositivi valutativi e non su aspetti distinti e interrelati.

Research gaps

Al termine della fase di *literature review*, sulla base di quanto raccolto e analizzato, risulta possibile formulare una serie di *research gaps* che guideranno la definizione delle domande di ricerca.

- A livello internazionale il principale gap è costituito dal numero relativamente contenuto di articoli attinenti alla *HEI evaluation*, in particolar modo qualora ci si concentri sui contributi orientati alla *comprehensive internationalisation*.
- Nel contesto italiano la letteratura scientifica nel campo della *HEI evaluation* risulta pressoché assente, ragione per la quale le conoscenze in materia di implementazione di specifici modelli valutativi da parte degli atenei si presentano assai limitate.
- Su entrambi i versanti, tanto su quello internazionale che su quello italiano, si avverte una limitata presenza di studi che esplorino la ricerca, lo sviluppo e l'implementazione di modelli di *HEI evaluation* implementati a livello di sistema nazionale della *higher education*, in particolare nel caso venga impiegata una prospettiva interpretativa basata sulla *comprehensive internationalisation*.

Capitolo 2. Disegno della ricerca

A partire dai gap di ricerca individuati precedentemente, il capitolo si concentra in primo luogo sulle finalità generali e sui confini concettuali che orientano e delimitano lo studio. In seguito ad essere esposte e presentate sono le domande di ricerca. Per ciascuna domanda di ricerca vengono descritti in forma dettagliata gli approcci e le distinte metodologie impiegati nei diversi stadi della ricerca, insieme alle sotto-fasi in cui si è articolata la scelta e la definizione delle metodiche adottate per ciascuna domanda.

2.1. Finalità generali e confini concettuali della ricerca

Le finalità generali della ricerca riguardano lo sviluppo di un modello a valenza nazionale per la valutazione della HEI nel contesto italiano, composto da un *framework* concettuale orientato alla *comprehensive internationalisation* e da un set di indicatori, alla luce delle metodologie correntemente impiegate sul piano internazionale.

Da un punto di vista accademico, ci si propone di incrementare il patrimonio di conoscenza e di comprensione specifici del settore, concentrandosi su un argomento di rilevanza emergente, che in base ad una preliminare ricognizione può essere definito come ancora poco esplorato, particolarmente nel contesto italiano, ma più estesamente anche sul piano internazionale.

Da una prospettiva di tipo manageriale la tematica si arricchisce inoltre di ulteriori significati applicativi, dato che - al momento - la valutazione della HEI non dispone nel nostro paese di una cornice di carattere teorico metodologico che consenta di svilupparne tutte le diverse potenzialità. In tal senso, il lavoro di ricerca si ritiene possa trovare utile applicazione in primo luogo sul piano nazionale, fornendo un modello valutativo corredato da un set di indicatori che possa essere impiegato – in toto o in parte e per le distinte finalità che perseguono – dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) e dall’Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Oltre a ciò, i prodotti della ricerca potranno trovare utile impiego anche a livello delle singole istituzioni universitarie – ad esempio nell’ambito del Presidio per l’assicurazione della qualità o del Nucleo interno di valutazione – per monitorare e valutare periodicamente i differenti aspetti riguardanti la HEI, in un’ottica di miglioramento continuo dei risultati raggiunti e dei processi posti in atto per il loro perseguimento.

Circa i limiti concettuali della ricerca, ci si occuperà della valutazione della HEI sia a livello di sistema nazionale della HE che a livello di singolo ateneo. Date tali premesse, va specificato che non vengono inclusi nella ricerca gli aspetti attinenti ai modelli e alle tecniche di *ranking* internazionale degli atenei, dato che non rientrano nella competenza dei sistemi nazionali dell’istruzione superiore o degli atenei, essendo impostati e gestiti da parti terze.

2.2. Domande di ricerca

A guidare lo sviluppo della ricerca sono state individuate e formulate una serie di *research question* che derivano consequenzialmente dai gap individuati al termine della precedente analisi della letteratura. Pare opportuno richiamare in breve i gap riscontrati.

- **A livello internazionale** il principale gap è costituito dal numero relativamente contenuto di articoli attinenti alla *HEI evaluation*, in particolar modo qualora ci si concentri sui contributi orientati alla *comprehensive internationalisation*.
- **Nel contesto italiano** la letteratura scientifica nel campo della *HEI evaluation* risulta pressoché assente, ragione per la quale le conoscenze in materia di implementazione di specifici modelli valutativi da parte degli atenei si presentano assai limitate.¹¹
- **Su entrambi i versanti**, tanto su quello internazionale che su quello italiano, si avverte una limitata presenza di studi che esplorino la ricerca, lo sviluppo e l'implementazione di modelli di *HEI evaluation* implementati a livello di sistema nazionale della *higher education*, in particolare nel caso venga impiegata una prospettiva interpretativa basata sulla *comprehensive internationalisation*.

Le domande di ricerca sono definite nella formulazione seguente.

DOMANDA DI RICERCA n. 1.

Quali sono i principali sviluppi riguardanti la valutazione della HEI a livello internazionale, e perché è divenuta una questione centrale nel dibattito scientifico odierno, sia in ambito europeo che in area OCSE?

La prima domanda attiene alla dimensione internazionale del fenomeno indagato, prendendone in considerazione l'evoluzione in termini di politiche di indirizzo, sia sul piano nazionale che di ateneo, così come di modelli operativi messi a punto e testati sul campo, in particolare a partire dalla metà degli anni Duemila sino ai giorni nostri. Inoltre la *research question* si sofferma sulla centralità che sempre più la dimensione valutativa è andata acquistando nei processi di progressiva internazionalizzazione dei sistemi dell'istruzione superiore. L'indagine verrà compiuta sia

¹¹ Tra i pochi lavori che affrontano il tema della valutazione del grado di internazionalizzazione degli atenei italiani si segnala il documento curato dalla CRUI (2015).

attingendo all'ampia letteratura costituita da fonti dirette e indirette, sia mediante la raccolta di analisi, giudizi ed opinioni espresse dai principali attori sociali.

DOMANDA DI RICERCA n. 2.

Quali sono i principali sviluppi riguardanti la *HEI evaluation* nel contesto italiano e in quale misura le loro tendenze convergono e/o divergono rispetto al quadro internazionale?

Dopo aver esaminato criticamente lo scenario internazionale, la seconda domanda di ricerca si indirizza verso il contesto italiano per indagarne gli sviluppi recenti, anche in questo caso sia prendendo in esame le politiche definite sul piano nazionale, sia i modelli valutativi eventualmente messi a punto dalle diverse istituzioni universitarie. Ai fini dell'analisi si ricorrerà sia al contributo offerto dai principali attori nazionali, sia al coinvolgimento di una serie di atenei, secondo una logica di bottom-up.

DOMANDA DI RICERCA n. 3.

Come definire un *framework* concettuale e un set di indicatori per la valutazione del Sistema italiano della HEI?

La terza domanda di ricerca si colloca nella prospettiva dello sviluppo di un modello originale che possa supportare le attuali politiche nazionali di promozione della dimensione internazionale negli atenei italiani. A tale scopo, risulta necessario in primo luogo predisporre un quadro concettuale di riferimento, a partire dal quale risulti possibile mettere a punto un set di indicatori per una parte significativa del sistema messo a punto.

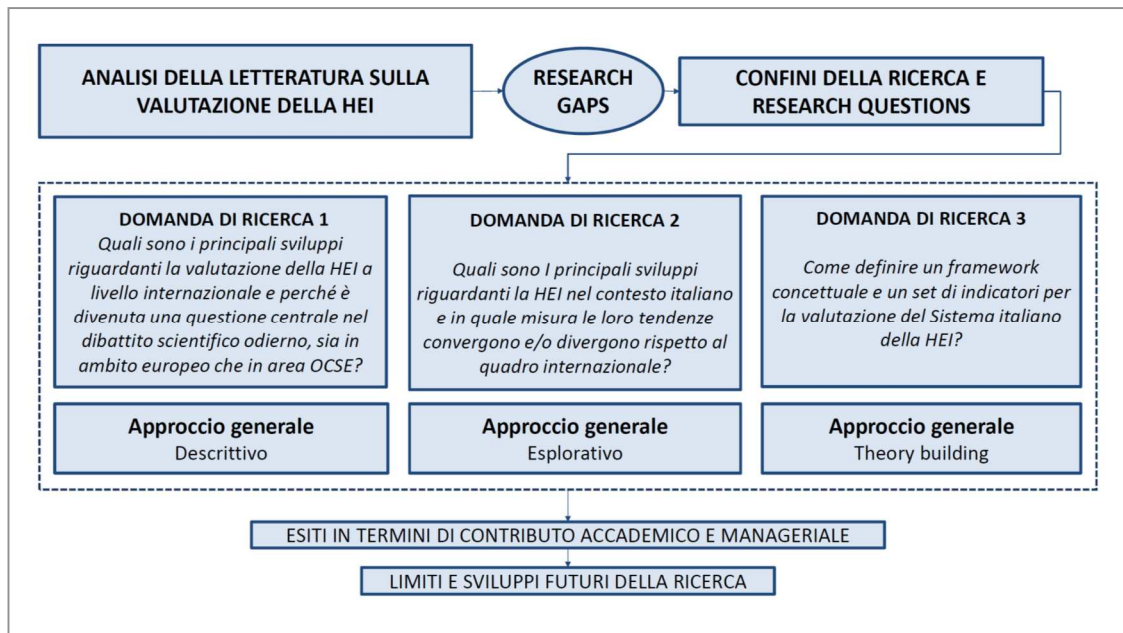
2.3. Fasi della ricerca

Il processo evolutivo seguito dalla ricerca si è snodato attraverso una serie di fasi sequenziali e strettamente interconnesse, ciascuna delle quali attinge alle acquisizioni conoscitive determinate dalla fase precedente – a partire dall'analisi della letteratura - e al tempo stesso genera le conoscenze che verranno utilizzate in parte anche nel proseguimento della ricerca.

L'analisi della letteratura in tal modo ha consentito di operare uno scrutinio delle fonti selezionate e di individuare e circoscrivere i *research gaps* da cui si sarebbe mossi successivamente per giungere alla formulazione delle specifiche domande di ricerca. Il lavoro di studio e di elaborazione

connesso alle diverse *research questions*, ciascuna connotata da un diverso approccio generale di ricerca, ha condotto poi alla formulazione di una serie dettagliata di risultati. Al termine si è reso possibile pertanto descrivere in termini sintetici gli esiti cui si è pervenuti, sia in termini accademici che di contributo sotto il profilo manageriale, così come i limiti ed i possibili sviluppi ulteriori della ricerca. Nello schema seguente (Fig. 1) vengono visualizzate le fasi sequenziali ora brevemente descritte.

Fig. 1. Fasi della ricerca



2.4. Approcci e metodologie

La risposta alle tre domande di ricerca prevede il ricorso ad una serie di approcci e a metodologie della ricerca di tipo differenziato. In primo luogo, sotto il profilo degli approcci utilizzati, per la prima domanda si è scelto di adottare un approccio di tipo descrittivo, mentre per la seconda si fa uso di un orientamento metodologico di tipo esplorativo. Quanto al terzo quesito, per impostare la corrispondente fase di ricerca si è stabilito di avvalersi di un approccio basato sul *theory building*. Scendendo dal piano degli approcci generali a quello delle specifiche metodologie adottate, la scelta delle metodiche si giustifica in relazione alle diverse specificità e peculiarità proprie di ciascun ambito di ricerca.

2.4.1. Domanda di ricerca n.1

La finalità della *research question n. 1* è quella di fornire una *review* degli approcci utilizzati sul panorama internazionale della *HEI evaluation*, prendendo in considerazione sia il contesto europeo che più in generale i paesi dell'area OCSE. L'obiettivo consiste nell'evidenziare tendenze comuni e specificità nazionali. Si è stabilito pertanto di procedere alla raccolta dei dati facendo ricorso a

metodi di tipo qualitativo, nello specifico ad un'analisi desk e ad un set di interviste semi-strutturate rivolte ad alcuni dei principali attori sul piano internazionale, in particolare presso la Commissione Europea (DG Educazione e Cultura), la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), la EUA (European University Association) e l'OCSE.

Analisi desk

Per analisi desk si intende la ricerca, valutazione ed eventuale rielaborazione di dati e informazioni già pubblicati o comunque presenti in varia forma nel settore indagato (Newson-Smith, 1988: 186). Le principali fonti di cui si è previsto l'esame sono le seguenti (Tab. 2).

Tab. 2. Tipologia e descrizione delle fonti per la ricerca desk

Tipologie di fonti	Descrizione
A. Pubblicazioni scientifiche	In questa prima categoria di fonti devono intendersi ricomprese le pubblicazioni scientifiche attinenti a: <ul style="list-style-type: none"> • analisi di scenario • analisi e valutazioni sui sistemi e i programmi di <i>HEI evaluation</i> • commento normativo • diffusione e descrizione di progetti ed esperienze
B. Letteratura grigia e documenti di settore	In questa categoria si intendono ricomprese fonti diversificate, non necessariamente di pubblica circolazione e per lo più limitate a soggetti, comunità professionali, reti organizzative interne al sistema della HEI: <ul style="list-style-type: none"> • documenti di analisi dei modelli di <i>HEI evaluation</i> • report di progetti significativi o elaborazioni concettuali significative da essi prodotte
C. Documenti e atti di indirizzo, programmazione, attuazione emessi dalle pubbliche amministrazioni competenti	In questa terza categoria si intendono compresi gli atti e i documenti prodotti dalle dai principali soggetti in materia di <i>HEI evaluation</i> , con funzione non solo documentale ma anche di indirizzo, programmazione e attuazione di <i>policy</i> specifiche: <ul style="list-style-type: none"> • atti e documenti relativi a programmi pubblici strettamente connessi alla <i>HEI evaluation</i> • complementi tecnici a documenti di programmazione della <i>HEI evaluation</i> • linee guida e direttive relative alla realizzazione di iniziative specifiche in materia di <i>HEI evaluation</i>
D. Norme di settore	Quest'ultima categoria comprende i complessi normativi che regolano il sistema della <i>HEI evaluation</i> e che contribuiscono a definirne lo scenario di riferimento: <ul style="list-style-type: none"> • regolamenti e direttive comunitarie • leggi nazionali e atti con forza di legge • regolamenti e decreti ministeriali

Interviste semi-strutturate

L'intervista semi-strutturata appartiene innanzitutto all'ambito delle interviste di carattere qualitativo.

Secondo Patton (1990: 290) "lo scopo dell'intervista qualitativa è quello di capire come i soggetti studiati vedono [il mondo], di apprendere la loro terminologia ed il loro modo di giudicare, di catturare la complessità delle loro individuali percezioni ed esperienze. [...] L'obiettivo prioritario dell'intervista qualitativa è quello di fornire una cornice entro la quale gli intervistati possano esprimere il loro proprio modo di sentire con le loro stesse parole". Nell'intervista semi-strutturata "l'intervistatore dispone di una lista di temi fissati in precedenza sui quali deve raccogliere tutte le informazioni richieste [con] la facoltà di adattare ai singoli intervistati sia le domande, sia l'ordine in cui le pone" (Pitrone, 1984: 33). Varie forme di intervista semi-strutturata sono state utilizzate in vari settori con etichette diverse: tra le più note, intervista focalizzata (Merton e Kendall, 1946), intervista guidata (Pizzorno, 1960), intervista finalizzata (Borsatti e Cesa-Bianchi, 1980).¹²

Un ciclo di interviste semi-strutturate ha avuto come destinatari alcuni funzionari della Commissione Europea, della ENQA, della EUA e dell'OCSE. La tabella seguente (*Tab. 3*) illustra l'organizzazione e l'area di riferimento degli intervistati.

Tab. 3. Ente di appartenenza e relativa area organizzativa degli intervistati per la domanda di ricerca n. 1

Organizzazione	Area organizzativa
<ul style="list-style-type: none">• Commissione Europea	<ul style="list-style-type: none">• DG Education and Culture
<ul style="list-style-type: none">• ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)	<ul style="list-style-type: none">• Working group I on Impact of Quality Assurance
<ul style="list-style-type: none">• OCSE	<ul style="list-style-type: none">• Directorate for Education and Skills
<ul style="list-style-type: none">• EUA (European University Association)	<ul style="list-style-type: none">• Internationalisation

Di seguito le fasi seguite per la predisposizione, realizzazione ed elaborazione delle interviste.

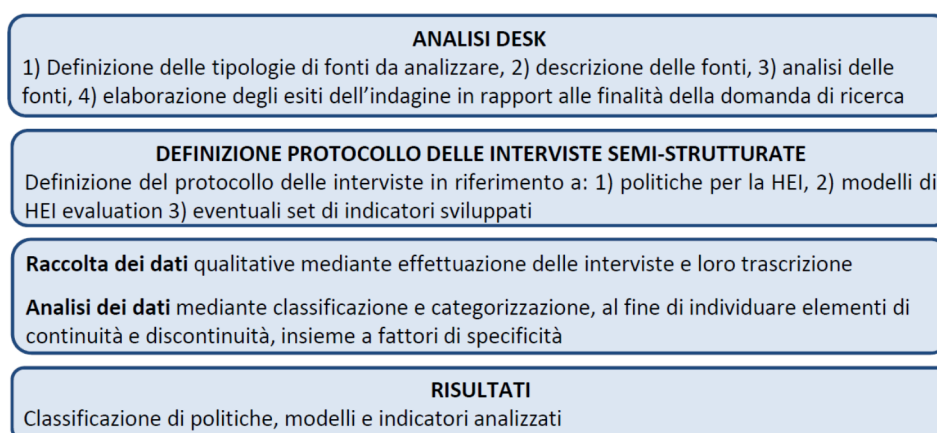
- Il ***protocollo per le interviste***. Il protocollo è stato sviluppato sulla base degli articoli di riferimento a partire dall'analisi della letteratura sulla *HEI evaluation* e dell'analisi desk riguardante il settore.
- ***Elenco delle domande***. Di seguito vengono riportate alcune delle domande tratte dal protocollo delle interviste.

¹² Per un'analisi della metodologia impiegata si rinvia anche a Patton (1987, 1999).

- Quali sono le principali ricerche prodotte dalla sua organizzazione negli anni recenti nel campo della valutazione della HEI? Può descriverne in sintesi il contenuto?
 - Quali sono i livelli del fenomeno su cui si è concentrata l'attività di ricerca: sistema nazionale / ambito settoriale / livello del singolo ateneo? Quali sono le ragioni che spiegano – nel caso si verifichi – la prevalenza di uno o più di tali livelli?
 - Può descrivere quali sono le dimensioni della HEI su cui si sono concentrate maggiormente le ricerche poste in atto dalla sua organizzazione relativamente ai sistemi valutativi?
 - Quali sono a suo giudizio le principali linee di tendenza che caratterizzano attualmente la *HEI evaluation* sul piano internazionale?
 - Quali sono a suo giudizio le principali linee di policy che caratterizzano attualmente la *HEI evaluation* sul piano internazionale?
 - La sua organizzazione ha prodotto documenti di *policy* sulla base delle ricerche realizzate? Può descriverne in sintesi il contenuto?
 - La sua organizzazione ha prodotto raccomandazioni indirizzate ai decisori politici sulla base delle ricerche realizzate? Può descriverne in sintesi il contenuto?
 - La sua organizzazione ha sviluppato sul terreno teorico e/o operativo sistemi di indicatori indirizzati alla valutazione della HEI? Può descriverne in sintesi il contenuto?
- **Raccolta dei dati.** Le interviste sono state effettuate tra i mesi di settembre e ottobre del 2015, mediante uso di tecnologie per la comunicazione a distanza via Internet, con predisposizione di un a scheda riepilogativa del contenuto delle interviste.
 - **Triangolazione con fonti ulteriori.** Per assicurarne la validità e l'affidabilità delle interviste realizzate, i dati sono stati posti a confronto, mediante triangolazione, attraverso la ricerca tramite ulteriori fonti (Danese 2006), emerse dall'analisi desk.
 - **Analisi dei dati.** I dati raccolti sono stati categorizzati e classificati al fine di trovare gli elementi di continuità e discontinuità tra le risultanze delle interviste e rispetto alla conoscenza esistente sulla *HEI evaluation* presente in letteratura.

Lo schema seguente (*Fig. 2*) riassume in forma sinottica le principali attività condotte nell'impostazione degli aspetti metodologici relativi alla prima domanda di ricerca.

Fig. 2. Fasi relative all'impiego delle metodologie per la domanda di ricerca n.1. Interviste semi-strutturate



2.4.2. Domanda di ricerca n.2

L'obiettivo della *research question n. 2* consiste nell'evidenziare le principali tendenze riguardanti la valutazione della HEI nel contesto italiano. Data l'assenza di un *framework* nazionale specifico, si è stabilito di utilizzare un approccio a bottom-up, svolgendo uno studio di caso con il concorso di una serie di atenei. Più specificamente, si è optato per la metodologia del *multiple case study*, che nella classificazione introdotta da Voss e colleghi (2002) rappresenta uno degli strumenti maggiormente idonei per descrivere analiticamente le variabili chiave di un fenomeno, identificare le loro relazioni reciproche e interpretarne il significato. Tra i fattori positivi rispetto ad altre metodologie analoghe – *in primis* il case study singolo - il *multiple case study* può contare su un maggior grado di generalizzabilità delle conclusioni, pur richiedendo un maggiore impiego di risorse e un minor livello di approfondimento dei casi analizzati.¹³

Multiple case study

Di seguito vengono ripercorse le principali fasi di utilizzo della metodologia.

- **Selezione dei casi di studio.** I criteri di selezione per l'individuazione degli atenei da sottoporre ad analisi hanno riguardato:
 - le dimensioni dell'istituzione universitaria (DIM) in termini di studenti totali iscritti, suddivise entro tre ambiti dimensionali (grande, medio, piccolo);
 - il livello di complessità (COM) della struttura organizzativa (alto, medio, basso), valutato in base alla presenza di articolazioni decentrate, sedi distaccate, fondazioni, strutture di supporto e servizio all'utenza;

¹³ Si consultino inoltre i lavori di Stake (2013, 1995).

- il livello di autonomia (AUT) (basso, medio, alto) in relazione alla presenza di accordi stretti con il MIUR per l'ottenimento di un maggior grado di autonomia di indirizzo e/o di tipo gestionale.
- **Individuazione degli atenei.** Gli atenei individuati sono i seguenti:
 - Università di Bologna: DIM grande, COM alto, AUT basso
 - Università di Udine: DIM piccolo, COM medio, AUT basso
 - Politecnico di Milano: DIM grande, COM alto, AUT medio
 - Università di Trento: DIM piccolo, COM basso, AUT alto
- **Profili intervistati.** Si è stabilito di intervistare non solo i profili che più direttamente sono tenuti ad occuparsi dei processi di internazionalizzazione di ateneo (ad esempio il Delegato all'internazionalizzazione) ma, in una logica orientata alla *comprehensive internationalisation*, anche le figure che sempre più sono andate interagendo con la tematica della HEI. In ogni caso si tratta di figure di governo della struttura centrale di ateneo dato che, in base all'approccio generale adottato, l'internazionalizzazione viene concepita come una politica di ateneo. Nella tabella sottostante (*Tab. 4*) vengono riportati i profili dei soggetti intervistati, in totale 18, suddivisi per caso di studio.

Tab. 4. Profili dei soggetti intervistati relativamente alla domanda di ricerca n. 2

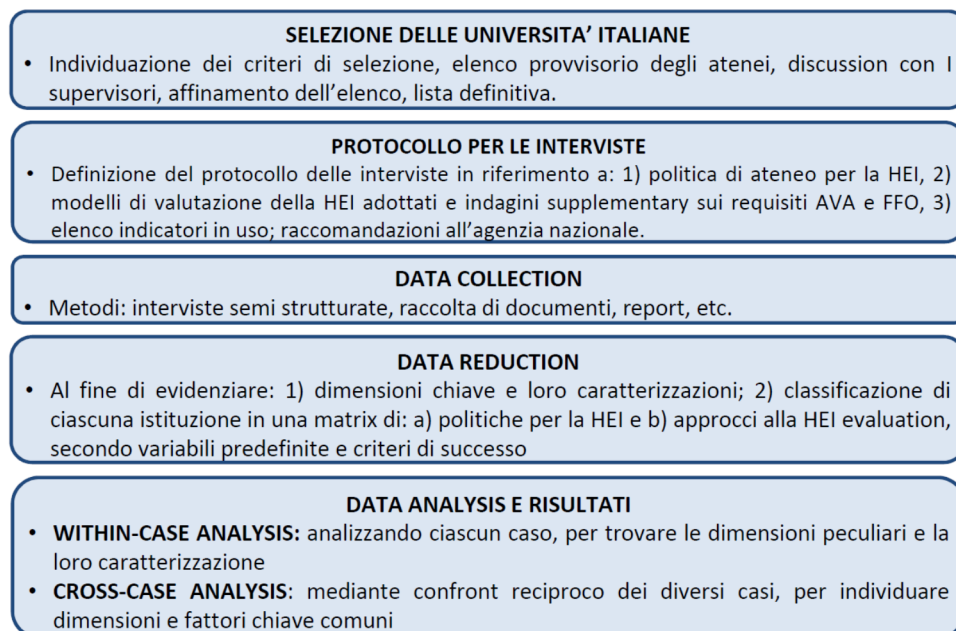
Caso di studio	Profilo
CASO A	Delegato del Rettore per la ricerca
	Delegato del Rettore per la didattica
	Delegato del Rettore per la mobilità internazionale
	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
	Presidente del Presidio per la qualità
CASO B	Delegato del Rettore per la ricerca
	Delegato del Rettore per la didattica
	Delegato del Rettore per la mobilità internazionale
	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
	Presidente del Presidio per la qualità
CASO C	Delegato del Rettore per la ricerca
	Delegato del Rettore per la didattica
	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
	Direttore Didattica e servizi agli studenti
	Presidente del Presidio per la qualità
CASO D	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
	Direttore Progetti internazionali

- Il ***protocollo per le interviste semi-strutturate***. E' stato sviluppato sulla base degli articoli di riferimento a partire dall'analisi della letteratura sulla *HEI evaluation* e dell'analisi desk riguardante i diversi atenei selezionati.
- ***Elenco delle domande***. Di seguito vengono riportate alcune delle domande tratte dal protocollo delle interviste.
 - Livello di ateneo
 - Politiche generali per la HEI e loro relazione con il Piano strategico di ateneo
 - Principali azioni specifiche promosse nel campo della *HEI evaluation*
 - Esiste un sistema interno di valutazione della *HEI evaluation*?
 - Vengono usati dati MIUR/ANVUR per analisi sulla *HEI evaluation*?
 - Presenza o meno di un modello di governance per la *HEI evaluation*
 - Unità amministrative e di servizio dedicate alla *HEI evaluation*
 - Rapporto tra ateneo e dipartimenti nel campo della *HEI evaluation*
 - Livello dei dipartimenti
 - Specificità ed elementi comuni tra politiche di dipartimento per la *HEI evaluation*
 - Modelli differenziati tra dipartimenti di governance/organizzativi per la *HEI evaluation*
 - Ambiti della valutazione della *HEI evaluation*
 - Offerta formativa
 - Ricerca
 - Mobilità del corpo studentesco
 - Mobilità dello staff
 - Modelli organizzativi
 - Cooperazione internazionale e trasferimento della conoscenza
 - Reti e networking
 - Promozione e comunicazione
 - Politiche linguistiche
 - Segnalazione di criticità e raccomandazioni al sistema nazionale di valutazione della HE
 - Segnalazione di criticità in materia di *HEI evaluation*
 - Raccomandazioni in materia di *HEI evaluation*

- **Data collection.** I dati, di tipo qualitativo, sono stati raccolti tra i mesi di novembre 2015 e il febbraio 2016. Le metodologie utilizzate sono consistite in interviste semi-strutturate, corredate da analisi desk.
- **Analisi dei dati.** Per procedere all'analisi dei dati si è adottata la procedura introdotta da Gersick (1988) e Eisenhardt (1989) che, relativamente ai *case studies*, suddividono l'analisi dei dati in tre fasi principali, corrispondenti ai seguenti aspetti:
 - *data reduction*: i dati raccolti sono stati categorizzati e classificati al fine di individuare le variabili chiave e le forme della loro categorizzazione;
 - *within-case analysis*: si è compiuta l'analisi in dettaglio di ciascun caso allo scopo di individuare gli elementi peculiari propri di ciascun caso;
 - *cross-case analysis*: i casi sono stati confrontati tra loro per individuare le relazioni maggiormente significative tra le variabili chiave.

Lo schema seguente (Fig. 3) riassume in forma sinottica le principali attività condotte nell'impostazione degli aspetti metodologici relativi alla seconda domanda di ricerca.

Fig. 3. Fasi relative all'impiego delle metodologie per la domanda di ricerca n.2. Multiple case study



2.4.3. Domanda di ricerca n.3

La finalità della *research question n. 3* è quella di sviluppare un modello di *HEI evaluation* per il contesto italiano e di raccogliere un primo feed-back da parte degli atenei coinvolti nel *multiple case study* svolto precedentemente. Per la raccolta di feed-back a livello di ateneo circa l'implementabilità del modello ci si è avvalsi di interviste semi-strutturate rivolte ad alcuni referenti presso gli atenei contattati nella fase precedente della ricerca. Gli argomenti sondati si riferiscono ai seguenti aspetti del modello sviluppato:

- *Meta-framework* per la valutazione
- Set di indicatori sviluppati
- Approccio teorico basato sul concetto di *comprehensive internationalisation*
- Campo di applicazione della valutazione
- Tipo di valutazione (interna ed esterna)
- Prospettive della valutazione (*accountability / improvement*)

Interviste semi-strutturate

Le interviste sono state rivolte presso i quattro atenei coinvolti nel *multiple case study*, corrispondenti alle università di Bologna, Udine, Trento e al Politecnico di Milano. La tabella seguente (Tab. 5) riporta la varietà dei profili degli intervistati.

Tab. 5. Profili dei soggetti intervistati relativamente alla domanda di ricerca n.3

Caso di studio	Profilo
ATENEIO A	Delegato del Rettore per la ricerca
	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
ATENEIO B	Delegato del Rettore per la didattica
	Delegato del Rettore per la mobilità internazionale
ATENEIO C	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
	Presidente del Presidio per la qualità
ATENEIO D	Delegato del Rettore per l'internazionalizzazione
	Direttore Progetti internazionali

Di seguito le fasi seguite per la predisposizione, realizzazione ed elaborazione delle interviste.

- Il *protocollo per le interviste*. Il protocollo è stato sviluppato sulla base del modello di valutazione della HEI precedentemente sviluppato.

- **Elenco delle domande.** Di seguito vengono riportate alcune delle domande tratte dal protocollo delle interviste.
 - Come valuta l'impostazione generale del modello proposto, che si basa sullo sviluppo iniziale di un *meta-framework* valutativo dal possibile impiego sia a livello di sistema nazionale della HE e delle sue diverse componenti (MIUR, ANVUR), sia a livello dei singoli atenei? Quali ne sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
 - Come valuta la doppia finalità di *accountability* e di *improvement* propria del modello proposto? Ritiene possa costituire un elemento utile ai fini della definizione delle politiche di ateneo in materia di *HEI evaluation*? Quali sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
 - Come valuta l'approccio modulare proprio del modello proposto? Ritiene possa costituire un elemento utile ai fini dello sviluppo di dispositivi di ateneo per la *HEI evaluation*? Quali ne sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
 - Come valuta l'articolazione del modello proposto in dimensioni di input, di processo (di carattere settoriale e trasversale) e di output? Quali ne sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
 - Come valuta il fatto che il modello proposto si proponga di coprire tutte le missioni proprie dell'istruzione superiore (Didattica, Ricerca, Trasferimento della conoscenza)? Quali sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
 - Come valuta le diverse componenti in cui si articola il modello proposto? Quali ne sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
 - Come valuta la strutturazione degli indicatori? Quali ne sono a suo giudizio i principali punti di forza e gli elementi di criticità?
- **Raccolta dei dati.** Le interviste sono state effettuate tra i mesi di giugno e luglio del 2017, mediante uso di tecnologie per la comunicazione a distanza via Internet, con predisposizione di un a scheda riepilogativa del contenuto delle interviste.
- **Analisi dei dati.** I dati raccolti sono stati categorizzati e classificati al fine di trovare i fattori di positività e di criticità riguardanti il modello di *HEI evaluation* precedentemente sviluppato.

Lo schema seguente (Fig. 4) riassume in forma sinottica le principali attività condotte nell'impostazione degli aspetti metodologici relativi alla terza domanda di ricerca.

Fig. 4. Fasi relative all'impiego delle metodologie per la domanda di ricerca n.3. Interviste semi-strutturate



Capitolo 3. Stato e sviluppi della valutazione della HEI nel quadro internazionale

In continuità con la scansione dell'analisi precisata nel disegno della ricerca, il capitolo prende in esame il quadro di riferimento internazionale della HEI. Lo scopo consiste nell'individuare le principali linee di tendenza delle policy adottate sia sul piano sovra-nazionale che nazionale, secondo quanto previsto dalla domanda di ricerca n. 1. Inizialmente ci si concentra sulle più significative linee di policy definite in sede ONU e nel contesto europeo. Successivamente vengono analizzati alcuni significativi progetti sviluppati a livello internazionale nel campo della valutazione della HEI. Alla luce della disamina compiuta, il capitolo procede quindi all'individuazione e l'analisi di alcuni elementi chiave, utili per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI. Nella parte conclusiva vengono introdotti e commentati una serie di aspetti critici e di questioni aperte, derivanti dall'analisi del quadro internazionale.

3.1. Principali linee di policy in materia di HEI

3.1.1. Scenario internazionale

Il rapido e crescente processo di internazionalizzazione cui si è assistito nell'ultimo decennio, che ha interessato gran parte del sistema universitario su scala mondiale, è stato accompagnato dalla riflessione condotta dai principali organismi internazionali di settore. Oltre a far avanzare il livello di conoscenza e concettualizzazione del fenomeno in corso, si sono andate sviluppando sia proposte di *policy* che insiemi di raccomandazioni per i decisori politici, sulla base delle analisi compiute. Va specificato che il carattere peculiare detenuto dai sistemi nazionali dell'istruzione superiore, di stretta competenza dei governi, fa sì che le organizzazioni di stampo internazionale possano formulare indicazioni che hanno per lo più il valore di *moral suasion*, senza una valenza direttamente cogente.

Una ricognizione sulle principali linee di *policy* espresse da parte di organismi di carattere internazionale non può che partire dall'UNESCO, ossia dall'agenzia delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. In seno all'UNESCO, la IAU (International Association of Universities), è l'associazione internazionale delle Università, che riunisce istituzioni e organizzazioni provenienti da circa 120 paesi. E' del 2012 la pubblicazione di un documento al titolo *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action* (International Association of Universities, 2012). La dichiarazione programmatica, che si giova anche delle analisi e ricerche compiute entro la rete degli atenei affiliati¹⁴, riconosce i notevoli vantaggi arrecati dall'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, richiamando altresì

¹⁴ A partire dal 2003 la IAU ha promosso quattro Global Survey tematiche in materia di internazionalizzazione dell'università. Per la consultazione dei rapporti più recenti rapporti si rinvia a Egron-Polak e Hudson (2010, 2014). In tema di *HEI evaluation* si consulti anche lo studio preparatorio alla UNESCO World Conference on Higher Education (Altbach et al., 2009).

l'attenzione sulle conseguenze non intenzionali potenzialmente dannose del fenomeno. Lo scopo è quello di garantire che le tendenze in atto potessero determinare un reciproco vantaggio tra gli atenei interessati e per i relativi paesi. Nella visione espressa dalla IAU, è cruciale che le diverse istituzioni traducano in azione una serie di principi e obiettivi fondamentali, tra i quali: l'apprendimento interculturale, la cooperazione inter istituzionale, l'attenzione ai benefici reciproci della HEI, la solidarietà e il mutuo rispetto, oltre al perseguimento di partenariati equi. Di seguito si riporta il passo completo del documento, che insiste anche su aspetti specifici e concreti, quali l'internazionalizzazione dei curricula, l'istituzione di comunità di ricerca sovranazionali, la promozione della diversità culturale e linguistica e, punto qualificante nell'economia della ricerca che qui si presenta, la valutazione sistematica dell'impatto - di tipo intenzionale e non intenzionale, positivo o negativo – delle attività di HEI su altri atenei.

In designing and implementing their internationalization strategies, higher education institutions are called upon to embrace and implement the following values and principles:

- Commitment to promote academic freedom, institutional autonomy, and social responsibility.
- Pursuit of socially responsible practices locally and internationally, such as equity in access and success, and non-discrimination.
- Adherence to accepted standards of scientific integrity and research ethics.
- Placement of academic goals such as student learning, the advancement of research, engagement with the community, and addressing global problems at the centre of their internationalization efforts.
- Pursuit of the internationalization of the curriculum as well as extra curricula activities so that non-mobile students, still the overwhelming majority, can also benefit from internationalization and gain the global competences they will need.
- Engagement in the unprecedented opportunity to create international communities of research, learning, and practice to solve pressing global problems.
- Affirmation of reciprocal benefit, respect, and fairness as the basis for partnership.
- Treatment of international students and scholars ethically and respectfully in all aspects of their relationship with the institution.
- Pursuit of innovative forms of collaboration that address resource differences and enhance human and institutional capacity across nations.
- Safeguarding and promotion of cultural and linguistic diversity and respecting local concerns and practices when working outside one's own nation.
- Continuous assessment of the impacts – intended and unintended, positive and negative – of internationalization activities on other institutions.
- Responding to new internationalization challenges through international dialogue that combines consideration of fundamental values with the search for practical solutions to

facilitate interaction between higher education institutions across borders and cultures while respecting and promoting diversity.

Un secondo filone di *policy* sviluppate nella direzione di un potenziamento della HEI fa capo all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD). Già a partire dai primi anni Duemila l'OCSE aveva avviato una propria riflessione in materia di valutazione delle istituzioni universitarie nell'ambito del programma *Institutional Management in Higher Education* (IMHE). Il programma è finalizzato a supportare l'evoluzione dei sistemi di istruzione superiore fornendo analisi strategiche sullo sviluppo a livello delle istituzioni della HE in relazione alle politiche nazionali e delle tendenze globali.

Nello studio *Education Policy Analysis* (OECD, 2006), l'accento è posto sulla necessità per gli atenei di definire una politica complessiva per l'internazionalizzazione, che possa coordinare strumenti di intervento assai differenziati, dalle forme di finanziamento, alle figure di supporto alla mobilità, dalla struttura dei partenariati alla programmazione dei flussi in entrata e in uscita, sino alle politiche di garanzia della qualità erogata.

L'anno successivo, nel rapporto *Higher Education and Regions: Globally Competitive and Locally Engaged* (OECD, 2007), la prospettiva di analisi si sposta sul rapporto, che va interessando in modo crescente le istituzioni della HE, tra competizione globale sul mercato internazionale e impegno per lo sviluppo del contesto locale nel quale operano gli atenei. La dimensione internazionale, verso la quale sempre più si apre l'università, deve tener conto di un radicamento nel territorio, mediante azioni di trasferimento tecnologico in collaborazione con gli apparati dell'amministrazione pubblica e della società civile.

Successivamente, al tema del rapporto tra università e globalizzazione viene dedicato il secondo volume monografico della serie di rapporti denominati *Higher Education 2030* (OECD I, 2009a; OECD II, 2009b), che intendono fare il punto sulle prospettive a lungo termine dell'istruzione superiore. Lo studio introduce e descrive tre scenari alternativi per la HEI a medio termine, caratterizzati da:

- HEI sostenuta e diversificata, nei termini in cui è andata sviluppandosi nel primo decennio degli anni Duemila, ossia con un flusso dai paesi in via di sviluppo verso i poli accademici dell'occidente industrializzato;
- convergenza verso un modello liberale, in cui la HE diviene un'industria di servizi basata su rapporti di tipo commerciale e conseguente apertura dei mercati dei paesi delle economie emergenti all'ingresso di strutture e capitali stranieri;

- successo delle economie emergenti, con conseguente riduzione dei flussi da quei paesi verso i tradizionali poli accademici e una maggiore forza centripeta esercitata da parte dei paesi oggi esportatori di mobilità finalizzata all'istruzione superiore.

Nel 2012 l'OCSE ritorna sulle tematiche della HEI con il rapporto *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice* (Henard et al., 2012). In questo caso, l'analisi sulle tendenze generali lascia lo spazio ad una descrizione maggiormente articolata e puntuale sugli elementi chiave che connotano l'attuale sviluppo dei processi di internazionalizzazione. Il rapporto si concentra su una serie di elementi nodali, a significare un passaggio dall'analisi della fase di prima sperimentazione della HEI a quella di una riflessione maggiormente sistematica sugli sviluppi che ne hanno investito le caratteristiche in forma per molti versi irreversibile:

- *off-shore campuses;*
- *dual and joint programs;*
- *international networks;*
- *organization of HEI;*
- *intellectual property;*
- *ethics and values.*

Qualche anno più tardi anche il rapporto di ricerca *The State of Higher Education 2014*, promosso nell'ambito del programma IMHE (OECD, 2014) vede inserito al proprio interno un capitolo monografico sulla HEI. L'approfondimento, ad opera di J. Knight (2014), introduce una periodizzazione dell'internazionalizzazione delle istituzioni universitarie.

- *1st Generation. University with multiple international activities and partners.* Sono il risultato di un mandato che prevede un impegno verso l'apertura internazionale. Molte delle partnership sono motivate da benefici accademici, ma una quota risponde a finalità di costruzione di uno status reputazionale e a benefici di ordine economico.
- *2nd Generation. International Branch Campuses or Satellite Offices.* In questo caso la struttura organizzativa presenta una complessità incomparabile con la tipologia precedente. Università costituita da tre o più campus sovente viene definita *international networked university*. Ad esempio la New York University detiene campus a Shanghai, Abu Dhabi and New York and 11 centri di ricerca in varie parti del mondo.
- *3rd Generation. Internationally co-founded/co-developed universities.* Differiscono sostanzialmente dalle precedenti, in quanto non rappresentano satelliti o sedi decentrate di

atenei stranieri ma sono del tutto indipendenti, co-fondate e co-dirette a livello internazionale da più partner, con licenza del paese ospitante e governance integrata tra partner. Esempi di università internazionali di terza generazione sono la Singapore University of Design and Technology, la Nazarbayev University in Kazakhstan, la German University of Technology in Oman, la Sino-British University and the Xi'an Jiaotong Liverpool University in China.

3.1.2. Ambito europeo

Passando da piano globale allo scenario europeo, si segnalano due distinte comunicazioni della Commissione Europea al Parlamento e al Consiglio in materia di HEI. La prima, denominata *Supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, (European Commission, 2011) indica le priorità che l'istruzione superiore europea è chiamata a perseguire, in quanto funzionali al raggiungimento degli obiettivi fissati nello *Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020) (Council of the European Union, 2009). Il documento enuclea cinque diverse priorità, di cui la prima e la terza evidenziano un forte collegamento con i processi di internazionalizzazione.

- *Priority 1. Increasing attainment levels to provide the graduates and researchers Europe needs.* La priorità punta a incrementare la quota dei laureati e dei ricercatori presenti nel contesto europeo a fronte di una crescita del fabbisogno totale, innalzando in tal modo il livello di qualificazione della popolazione comunitaria, anche mediante l'afflusso di laureati e ricercatori da paesi extra europei.
- *Priority 3. Strengthening quality through mobility and cross-border co-operation.* La priorità si connette alla decisione del Consiglio dell'Unione Europea, che ha fissato al 20% entro il 2020 l'obiettivo riguardante la quota di studenti universitari che abbiano maturato un'esperienza prolungata di studio all'estero (documento di lavoro dei servizi della Commissione, del 24 maggio 2011, sullo sviluppo di criteri di riferimento per la mobilità a scopo di apprendimento). Oltre a forme di incentivo per promuovere la mobilità a fini di studio, si prevede di migliorare l'efficienza degli investimenti in ricerca, intensificando lo scambio e la cooperazione tra atenei nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (European Higher Education Area: EHEA). La Commissione individua a tal fine alcune questioni strategiche, la cui soluzione riveste un ruolo cruciale nel potenziamento dei processi attinenti alla HEI. Gli elementi centrali hanno a che fare con il passaggio tra istituzioni tra stadi diversi del corso di studi (laurea e master), il riconoscimento dei crediti formativi acquisiti all'estero, il potenziamento dei sistemi di assicurazione della qualità:

- incoraggiare gli atenei a integrare in modo più sistematico nei loro programmi la mobilità a fini di apprendimento e ad eliminare gli ostacoli al passaggio tra istituzioni tra laurea e master, oltre che gli ostacoli alla cooperazione e agli scambi transnazionali;
- garantire il riconoscimento efficace dei crediti formativi ottenuti all'estero, attraverso efficaci sistemi di garanzia della qualità, un'utilizzazione comparabile e coerente dell'ECTS e del supplemento al diploma, ed inoltre la creazione di collegamenti tra le qualificazioni e il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF);
- migliorare l'accesso, le condizioni di occupazione e le possibilità di evoluzione per gli studenti, i ricercatori e i docenti di altri paesi, in particolare attuando pienamente le direttive relative agli studenti e ai ricercatori [2004/114/CE e 2005/71/CE] e il Codice dei visti dell'UE, al fine di facilitare il rilascio dei visti Schengen agli studenti e ai ricercatori che effettuano soggiorni brevi [soggiorni che non superino i tre mesi entro un periodo di sei mesi].

Mediante una successiva comunicazione, denominata *European higher education in the world* (European Commission, 2013) la Commissione individua le tre priorità chiave e le azioni prioritarie alla base della definizione di una strategia globale per la HEI in ambito europeo. Si tratta di un insieme di fattori prioritari che non vanno considerate separatamente, bensì come parti integranti di una strategia complessiva e alle quali si correlano una serie di azioni prioritarie differenziate. Relativamente agli interessi di questa ricerca, gli elementi maggiormente significativi della Priorità 1 riguardano l'importanza che gli atenei formulino delle strategie di internazionalizzazione, che si dotino di quadri di riferimento per la qualità e che promuovano il riconoscimento delle competenze acquisite all'estero. Circa la seconda priorità, si insiste sulla valorizzazione della cosiddetta *internationalisation at home*, ossia attuata presso gli stessi atenei che inviano gli studenti all'estero e ne accolgono di provenienti da paesi stranieri (Niendorf, 2013). In questo caso le azioni prioritarie riguardano in particolare la formazione specifica del personale impegnato nelle attività di HEI e l'impiego delle TIC e delle *Open Educational Resources* (OER) per la valorizzazione di forme di insegnamento innovative e cross-border. Infine la terza priorità prende in esame la cooperazione strategica e la *capacity building*, che va potenziata sia a livello nazionale che di singola istituzione. Gli elementi qualificanti in tale prospettiva sono rappresentati dalla progettazione e programmazione tra atenei di corsi di laurea congiunti (joint programmes) o di doppie lauree, con valore legale spendibile in due o più entità statali, oltre che dal riconoscimento dei crediti acquisiti all'estero.

- *Priorità 1. Promuovere la mobilità internazionale degli studenti e del personale. Azioni prioritarie:*
 - incentrare le strategie di internazionalizzazione in modo tale da includere una forte componente di mobilità degli studenti, ricercatori e membri del personale, sulla base di un quadro di riferimento per la qualità che comprenda servizi di orientamento e di consulenza;
 - istituire programmi di mobilità nei due sensi con i paesi terzi, che abbraccino un'ampia gamma di discipline e, se del caso, privilegino settori con carenze di competenze;
 - sostenere il riconoscimento equo e ufficiale delle competenze acquisite all'estero da studenti, ricercatori e personale in mobilità internazionale, anche attraverso un miglior uso degli strumenti di trasparenza e comparabilità e della valorizzazione dei risultati dell'apprendimento.

- *Priorità 2. Promuovere l'internazionalizzazione nel paese d'origine e l'apprendimento digitale. Azioni prioritarie:*
 - trarre profitto dalle esperienze e dalle competenze internazionali del personale delle istituzioni di istruzione superiore, allo scopo di elaborare programmi di studio internazionali a beneficio sia dei discenti in mobilità che di quelli non in mobilità;
 - creare per studenti, ricercatori e membri del personale maggiori possibilità di sviluppo delle rispettive conoscenze linguistiche, in particolare proponendo corsi per l'apprendimento della lingua locale a coloro che frequentano corsi in lingua inglese, al fine di sfruttare al massimo i vantaggi offerti dalla diversità linguistica europea;
 - creare possibilità di collaborazione internazionale tramite l'apprendimento on-line ed estendere l'uso delle TIC e delle OER per promuovere nuove forme di insegnamento in vista di un maggior accesso, dell'internazionalizzazione dei programmi di studio e dell'introduzione progressiva di nuove forme di partenariato.

- *Priorità 3. Incentivare la cooperazione strategica, i partenariati e la capacity building. Azioni prioritarie:*
 - rafforzare le capacità dell'istruzione superiore e della ricerca di affrontare le sfide globali stabilendo partenariati e alleanze internazionali incentrati sull'innovazione;
 - superare gli ostacoli che si frappongono allo sviluppo e all'attuazione di programmi di laurea congiunti (joint programmes) e all'acquisizione di doppie lauree, sia a livello di singola istituzione che a livello nazionale e migliorare le disposizioni relative alla garanzia della qualità e al riconoscimento transfrontaliero;
 - proporre programmi di studio a orientamento imprenditoriale e innovativo che comprendano anche competenze trasferibili e creare opportunità di formazione internazionali in collaborazione con i datori di lavoro dell'Unione e dei paesi terzi;

- garantire la coerenza tra le strategie di internazionalizzazione e le politiche di cooperazione allo sviluppo dell'UE, tenendo conto dei principi di equità e di titolarità dei paesi partner;
- esplorare il potenziale degli studenti, dei ricercatori e del personale provenienti da paesi terzi in quanto interlocutori per la cooperazione con le istituzioni di istruzione superiore in tali paesi.

Un ulteriore livello di analisi sulle principali linee di *policy* espresse in ambito europeo è rappresentato dal Processo di Bologna. Nel giugno del 1999 i ministri dell'istruzione superiore di ventinove paesi europei hanno sottoscritto un accordo comune, noto come la Dichiarazione di Bologna (European Ministers in Charge of Higher Education, 1999), che ha dato vita a un processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei, conosciuto come Bologna Process. Principale obiettivo del Bologna Process, che attualmente conta quarantotto paesi firmatari, è la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e la promozione del sistema europeo di istruzione superiore su scala mondiale per aumentarne la competitività internazionale. La Dichiarazione di Bologna ha definito sei obiettivi:

- adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*;
- adozione di un sistema fondato su due cicli principali, di primo e secondo livello (laurea triennale e master). L'accesso al secondo ciclo richiede il completamento del primo ciclo di studi, la cui durata non può essere inferiore ai tre anni;
- consolidamento di un sistema di crediti didattici - basato sul sistema ECTS - acquisibili anche in contesti disciplinari diversi;
- promozione della mobilità per studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione;
- promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità;
- promozione di una dimensione europea dell'istruzione superiore mediante lo sviluppo comune dei piani di studio, cooperazione fra istituzioni universitarie, programmi di mobilità, piani di studio integrati, formazione e ricerca.¹⁵

Nel maggio del 2015 a Yerevan in Armenia i ministri della Pubblica istruzione dei paesi appartenenti alla *European Higher Education Area* (EHEA) hanno individuato quattro priorità su

¹⁵ Per un'analisi dei progressi registrati dal Processo di Bologna sotto il profilo dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore sul finire del primo decennio degli anni Duemila, si rinvia al rapporto curato dallo specifico Gruppo di lavoro *European Higher Education in a Global Setting*, presentato alla conferenza ministeriale della EHEA di Praga (EHEA, 2009).

cui concentrare lo sforzo dei rispettivi paesi. Tra gli impegni assunti dal gruppo dei ministri, formalizzati nello Yerevan Communiqué (EHEA, 2015a), possono essere specificati quelli che presentano un maggiore impatto sui processi di internazionalizzazione. In particolare un forte impulso si intende fornire alla mobilità dei docenti, alla portabilità dei crediti formativi e dei titoli acquisiti presso gli atenei di origine, così come al riconoscimento dei titoli maturati all'estero.

- Includere i titoli di ciclo breve nel Quadro dei titoli dello Spazio Europeo, sulla base dei relativi Descrittori di Dublino e degli Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità. In tal modo i titoli di ciclo breve potranno essere riconosciuti anche nei sistemi nazionali che non li prevedono.
- Promuovere la mobilità dei docenti, con riferimento alle linee guida elaborate dal Gruppo di lavoro su Mobilità ed internazionalizzazione
- Promuovere la portabilità delle borse di studio e dei crediti formativi, con riferimento alle linee guida elaborate dal Gruppo di lavoro su Mobilità ed internazionalizzazione.
- Garantire che i titoli rilasciati in altri paesi dello Spazio Europeo siano automaticamente riconosciuti allo stesso livello dei titoli nazionali corrispondenti.

Più in generale, lo *Yerevan Communiqué* ufficializza l'adozione nello Spazio Europeo della HE di nuovi standard e linee guida per l'assicurazione della qualità e di un approccio europeo all'assicurazione della qualità relativamente ai corsi di laurea congiunti.

Infine, per completare la ricognizione sulle principali linee di *policy* in materia di HEI nel contesto europeo è possibile scendere al livello dei sistemi nazionali, prendendo in considerazione gli esiti di alcuni studi compiuti sullo stato di implementazione del Processo di Bologna. Le risultanze presentate dal gruppo di ricerca sul Bologna Process (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a) e dallo specifico Gruppo di lavoro sull'Internazionalizzazione (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b) consentono di fornire una breve analisi comparata su base nazionale sulle politiche sino ad ora adottate dai singoli stati (*Fig. 5*). Lo studio mette in luce come risulti complesso individuare e comparare tra loro le strategie nazionali adottate nel campo della HEI, dato che queste possono assumere forme assai differenziate. Infatti per strategia nazionale si può intendere variamente un insieme di documenti che vanno dall'affermazione di una serie di principi e di finalità di carattere generale, sino alla definizione di misure concrete e di obiettivi monitorabili e misurabili in termini analitici. Al tempo stesso, le strategie possono consistere in un documento specifico di *policy*, oppure essere contenute in testi normativi di settore o legislazioni quadro in materia di istruzione o di politica economica.

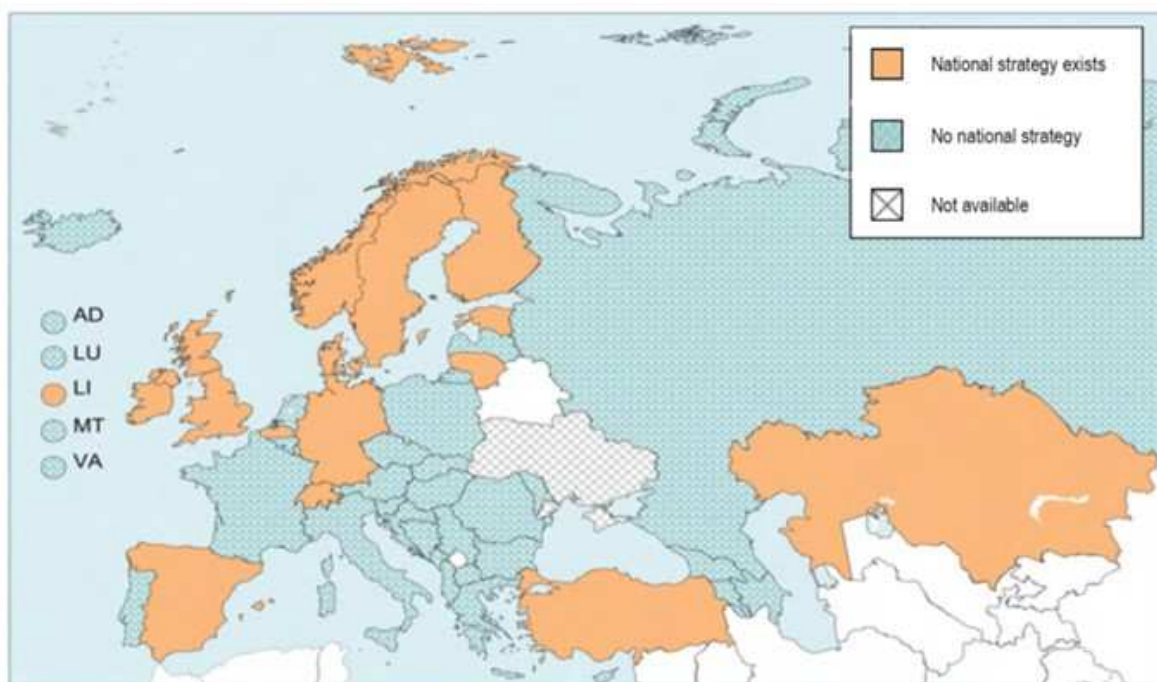
Un esempio paradigmatico di strategia nazionale specifica per la HEI è rappresentato dal testo di legge approvato nel 2013 dal Governo Federale tedesco, che enuclea nove distinti campi d'azione per la promozione della HEI da parte degli atenei e specifica precisi obiettivi operativi corredati da un sistema di valutazione dedicato.

Ulteriori paesi, come nel caso del Belgio (Fiandre), hanno approntato un piano d'azione focalizzato esclusivamente sulla dimensione della mobilità, mentre altri, come la Norvegia, hanno definito un set di obiettivi, derivanti da un'analisi della situazione corrente. Tra i paesi che hanno inserito la propria *policy* nazionale a favore della HEI all'interno di testi regolamentari più ampi figura l'Estonia.

Relativamente all'oggetto di questa tesi di dottorato, uno dei casi maggiormente significativi è rappresentato dall'Irlanda, che ha adottato un'impostazione della HEI indirizzata alla *comprehensive internationalisation*, articolata in una molteplicità di aree di intervento integrate.

Dei sedici paesi che hanno varato ufficialmente una politica per la HEI solo quattro, precisamente la Finlandia, l'Irlanda, la Lituania e il Regno Unito (Scozia), hanno già realizzato azioni per la valutazione dell'impatto delle politiche intraprese.

Fig. 5. Strategie nazionali per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. Area Processo di Bologna. Anno 2013/2014



Fonte: European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a

3.1.3. Politiche europee per l'assicurazione della qualità nella HE

Strettamente collegato al tema della valutazione dell'istruzione superiore – che include la *HEI evaluation* come una propria possibile componente – a partire dei primi anni Duemila si va sviluppando a livello internazionale un processo di progressiva definizione di dispositivi per l'assicurazione della qualità.¹⁶ Relativamente all'Unione Europea, nel 2006 viene approvata la Raccomandazione del 15 febbraio denominata *Further European cooperation in quality assurance in higher education* (European Parliament and Council, 2006), che invita gli Stati membri a incoraggiare tutte le istituzioni di istruzione superiore operanti nel loro territorio a introdurre o sviluppare rigorosi sistemi interni di assicurazione della qualità. La Raccomandazione istituisce inoltre il registro europeo delle agenzie di assicurazione della qualità (EQAR), oltre a promuovere il monitoraggio dello stato di avanzamento dei progressi registrati nel tempo su base nazionale.¹⁷

Nel 2003 paesi firmatari del processo di Bologna hanno dato incarico all'*European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) di sviluppare un insieme di standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nel campo dell'istruzione superiore. Il nuovo quadro di riferimento è stato successivamente adottato nel 2005 dai ministri responsabili dell'Istruzione superiore, a seguito di una proposta avanzata dalla ENQA in cooperazione con la *European Students' Union* (ESU), la *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e la *European University Association* (EUA). Nel 2012 il Consiglio dell'Unione Europea invitava l'*E4 Group* (ENQA, ESU, EUA, EURASHE), in cooperazione con *Education International* (EI), *BUSINESSEUROPE* e lo *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) a predisporre una proposta di revisione degli ESG per migliorarne la chiarezza, l'applicabilità e l'utilità, e meglio definirne il campo d'applicazione. Il nuovo testo regolamentare (*European Association for Quality Assurance in Higher Education et al., 2015*) è stato approvato dalla conferenza ministeriale di Yerevan del maggio 2015, precedentemente citata, alla presenza dei ministri dei paesi aderenti al Processo di Bologna.

Il quadro normativo costituisce un insieme di standard e di linee guida per l'assicurazione interna ed esterna della qualità nell'istruzione superiore (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG*). In tale prospettiva, non rappresentano standard di qualità, né prescrizioni su come attuare i processi di assicurazione della qualità. Piuttosto, essi

¹⁶ Per un'analisi sul piano internazionale del fenomeno relativo allo sviluppo dei sistemi di assicurazione della qualità nell'istruzione superiore si consultino le ricerche condotte dall'OCSE (OECD, 2004; Hénard e Mitterle, 2010).

¹⁷ Si rinvia in proposito al rapporto della Commissione Europea sullo stato di avanzamento dello sviluppo dei sistemi di QA negli Stati membri, in rapporto agli obiettivi formulati nella Raccomandazione del 2006 e al relativo studio preparatorio (CHE Consult, 2014).

offrono indicazioni utili rispetto ai fattori chiave per il pieno conseguimento della qualità dell'offerta formativa e dei contesti di apprendimento nell'istruzione superiore, contribuendo a promuovere la trasparenza e la fiducia reciproca nell'ambito dell'istruzione superiore dell'EHEA.

Gli ESG rispondono ai seguenti obiettivi:

- Definiscono un quadro comune per i sistemi di assicurazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, a livello europeo, nazionale ed istituzionale.
- Rendono possibile l'assicurazione ed il miglioramento della qualità dell'istruzione superiore nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.
- Promuovono la fiducia reciproca, facilitando così il riconoscimento e la mobilità all'interno dei singoli paesi e tra paesi diversi.
- Forniscono informazioni in merito all'assicurazione della qualità nell'EHEA.

Nello specifico, gli ESG sono focalizzati sull'assicurazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento nell'istruzione superiore. Tale dimensione include i contesti di apprendimento e gli opportuni collegamenti con la ricerca e l'innovazione. Oltre a ciò, si relazionano con le politiche e processi atti a garantire ed a migliorare la qualità delle altre attività di competenza degli atenei, quali ricerca e governance.

Inoltre, gli ESG sono fondati sui seguenti quattro principi di assicurazione della qualità nell'EHEA:

- Le istituzioni di istruzione superiore hanno la responsabilità primaria della qualità dei servizi didattici offerti e della loro assicurazione.
- L'assicurazione della qualità tiene conto della diversità dei sistemi di istruzione superiore, delle istituzioni, dei corsi di studio e degli studenti.
- L'assicurazione della qualità promuove lo sviluppo di una cultura della qualità.
- L'assicurazione della qualità tiene conto delle esigenze e delle aspettative degli studenti, di tutti gli altri portatori di interesse e della società in generale.

Va rilevato altresì che gli ESG si applicano a tutta l'istruzione superiore offerta nell'EHEA, indipendentemente dalle modalità di studio o dal luogo di erogazione. Pertanto, si riferiscono anche all'istruzione superiore transnazionale e a quella transfrontaliera, riferendosi all'istruzione superiore in senso lato, inclusa quella che non prevede il conseguimento di un titolo formale.

Nel testo regolamentare si sottolinea come le attività di assicurazione della qualità perseguano due obiettivi distinti e tra loro interconnessi: la responsabilità verso l'esterno (*accountability*), e il miglioramento delle attività (*enhancement*). L'espressione *assicurazione della qualità* è usata nel documento per descrivere tutte le attività che rientrano in un ciclo di miglioramento continuo, ossia

le attività di assicurazione e di miglioramento. L'assicurazione della qualità ed il miglioramento della qualità risultano così strettamente connesse tra loro.

Relativamente al concetto di *qualità*, viene rilevato come esso non sia facilmente definibile, essendo nella sostanza il prodotto dell'interazione tra i docenti, gli studenti ed il contesto di apprendimento dell'istituzione.¹⁸ In pratica, l'assicurazione della qualità garantisce un contesto di apprendimento nel quale il contenuto dei corsi di studio, le opportunità di apprendimento e le strutture didattiche siano adatte allo scopo (*fit for purpose*). Espresso in altri termini, l'istruzione superiore si propone di conseguire molteplici obiettivi, dal preparare gli studenti ad una cittadinanza attiva ed alla loro futura carriera, a sostenere il loro sviluppo personale; dal creare una vasta base di conoscenze avanzate, a stimolare la ricerca e l'innovazione. Pertanto, i vari *stakeholder*, sia interni che esterni all'istituzione, muovono da priorità differenziate, e prospettive di interesse distinte. È quindi necessario che l'assicurazione della qualità si confronti con la diversità di queste prospettive.

Nel documento approvato alla Conferenza di Yerevan, in continuità con la logica adottata nel quadro regolamentare precedente, gli ESG distinguono tra *Internal Quality Assurance* ed *External Quality Assurance*. Mentre il versante interno copre tutti i processi di gestione della qualità all'interno dell'istituzione, il versante esterno si riferisce invece alla valutazione da parte di un ente esterno della qualità dell'istituzione stessa, in genere un'agenzia nazionale.

Gli standard e le linee guida per l'assicurazione interna ed esterna della qualità, riportate di seguito nella formulazione approvata dalla Conferenza di Yerevan del 2015, rappresentano gli aspetti chiave che, secondo l'ENQA, caratterizzano i requisiti che devono essere soddisfatti per garantire la qualità della formazione.¹⁹

Standard e linee guida per l'assicurazione interna della qualità

- ***1.1 Politica per l'assicurazione della qualità***

Standard: Le Istituzioni hanno una politica per l'assicurazione della qualità, che sia pubblica e faccia parte della loro strategia di gestione. I portatori di interesse interni sviluppano e attuano tale politica per mezzo di strutture e processi appropriati, anche coinvolgendo i portatori di interesse esterni.

- ***1.2 Progettazione ed approvazione dei corsi di studio***

¹⁸ Si ricorda che con il termine *istituzione*, nel Processo di Bologna si designa il singolo ente di istruzione superiore.

¹⁹ Gli ESG definiscono inoltre i criteri europei di valutazione delle agenzie di assicurazione della qualità e delle loro attività. In tal senso, le agenzie che richiedono di essere incluse nello *European Quality Assurance Register* (EQAR) sono soggette ad una valutazione esterna i cui criteri sono basati sugli ESG.

Standard: Le Istituzioni hanno dei processi di progettazione ed approvazione dei propri corsi di studio. Tali corsi sono progettati in modo tale da raggiungere gli obiettivi stabiliti, inclusi i risultati di apprendimento previsti. Il titolo conferito al termine del corso deve essere specificato e comunicato chiaramente, facendo riferimento al corrispondente livello del Quadro nazionale dei titoli di istruzione superiore e, conseguentemente, al Quadro dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

- *1.3 Apprendimento, insegnamento e verifica del profitto incentrati sullo studente*

Standard: Le Istituzioni garantiscono che i corsi di studio siano erogati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nello sviluppo del processo di apprendimento e che la verifica del profitto degli studenti rifletta tale approccio.

- *1.4 Ammissione degli studenti, progressione di carriera, riconoscimento e certificazione*

Standard: Le Istituzioni applicano in modo uniforme regolamenti predefiniti e resi pubblici per tutte le fasi del “ciclo di vita” dello studente, ovvero ammissione, progressione di carriera, riconoscimento e certificazione.

- *1.5 Corpo docente*

Standard: Le Istituzioni accertano la competenza dei propri docenti. Adottano processi equi e trasparenti per il reclutamento e l'aggiornamento del corpo docente.

- *1.6 Risorse didattiche e sostegno agli studenti*

Standard: Le Istituzioni finanziano opportunamente le attività di apprendimento e di insegnamento, nonché garantire un'adeguata disponibilità di risorse didattiche e di supporto agli studenti.

- *1.7 Gestione delle informazioni*

Standard: Le Istituzioni garantiscono la raccolta, l'analisi e l'uso delle informazioni rilevanti ai fini di una gestione efficace dei loro corsi di studio e delle altre attività formative.

- *1.8 Pubblicità delle informazioni*

Standard: Le Istituzioni pubblicano informazioni chiare, accurate, obiettive, aggiornate e facilmente accessibili sulle proprie attività, compresi i corsi di studio.

- *1.9 Monitoraggio continuo e revisione periodica dei corsi di studio*

Standard: Le Istituzioni tengono monitorati e rivedono periodicamente i propri corsi di studio per garantire che conseguano gli obiettivi stabiliti e rispondano alle esigenze degli studenti e della società. Tali revisioni conducono ad un continuo miglioramento dei corsi. Qualsiasi azione pianificata o intrapresa a seguito della revisione è comunicata a tutti gli interessati.

- *1.10 Assicurazione esterna ciclica della qualità*

Standard: Le Istituzioni sono ciclicamente sottoposte all'assicurazione esterna della qualità, in linea con gli ESG.

Standard e linee guida per l'assicurazione esterna della qualità

- ***2.1 Considerazione dell'assicurazione interna della qualità***

Standard: L'assicurazione esterna della qualità esamina in primo luogo l'efficacia dei processi di assicurazione interna della qualità descritti nella Parte 1 degli ESG (Contesto, campo di applicazione, obiettivi e principi).

- ***2.2 Progettazione di metodologie adatte allo scopo***

Standard: L'assicurazione esterna della qualità è specificamente definita e progettata soprattutto al fine di garantire la sua idoneità al conseguimento degli obiettivi che sono stati fissati, nel rispetto dei regolamenti vigenti. I vari portatori di interesse sono coinvolti nella sua progettazione e continuo miglioramento.

- ***2.3 Attuazione dei processi***

Standard: I processi di assicurazione esterna della qualità sono affidabili, utili, predefiniti, attuati uniformemente e resi noti al pubblico. Essi comprendono:

- una autovalutazione o suo equivalente;
- una valutazione esterna, di solito comprendente una visita in loco;
- un rapporto sulla valutazione esterna;
- un follow-up adeguato.

- ***2.4 Valutazione da parte di esperti del settore***

Standard: L'assicurazione esterna della qualità è svolta da gruppi di esperti esterni, comprendente uno o più studenti.

- ***2.5 Criteri per la formulazione degli esiti della valutazione***

Standard: Qualsiasi risultato o giudizio scaturito dall'assicurazione esterna della qualità è basato su criteri espliciti e pubblici, applicati in modo uniforme, indipendentemente dal fatto che il processo produca o meno una decisione formale.

- ***2.6 Redazione dei rapporti***

Standard: I rapporti completi degli esperti destinati alla pubblicazione sono redatti in uno stile chiaro e di facile lettura sia per la comunità accademica che per i partner esterni ed altri soggetti interessati. Se l'agenzia assume una qualsiasi decisione formale basata su tali rapporti, la decisione deve essere resa pubblica assieme ad essi.

- ***2.7 Reclami e ricorsi***

Standard: Le modalità di reclamo e ricorso sono chiaramente definite nella progettazione dei processi di assicurazione esterna della qualità e comunicate alle Istituzioni.

Un ulteriore elemento di *policy* a favore dello sviluppo di sistemi e dispositivi di assicurazione della qualità entro lo Spazio europeo dell'istruzione superiore è costituito dall'Approccio Europeo all'Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio Congiunti, approvato nel corso della Conferenza di Yerevan del 2015 (EHEA, 2015b). Il documento risponde all'obiettivo di ridurre gli ostacoli allo sviluppo dei corsi di laurea congiunti (joint programmes) a livello internazionale, con l'adozione di standard e strumenti preventivamente concordati tra i paesi partecipanti all'EHEA e senza l'applicazione di ulteriori criteri nazionali, che differiscono fortemente su base nazionale. Inoltre, l'accordo punta a facilitare l'adozione di approcci condivisi all'assicurazione della qualità dei corsi congiunti, che riflettano in modo adeguato il carattere integrato dei corsi stessi.

Per *corso di studio congiunto* si intende un curriculum integrato, coordinato ed offerto congiuntamente da più istituzioni di istruzione superiore di diversi paesi dell'EHEA, che porti al conseguimento di titoli doppi/multipli o di un titolo congiunto. Nel primo dei due casi assume la forma di "titoli separati conferiti dalle istituzioni di istruzione superiore che offrono il corso congiunto, attestanti che tale corso è stato completato con successo. Se sono due istituzioni a conferire due titoli separati, si tratta di un titolo doppio" (EHEA, 2015b: 1). Nel secondo caso si tratta di "un documento unico, rilasciato dalle istituzioni di istruzione superiore che offrono il corso congiunto e riconosciuto a livello nazionale come titolo ufficiale di tale corso" (EHEA, 2015b: 1).

3.2. Progetti internazionali sulla valutazione della HEI

Nel paragrafo seguente verranno presi in esame alcuni dei più significativi progetti di tipo transnazionale promossi a partire dalla fine degli anni Novanta nel campo della valutazione della HEI. All'analisi dei progetti verrà fatta seguire una breve lettura comparativa, effettuata sulla base di una serie di fattori ritenuti discriminanti.²⁰

3.2.1. Analisi dei progetti

Progetto EVALUE (Europa)

Periodo: 1996-1998

La collaborazione tra atenei all'interno di reti di progetto di dimensione transnazionale per studiare e implementare nuovi approcci alla valutazione delle istituzioni della HE in Europa si registra già sul finire degli anni Novanta. Il progetto EVALUE, finanziato dalla Commissione Europea, ha visto

²⁰ Si consulti inoltre il progetto Institutional Evaluation Programme, promosso dalla European Universities Association (2013), e il rapporto di valutazione prodotto presso il Politecnico di Torino (EUA, 2015), non incluso nella rassegna dato che si concentra quasi esclusivamente su aspetti di carattere qualitativo.

la partecipazione di autorevoli atenei, tra i quali le università di Parigi X, Amburgo, Barcellona, Helsinki, Lisbona e la London School of Economics. Nel rapporto finale del progetto (EVALUE, 1998) la valutazione è intesa come elemento intermedio di una tensione tra le esigenze del controllo pubblico e l'autonomia propria delle istituzioni accademiche. In uno scenario in rapida trasformazione in cui gli organismi ai quali compete la valutazione, i livelli decisionali coinvolti e gli attori attivi nel settore si vanno moltiplicando e differenziando, si articola conseguentemente la gamma delle metodologie cui fare ricorso. Si rileva quindi come la dimensione valutativa vada acquistando un posto sempre più rilevante nella governance degli atenei, focalizzandosi su oggetti progressivamente diversi, dal piano delle strategie e delle finalità generali a quello delle azioni da porre in atto per realizzarne gli obiettivi, all'analisi dei risultati raggiunti e degli impatti a medio e lungo termine. In questo spazio si colloca lo sviluppo della valutazione esterna che deve assolvere ad una logica di controllo e di *accountability* nei confronti dello Stato e al tempo stesso di miglioramento interno auto-diretto, garantito dall'autonomia di cui godono le istituzioni accademiche. Dopo una fase di primo sviluppo e di sperimentazione, la sfida principale per la valutazione esterna, secondo gli esiti del progetto, è rappresentata dal necessario e simmetrico sviluppo della valutazione interna. Nello specifico, la valutazione esterna e quella interna devono poter interagire in modo che le università, tenendo conto delle rispettive linee strategiche, possano riuscire a migliorare la qualità e le performance relative a tutte le funzioni che le qualificano, dall'insegnamento, alla ricerca, ai servizi forniti agli utenti. Gli atenei in tal modo vengono valutati e valutano se stessi in modo da poter gestire la complessità dell'interazione tra le diverse missioni che li caratterizzano.

Progetto IQRP (Europa)

Periodo: 1995-1997

Il progetto IQRP (International Quality Review Process) è stato sviluppato dall'*Institutional Management in Higher Education programme* (IMHE) dell'OCSE, insieme alla *Academic Cooperation Association and the Association of European Universities* (CRE), organizzazione antesignana dell'attuale EUA (European University Association). Può essere considerata una delle prime iniziative a carattere internazionale con l'obiettivo di supportare le istituzioni nel valutare e migliorare la qualità delle attività di internazionalizzazione. Al tempo, sul finire degli anni Novanta, non erano infatti numerose le istituzioni accademiche ad aver sviluppato una strategia di internazionalizzazione. Ancor meno erano gli atenei ad aver definito un modello per monitorare e operare una revisione periodica dell'attuazione di tale strategia.

Il prodotto finale dell'attività progettuale è costituito da uno strumento per affiancare lo sviluppo, il monitoraggio e la revisione dell'attuazione di una strategia di internazionalizzazione nelle istituzioni di istruzione superiore. Il progetto è partito da una definizione di HEI data allora dalla Knight (1997), intesa come il processo di integrazione di una dimensione internazionale nella didattica, nella ricerca e nella funzione di servizio dell'istituzione. Pertanto i criteri di valutazione sono stati focalizzati su questi tre specifici aspetti. Lo strumento si concentra su tre elementi principali:

- il raggiungimento degli scopi e degli obiettivi stabiliti dall'istituzione per l'internazionalizzazione;
- l'integrazione di una dimensione internazionale nelle funzioni e priorità primarie dell'istituzione;
- l'inclusione dell'internazionalizzazione come elemento chiave del sistema generale di garanzia della qualità dell'istituzione.

Sotto il profilo metodologico (Knight, 2008), lo strumento di valutazione rappresenta una linea guida fornita a livello di istituzione per intraprendere un processo di revisione della qualità dell'internazionalizzazione. In tal senso, le basi per la valutazione sono costituite dagli obiettivi nel settore della HEI fissati dall'istituzione stessa. L'IQRP fornisce un quadro per il miglioramento della qualità dell'internazionalizzazione, offrendo un dispositivo per valutare se e in quale misura abbiano raggiunto gli obiettivi precedentemente definiti. In questa prospettiva, l'autovalutazione si concentra sulla valutazione della qualità piuttosto che su una completa descrizione delle attività intraprese. In altri termini, l'IQRP non è definibile nei termini di una certificazione né di un processo di accreditamento, ma si configura come uno strumento di supporto alle politiche di settore degli atenei. Non sono stati impostati pertanto criteri vincolanti, oppure prescrizioni pratiche predefinite che inducessero ad una standardizzazione dell'internazionalizzazione.

Definita in questi termini, l'autovalutazione va considerata un metodo di apprendimento per l'istituzione interessata piuttosto che come uno strumento per produrre informazioni dirette ad un gruppo di revisione esterna. Al contrario, la revisione, basata su pratiche di *peer review*, serve come strumento complementare all'autovalutazione, aggiungendo valore da una prospettiva esterna. L'IQRP è stato testato in tre istituzioni, rispettivamente in Finlandia, negli Stati Uniti e in Australia.

Progetto CHE (Germania)

Periodo: 2006-2009

Un ulteriore esempio significativo di un intervento animato da una logica a bottom-up, analogamente al caso precedente, è rappresentato dal progetto promosso da una rete di atenei

tedeschi, sotto la supervisione metodologica del Centrum für Hochschulentwicklung (CHE Consult).

Gli obiettivi principali del progetto possono essere riassunti come di seguito (Brandenburg e Federkeil, 2007).

- misurare l'internazionalità e/o l'internazionalizzazione, mediante una serie completa di strumenti e di possibili indicatori che possano offrire a tutte le istituzioni di istruzione superiore tedesche, indipendentemente dalle dai loro profili e specializzazioni di riferimento, una base sufficiente per monitorare e valutare lo stato e l'evoluzione dei fenomeni collegati alla HEI;
- consentire a ciascuna istituzione partecipante al progetto di beneficiare di un set di indicatori che possano supportarla nell'approfondire la consapevolezza della propria visione dell'internazionalità e dell'internazionalizzazione e delle strategie poste in atto per valorizzarle;
- sviluppare una serie completa di indicatori che possono essere utilizzati anche come base per una classificazione a livello nazionale delle istituzioni della HE.

Le istituzioni universitarie partecipanti costituiscono una rappresentazione dell'universo tedesco della HE: il Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco di Baviera per il settore universitario pubblico, la Technische Universität di Berlino, per il settore delle università tecniche, le Fachhochschule di Oldenburg, Ostfriesland e Wilhelmshaven, per le università di scienze applicate, e infine la Katholische Universität di Eichstätt-Ingolstadt per le università private.

Alla base del quadro teorico del progetto vi è l'introduzione di una distinzione fondamentale tra internazionalità e internazionalizzazione. L'internazionalità descrive uno stato, in alternativa o lo stato attuale dell'istituzione o lo stato individuabile alla data di acquisizione dei dati riferiti alle attività internazionali. Diversamente, l'internazionalizzazione descrive un processo dinamico, in forma più o meno controllata, da uno status effettivo di internazionalità nel momento X verso uno stato effettivo modificato di internazionalità misurato al tempo X + N. Nel caso di una corretta pianificazione, lo stato effettivo è determinato da uno stato atteso previsto. Il risultato è quindi la differenza tra la situazione reale e quella attuale, dopo il termine del periodo N.

Sotto il profilo delle metodologie adottate, l'équipe di progetto ha optato per un sistema di indicatori di tipo *input - output*. In particolare, ricadono tra gli indicatori di input i fattori che contribuiscono alla creazione dei risultati, come le strutture di staff, la struttura dei curricula, l'allocazione delle risorse, mentre gli indicatori di output misurano gli esiti ottenuti al termine dei processi accademici, ad esempio in termini di laureati o di esiti dell'attività di ricerca. Il progetto ha prodotto un totale di

186 indicatori. Di questi, 162 attengono a indicatori di input e 24 a indicatori di output. Di seguito (Tab. 6) si fornisce un esempio di batteria di indicatori, riferiti al grado di internazionalità del corpo docente.

Tab. 6. Esempio batteria di indicatori progetto CHE. Internationalisation of professors

1.1.2.1.1.	Number of professors who have spent at least 1 semester abroad in the last x years
1.1.2.1.2.	Proportion of professors who have spent at least 1 semester abroad relative to the total number of professors
1.1.2.1.3.	Number of international business trips per annum of professors in relation to the total number of professors
1.1.2.1.4.	Number of professors who gained their doctoral degree abroad
1.1.2.1.5.	Proportion of professors who gained their doctoral degree abroad relative to the total number of professors
1.1.2.1.6.	Number of professors with international professional experience outside the HEI
1.1.2.1.7.	Proportion of professors with international professional experience outside the HEI relative to the total number of professors

*Nota: con il termine HEI gli autori designano le HE institutions.
Fonte: Brandenburg e Federkeil, 2007*

Progetto IMPI (Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation)

Periodo: 2009-2012

Al pari dei casi precedentemente esaminati si tratta di un progetto finanziato dalla Commissione Europea, la cui finalità generale riguarda lo sviluppo di un *toolkit* mediante il quale le istituzioni possano misurare sia la loro performance che il miglioramento progressivo nel grado di internazionalizzazione.

La rete di progetto è costituita da Nuffic, CHE Consult, Campus France, SIU, ACA e Perspektywy. Inoltre, hanno partecipato al progetto sia alcune organizzazioni nazionali che ulteriori istituzioni di istruzione superiore appartenenti a diversi paesi europei. I risultati sono stati testati da più di trenta istituzioni, oltre a DAAD e numerose reti (gruppo Coimbra e ACUP). Due tornate di testing, ciascuna articolata su tre workshop, hanno avuto luogo per provare l'elenco degli indicatori in diversi tipi di istituzioni, gruppi di riferimento e paesi.

Il progetto parte dalla definizione rivisitata della HEI fornita dalla Knight (2003) e dalla distinzione introdotta da Brandenburg e Federkeil (2007) tra internazionalizzazione e internazionalità, di cui la prima è considerata un processo misurabile nel tempo e la seconda uno stato misurabile ad un tempo dato.

Una delle principali acquisizioni è data dalla classificazione proposta dalla équipe di progetto (Beerkens et al. 2010), secondo cui la misurazione dell'internazionalizzazione può essere suddivisa in tre elementi fondamentali:

- sapere dove si trova l'organizzazione in termini di internazionalizzazione (mapping);
- esaminare il valore degli sforzi prodotti a favore dell'internazionalizzazione (evaluating);
- definire un'identità organizzativa (profiling), mostrando agli stakeholder interni ed esterni i punti di forza e i propositi di una determinata istituzione in materia di internazionalizzazione.

Al fine operare una ricognizione sugli indicatori esistenti, il progetto si è concentrato inizialmente sulla gamma di set di indicatori esistenti attraverso una ricerca desk. Oltre agli indicatori, sono state prese in considerazione le metodologie e gli approcci utilizzati nello sviluppo di dei diversi set. L'analisi preliminare è stata usata come input per impostare l'elenco degli indicatori IMPI. In particolare, sono stati selezionati per l'analisi gli strumenti sviluppati da CHE, Nuffic, IQRP, SIU e DAAD. Sono stati aggiunti in seguito le acquisizioni di Perspektywy, basati sul ranking e di Campus France, derivanti dalla Carta di Qualità per gli studiosi stranieri del governo francese, nonché il set di indicatori sviluppato da ASCUN.

Sotto il profilo degli indicatori prodotti, IMPI ha sviluppato prevalentemente indicatori di input, output e di outcome, benché in forma limitata nel set prodotto compaiano anche alcuni indicatori di processo.

Di seguito si fornisce un esempio di batteria di indicatori, riferiti agli studenti in mobilità esterna (Tab. 7). A ciascun indicatore è associato un coefficiente di ponderazione, determinato preventivamente secondo un criterio di rilevanza, su una scala progressiva da 1 a 6.

Tab. 7. Esempio batteria di indicatori progetto IMPI. Most Used Indicators. Study Abroad

Number	Name	Relevant*
01-001	<i>Does the unit advise students on study abroad opportunities?</i>	4.8
01-002	<i>Does the unit provide specific contact information for international internships?</i>	4.6
01-003	What proportion of students from the unit participates in outgoing exchange or mobility programmes in a given year?	4.2
01-004	Out of all students in the unit, what proportion studies abroad in a given year?	4.8

Fonte: Beerkens et alii, 2010.

MINT (NUFFIC)

Periodo: 2007-2009

Il progetto è stato promosso dall'Organizzazione olandese per la cooperazione internazionale nell'istruzione superiore (Nuffic), in collaborazione con le istituzioni di istruzione superiore. Lo strumento, denominato appunto *Mapping Internationalization* (MINT), mira a supportare gli atenei universitari, fornendo loro una *review* completa della politica messa in atto a favore dell'internazionalizzazione. In tal senso, MINT fornisce alle istituzioni interessate un dispositivo in grado di determinare un'agenda per il miglioramento della HEI, formulare un chiaro profilo dell'istituzione relativamente all'internazionalizzazione e inoltre sviluppare un benchmark tra istituzioni (van Gaalen, 2009). Inoltre, l'obiettivo di Nuffic è consistito nell'avviare una discussione a diversi livelli - istituzionale, nazionale, internazionale - sulla garanzia della qualità per l'internazionalizzazione, anche in termini di coerenza tra gli obiettivi e le conseguenti attività promosse per l'internazionalizzazione.

L'approccio generale adottato dal modello combina uno strumento di autovalutazione con uno strumento di benchmarking, benché l'attenzione principale sia posta sulla prima delle due componenti. Per valutare l'internazionalizzazione all'interno di un'istituzione, è stato ritenuto essenziale stabilire preventivamente gli obiettivi del processo di internazionalizzazione. La fase di autovalutazione si basa su un questionario strutturato su domande di carattere sia quantitativo che qualitativo. L'équipe di progetto insiste sul fatto che lo scopo dello strumento non è di indurre ogni istituzione a promuovere tutta la gamma di attività indicate nel questionario.

MINT è stato sviluppato in tre fasi. Inizialmente è stata intrapresa una ricerca desk, successivamente si è passati alla progettazione del questionario e infine è stato condotto uno studio pilota.

Il questionario è stato sviluppato sulla base di strumenti esistenti come IQRP, l'elenco degli indicatori CHE, ACE e il modello di eccellenza EFQM.

Nel questionario, per ogni componente dell'HEI vengono sottoposte una serie di domande relative agli obiettivi perseguiti dall'istituzione e alle attività realizzate. Le dimensioni sondate sono:

- Obiettivi di internazionalizzazione
- Attività di internazionalizzazione
- Servizi
- Assicurazione della qualità
- Dati a supporto

Sono stati sviluppati due questionari distinti il primo dei quali va compilato a livello di corso di studi, mentre il secondo è di competenza di un'unità di livello più elevato, ad esempio un dipartimento,

una facoltà o un'intera istituzione. I questionari possono essere compilati in tutto o in parte, in base alle esigenze e alle priorità del corso di studi o dell'unità interessata.

Di seguito (Tab. 8) si fornisce un esempio di batteria di indicatori, riferiti al management.

Tab. 8. Esempio batteria di indicatori progetto MINT. Management in general

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Degree of anchorage in the management of the HEI (how many of the questions 1 to 4 have been answered with "Yes"? All answers = "Yes" corresponds to 100%)2) Is the person responsible for international relations directly subordinate to the management of the HEI or does he report directly to it?3) Is there a member of the management of the HEI responsible for international relations?4) Is internationality/internationalisation regularly a topic in management conferences?5) Is internationality/internationalisation regularly an agenda item in management conferences?6) Does the vice-chancellor/president regularly attend international representational events (visits of delegations, visits at partner universities)?7) Does an internationalisation strategy including a defined catalogue of measures exist?8) Is internationality/ internationalisation incorporated into the strategy of the HEI and does it produce measures?9) Is internationality/ internationalisation incorporated into target agreements with the provider, the higher education council and other bodies responsible for target agreements?10) If 8 and/or 9 have been answered with „Yes“: To what extend is it linked to funding and human resources? |
|---|

Progetto ACE Review Process (USA)

Periodo: 2001-2003

ACE Review Process, promosso dall'American Council of Education (ACE), si basa in gran parte sulle risultanze del progetto IQRP, cui l'organizzazione statunitense aveva aderito già nel 1998 per la fase di sperimentazione e di raccolta dei dati. In particolare, l'obiettivo perseguito dal progetto mirava ad una semplificazione del dispositivo IQRP, in modo che ne potesse risultare una più facile e rapida applicazione nella situazione statunitense. Lo strumento sviluppato ha costituito la base per la realizzazione di più cicli di *survey*, tra il 2001 e il 2002 prendendo a riferimento tre gruppi: atenei, docenti e studenti universitari. Le indagini svolte nel 2001 rispondevano allo scopo di fornire un quadro aggiornato sullo stato dell'internazionalizzazione nelle istituzioni di istruzione superiore degli Stati Uniti rispetto alla situazione registrata nel 1988, nel corso della rilevazione IQRP.

Le domande presenti nel questionario sono articolate su sei diverse dimensioni (Green, 2005):

- *articulated commitment*
- *academic offerings*
- *organisational infrastructure*
- *external funding*
- *institutional investment in faculty*
- *international students and student programmes*

Dopo aver curato la semplificazione del dispositivo prodotto nel corso del progetto IQRP, è stato estratto un campione di 223 università di ricerca, pari al 95% del totale, cui nel 2001 è stato somministrato il questionario. Successivamente alla raccolta ed elaborazione dei dati, l'indagine è stata utilizzata come base per la costruzione di un *internationalisation index*. Per assegnare i livelli di internazionalizzazione alle istituzioni intervistate, le risposte sono state codificate. La scala per l'attribuzione dei punteggi presenta una graduazione su quattro livelli progressivi. Nel corso del 2006 il *Review Process* è stato riformulato e articolato nelle dimensioni seguenti (Green, 2008):

- *Institutional support* (including stated institutional commitment, organizational structure and staffing, and external funding).
- *Academic requirements, programs, and extracurricular activities* (including foreign-language requirements and offerings, international/global course requirements, education abroad, use of technology for internationalization, joint degrees, and campus activities).
- *Faculty policies and opportunities* (including funding for faculty opportunities and criteria for promotion, tenure, and hiring).
- *International students* (including enrolments, recruiting targets and strategies, financial support for international students, and programs and support services).

Nello schema seguente (*Tab. 9*) si fornisce un esempio di batteria di indicatori, riferiti alle politiche per la HEI definite a livello di facoltà.

Tab. 9. Esempio batteria di indicatori progetto ACE. Faculty policies and opportunities

<p>32) 32. Does your institution have guidelines that specify international work or experience as a consideration in faculty promotion and tenure decisions?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> No <input type="radio"/> Yes, for faculty in some schools, departments, or programs <input type="radio"/> Yes, for all faculty <p>33) Did your institution offer any of the following opportunities to faculty members in the last three years (2003–2006)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Workshops on internationalising <input type="radio"/> Workshops that include a focus on how to use technology to enhance the international dimension of their courses <input type="radio"/> Workshops that include a focus on assessing international or global learning <input type="radio"/> opportunities to increase their foreign-language skills <input type="radio"/> Recognition awards specifically for international activity <p>34) When hiring faculty in fields that are not explicitly international/global, does your institution give preference to candidates with international background, experience, or interests?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> No <input type="radio"/> Yes, rarely <input type="radio"/> Yes, frequently

3.2.2. Schema sinottico dei progetti esaminati

Al termine della rassegna dei principali progetti internazionali prodotti nel recente passato nell'ambito della *HEI evaluation*, risulta possibile schematizzarne le principali caratteristiche, utili ai fini della presente ricerca (Tab. 10).

Dimensione geografica

Innanzitutto, sotto il profilo della dimensione dei contesti geografici coinvolti, i due progetti meno recenti (IRQP e ACE) che, come si è osservato in precedenza sono collegati da un rapporto di gemmazione del secondo da parte del primo) hanno avuto un impatto più esteso, di tipo transcontinentale o continentale. Il progetto IQRP ha coinvolto, nella fase di sperimentazione, una serie di atenei in Finlandia, USA e Australia. ACE si è limitato ai soli Stati Uniti, coinvolgendo nelle proprie indagini il 95% delle università di ricerca in terra americana. Gli ulteriori progetti si suddividono tra gli interventi Finanziati dalla Commissione (IMPI) e come tali generatori di un impatto nello spazio comunitario, e le progettualità promosse su base nazionale (CHE, MINT). Gli esiti di queste ultime, come si è osservato in precedenza, sono stati successivamente ripresi e valorizzati entro programmi maggiormente complessi e di effetto più vasto.

Livelli della valutazione

La maggior parte dei progetti esaminati colloca la valutazione a livello delle singole istituzioni di istruzione superiore (IQRP, IMPI, CHE), mentre gli ulteriori progetti si dividono tra il livello del sistema nazionale (MINT) e quello federale (ACE). Ciò significa che, nel quadro europeo, la massima parte delle progettualità ha riguardato lo sviluppo di modelli di valutazione centrati esclusivamente sulla dimensione istituzionale, ossia di ateneo.

Finalità della valutazione

La quota preponderante dei progetti considerati (IQRP, IMPI, CHE) inquadra la valutazione in termini di *self-evaluation*, ovvero di autovalutazione compiuta da parte delle istituzioni su se stesse. Nel caso di IQRP, la componente di autovalutazione si combina con una fase di valutazione esterna compiuta da un ente terzo, nella fattispecie sotto forma di audit in modalità *peer review*, ossia da parte di atenei partner. Ulteriori finalità riguardano il benchmark (MINT) e la costruzione di sistemi di ranking (ACE). Nel contesto europeo la *self-evaluation* rappresenta l'obiettivo quasi esclusivo delle progettualità poste in atto, ad eccezione del contesto olandese, in cui l'ente promotore è costituito da dall'Organizzazione nazionale per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore.

Tab. 10. Schema sinottico dei progetti esaminati, per area geografica, livello, finalità, aree della valutazione e focus degli indicatori

Area	Livello	Finalità	Aree della valutazione / Riferimenti alla letteratura	Focus degli indicatori	Progetto
OECD	Istituzione (singolo ateneo)	• Auto-valutazione	Context, Policies and strategies for Internationalization, Organisational and support structures, Academic programmes and students, Research and scholarly collaboration, Human resource management, Contracts and services (Knight, 2008)	• Input • Output	International Quality Review Programme (IQRP) 1995
UE	Istituzione	• Auto-valutazione	Study abroad, International students, General student data, Academic and non-academic staff members, Administration, Curricula and academic services, Promotion and marketing (Beerkens et al., 2010)	• Input • Output • Outcomes	Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) 2009
NL	Istituzione	• Auto-valutazione (prioritario) • Benchmark	Goals, activities, support, Quality assurance, Key figures Subcategories: Education in English or other foreign language, Credit mobility, Recruitment of foreign students, Internationalisation of the curriculum, Internationalisation of staff, International knowledge sharing, International research activities (van Gaalen A., 2009)	• Input • Output • Process (limitati)	Mapping Internationalization (MINT) 2007
D	Istituzione	• Auto-valutazione	Overall aspects, Academic research: input and output, Teaching and studies: input and output (Brandenburg and Federkeil, 2007)	• Input • Output	CHE 2006
USA	Sistema nazionale	• Ranking	University leadership for internationalisation, Internationalisation Strategic Plan, Institutionalisation of international education, Infrastructure, Internationalised Curriculum, International students and scholars, Study abroad, Faculty involvement in international activities, Campus life, Monitoring the process (Paige, 2005)	• Input • Output	ACE Review Process 2001

Aree della valutazione

Le specifiche aree su cui insiste la valutazione e rispetto alle quali sono stati messi a punto diversi set di indicatori si richiamano in parte all'interno della varietà dei progetti esaminati. La discriminante più significativa pare riguardare non tanto gli output delle attività promosse a favore della HEI, quanto gli elementi di input. In questo senso, ciò che contraddistingue i progetti orientati all'analisi degli input e delle precondizioni che possono garantire della qualità delle forme di internazionalizzazione poste in atto è il loro insistere su elementi quali: le politiche per la HEI, la leadership per la HEI, la pianificazione strategica, l'apparato organizzativo a supporto dell'internazionalizzazione e così via.

Focus degli indicatori

Nella totalità dei casi esaminati, gli indicatori utilizzati sono stati definiti per misurare gli input e gli output dei processi di internazionalizzazione. A tale riguardo, si osserva il ricorso a indicatori di carattere sia quantitativo – per la maggior parte – sia qualitativo.

In due casi specifici, accanto ad indicatori indirizzati agli input e output, si registra la presenza di due ulteriori categorie di indicatori. E' innanzitutto il caso del progetto MINT, nel cui modello valutativo figurano indicatori focalizzati sui processi, sia pure in forma limitata rispetto alla preponderanza delle due altre dimensioni. Nel caso del progetto IMPI, le due componenti per così dire trasversali che ritroviamo in tutti i set di indicatori considerati risultano affiancate da indicatori per la misurazione degli esiti a medio e lungo termine (outcomes) dell'internazionalizzazione, ossia del suo impatto.

3.3. Determinanti per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI

A conclusione dell'analisi rivolta allo scenario internazionale e sulla scorta delle acquisizioni derivanti dalla precedente analisi della letteratura, risulta possibile individuare ed enucleare in forma sintetica alcune determinanti chiave per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI. Ciascuna determinante dà luogo ad una serie di opzioni differenziate, in parte di carattere mutuamente oppositivo, in parte utilizzabili in forma tra loro complementare, che risultano qualificare i distinti modelli valutativi. Ogni opzione si applica a differenti aspetti dell'oggetto da valutare e impiega tipi di indicatori e metodologie di analisi specifiche, considerevolmente differenti gli uni dagli altri. Di seguito si provvede ad introdurre ciascuna determinante e a individuarne le principali possibili opzioni sul piano metodologico. Dato che le diverse determinanti e le rispettive opzioni sono collegate da un rapporto di interdipendenza, si avrà cura, ove necessario, di mettere in luce tali connessioni.

Nella parte conclusiva verrà presentato uno schema sinottico che evidenzia, relativamente ai progetti internazionali analizzati al capitolo precedente, la presenza o meno di ciascuno degli elementi chiave e delle possibili opzioni.

3.3.1. Finalità generali dei modelli

I modelli fin qui analizzati, sia all'interno della *literature review* che nel quadro internazionale della *HEI evaluation*, evidenziano alcuni elementi comuni, che possono fungere da fattori classificatori delle loro finalità generali.

- **Mapping.** Pur nella varietà delle accezioni attualmente in uso, per Mapping della HEI si suole generalmente intendere un tipo di analisi valutativa concentrata prevalentemente sulla mappatura dei processi allo scopo di migliorarne la qualità prodotta. In tal senso viene associata frequentemente alle metodologie di supporto al miglioramento continuo della performance (Beerkens, et al., 2010).
- **Evaluating.** La valutazione, al contrario del *Mapping*, introduce nell'analisi la dimensione temporale e mira a quantificare in vario modo i risultati raggiunti da un'istituzione in ordine alla HEI in un determinato lasso di tempo. Quando collegata alle pratiche di assicurazione della qualità o a sistemi di accreditamento (ad esempio dei corsi di laurea), essa investe le politiche generali di ateneo per lo sviluppo della HEI. Inoltre, se collegata a dispositivi che prevedano la presenza di una componente sia interna che esterna della valutazione, risponde sia ad obiettivi di *accountability* che di miglioramento interno (Rosa et al., 2011).
- **Benchmarking.** Si tratta di un approccio mediante il quale un'istituzione compie un'analisi dei propri processi interni concernenti la HEI e ne compara i risultati con quelli ottenuti da altre istituzioni. Tale comparazione può essere compiuta in relazione ad una sola istituzione, oppure a un gruppo di istituzioni, mediante la misurazione e comparazione dei loro punteggi medi (Birnbaum, 2000). Generalmente lo scopo sotteso all'uso del benchmarking ha a che fare con il miglioramento continuo dell'istituzione che lo pratica ed è accompagnato da forme di *peer review*.
- **Ranking.** Viene utilizzato per valutare un gruppo di istituzioni, o di una o più unità componenti (ad esempio su base dipartimentale), allo scopo di informare un'*audience* esterna sul livello di qualità erogata dalle singole istituzioni, mediante la costruzione di una classifica che posizioni gli atenei (o le loro componenti) in un ordinamento di tipo decrescente (Rust e Kim, 2015).

3.3.2. Prospettive valutative

- **Accountability.** Negli anni recenti, per l'effetto della progressiva decentralizzazione che ha caratterizzato le riforme della HE a livello internazionale, con lo sviluppo di una crescente autonomia, gli atenei sono chiamati a rendere conto del proprio operato nei confronti dello Stato e dei diversi portatori di interesse. In tal senso per *accountability* si intende "l'assunzione pubblica della responsabilità per le proprie azioni, prodotti, decisioni, e politiche (Mulgan, 2000). Sovente la valutazione in prospettiva di *accountability* è effettuata sulla base di sistemi di indicatori definiti esternamente dalle istituzioni soggette alla valutazione.

- **Improvement.** A differenza dell'*accountability*, che risponde allo scopo di rendere conto del proprio operato verso l'esterno, il miglioramento continuo si attua verso l'interno ed è connesso al *learning*. Nel caso della HEI, è inteso come una strategia posta in essere dall'istituzione allo scopo di migliorare costantemente il livello dei risultati o della qualità espressi. In tal senso, l'*improvement* è finalizzato a potenziare la qualità dei processi e il livello dei risultati raggiunti, allo scopo di promuovere un miglioramento continuo dei sistemi (Faubert, 2009).

3.3.3. Livelli della valutazione

- **Livello nazionale/federale.** Il livello nazionale della valutazione della HEI attiene al sistema nazionale dell'istruzione superiore. Nel caso di Stati federali, come gli USA, il livello nazionale è ordinato al di sotto del livello federale (Brandenburg, 2009; de Wit, 2015).
- **Livello della istituzione universitaria.** Si riferisce al livello della singola istituzione accademica. Nel caso di Stati in cui l'istruzione superiore sia circoscritta esclusivamente all'istruzione accademica – come accade quasi totalmente in Italia – si tratta del livello del singolo ateneo. Nel caso di Stati in cui l'istruzione superiore non coincida con l'istruzione accademica (– come accade ad esempio in Germania (Brandenburg, 2007)– il livello designato è quello delle diverse istituzioni della HE (nel caso tedesco, ad esempio le *Fachhochschulen*).
- **Livello di specifiche componenti entro l'istituzione.** La valutazione, oltre che investire l'istituzione nel suo complesso, può riguardare alcuni livelli sotto ordinati rispetto ad essa, come nel caso di dipartimenti o di facoltà.

3.3.4. Versanti della valutazione

- **Valutazione interna.** Viene impiegata generalmente per scopi interni all'istituzione, prevalentemente per supportarne il miglioramento continuo (*improvement*). Pur tuttavia, può essere collegata a forme di valutazione esterna, di cui rappresenti la fase antecedente, come nel caso dell'impiego di sistemi nazionali di assicurazione della qualità o di sistemi di accreditamento. Per lo più è basata su indicatori sviluppati dall'istituzione, coerentemente con gli obiettivi strategici definiti nel campo della HEI. Nel caso sia utilizzata all'interno di sistemi nazionali di assicurazione della qualità o di sistemi di accreditamento (ad esempio dei corsi di laurea), i set di indicatori possono essere definiti, in tutto o in parte, dall'agenzia nazionale - o federale – preposta (Knight, 2008; de Wit et al., 2015).

- **Valutazione esterna.** Rappresenta la forma maggiormente usata per le attività valutative poste in atto a scopo di *accountability*. Si distingue generalmente tra due forme di valutazione esterna. Da un lato si colloca quella attuata da un soggetto terzo, ad esempio un'agenzia nazionale, spesso mediante *audit*, mirante a valutare la correttezza e l'affidabilità della valutazione interna precedentemente compiuta dall'istituzione ed eventualmente a suggerire interventi correttivi in vista di un potenziamento – nel caso di un sistema di assicurazione della qualità - della *performance* espressa. Dall'altro lato si ha la valutazione esterna compiuta in forma di peer review da parte di soggetti di pari livello – ad esempio di uno o più atenei partner – allo scopo di validare gli esiti della valutazione interna con le risultanze di un accertamento compiuto dall'esterno (Billing, 2004).

3.3.5. Spettro dell'analisi

- **Istituzione nel complesso.** Qualora si muova da una concezione di *comprehensive internationalisation*, l'oggetto della valutazione risulta essere l'istituzione nel suo complesso. In questo caso infatti la HEI investe non solo le funzioni prioritarie dell'istruzione superiore (didattica, ricerca, servizi), ma anche le strategie e i valori dell'ateneo. Nella prospettiva avanzata da Hudzik (2011) ad esempio, ad essere coinvolti sono tutte le componenti del sistema di ateneo, dalla leadership, alla governance al personale accademico e non accademico, agli studenti, passando per l'intera gamma dei servizi offerti.
- **Specifiche aree o funzioni della HE entro l'istituzione.** La valutazione della HEI può essere circoscritta alle principali funzioni dell'istruzione superiore, nello specifico alla didattica e alla ricerca, oltre che ai servizi erogati e – nel caso italiano – alla cosiddetta Terza missione, che designa il trasferimento della conoscenza nei confronti del contesto territoriale di appartenenza o di Paesi in via di sviluppo (Stone, 2006).
- **Azioni specifiche.** Il livello più circoscritto è rappresentato dalle azioni specifiche in materia di HEI promosse a livello di ateneo. Il caso maggiormente diffuso è costituito dalle attività a favore della mobilità studentesca e del corpo accademico (James, 2013).

3.3.6. Applicazione dei risultati

- **Policy di ateneo / Quality Assurance.** L'applicazione più diffusa riguarda gli esiti della *self-evaluation* sulle politiche di ateneo, siano esse le specifiche *policy* in materia di HEI o le politiche strategiche dell'istituzione nel loro complesso (de Wit, 2009). Nel caso siano presenti sistemi nazionali di assicurazione della qualità, l'applicazione si allarga all'interlocuzione con l'agenzia nazionale di valutazione.

- **Accreditamento.** Qualora il sistema nazionale preveda l'accREDITamento degli atenei o dei corsi di studio, la valutazione (prevalentemente in forma di *Mapping*) costituisce lo strumento maggiormente utilizzato per l'accREDITamento iniziale e le successive riconferme.
- **Trasmissione di dati.** In alcuni casi, l'applicazione dei risultati può essere associata alla produzione e trasmissione di dati nei confronti delle autorità centrali a livello nazionale o federale.
- **Allocazione di risorse.** Gli esiti della valutazione della HEI – soprattutto in termini di valori riferiti a specifici indicatori – possono concorrere totalmente o in parte alla distribuzione di fondi specifici tra gli atenei, ad esempio su base statale o federale.
- **Effetto reputazionale.** Negli anni recenti, si è andati assistendo ad un sempre maggiore impatto dei processi di internazionalizzazione sulla crescita del peso reputazionale degli atenei. Sotto tale profilo, le strategie attuate dalle istituzioni a favore del potenziamento della HEI giocano un ruolo sempre più determinante nel mercato mondiale dell'istruzione superiore (Cattaneo et al., 2016; Delgado-Márquez et al., 2013).

3.3.7. Tipologie di indicatori

- **Indicatori di realizzazione fisica.** Indicano il volume dei prodotti e dei servizi erogati. In genere vengono utilizzati ai fini della valutazione interna.
- **Indicatori di realizzazione finanziaria.** Indicano l'avanzamento della spesa prevista per la realizzazione dell'obiettivo o dell'intervento. In genere vengono utilizzati ai fini della valutazione interna.
- **Indicatori di risultato (output).** Rappresentano gli esiti più immediati della programmazione. Dato che la maggior parte dei dispositivi valutativi si concentra sugli aspetti di input e output della HEI, si tratta della tipologia di indicatori maggiormente utilizzata. In genere vengono utilizzati ai fini della valutazione interna o esterna, per il *Mapping* e il *Benchmarking*.
- **Indicatori di impatto.** Esprimono l'impatto che la programmazione, insieme ad altri fattori esterni, produce sulla collettività e sull'ambiente.

3.3.8. Metodi di data collection

- **Raccolti da parte dell'istituzione.** Insieme ai dati raccolti mediante *survey* specifiche, costituiscono la forma maggiormente diffusa di raccolta dei dati. Generalmente derivano dai

dati che l'istituzione raccoglie ed elabora periodicamente ai fini della valutazione interna e/o esterna.

- **Indagini specifiche.** Insieme ai dati raccolti dall'istituzione costituiscono la forma maggiormente diffusa di raccolta dei dati. Generalmente derivano dai dati che l'istituzione raccoglie e processa periodicamente ai fini della valutazione interna e/o esterna.
- **Peer review.** Rappresentano una fonte alternativa per la raccolta dei dati, generalmente di carattere qualitativo, prodotti nel corso degli audit in modalità *peer review*.

3.3.9. Schema sinottico

Nello schema sinottico sottostante (Tab. 11) sono riportate le caratteristiche salienti dei progetti esaminati al capitolo precedente, in ordine alle determinanti sin qui caratterizzate.

3.4. Aspetti critici e questioni aperte dall'analisi dello scenario internazionale

Dall'analisi rivolta allo scenario internazionale, sono emersi una serie di aspetti critici, suffragati altresì dalla precedente analisi della letteratura, che possono essere brevemente riassunti. Tali elementi verranno ripresi in seguito, nel Capitolo Quinto, dedicato alla costruzione del *framework* valutativo, allo scopo di delineare i tratti fondamentali del modello che si intende sviluppare anche in relazione alle criticità registrate sul piano internazionale.

Framework concettuale

Alla base dei diversi modelli valutativi di volta in volta esaminati può essere individuata una varietà di *framework* concettuali adottati (Qiang et al., 2003). La funzione precipua dei *framework* consiste nel posizionare il modello rispetto alla molteplicità di approcci, strategie valutative, metodologie impiegate e dispositivi di carattere tecnico prescelti, motivandone la scelta in relazione alle posizioni emergenti dall'odierno dibattito scientifico sulla tematica. Inoltre, il *framework* definisce le specifiche dimensioni dell'*evaluando* che si intendono sottoporre ad analisi (Ogawa e Collom, 1998; Wyatt, 1994).

Data la crescente complessità che è andata interessando il fenomeno dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore a livello globale, con un progressivo spostamento dell'attenzione da singoli aspetti discreti verso una concezione di *comprehensive HEI*, ci si attenderebbe un diffuso impatto di tale *shifting* anche sul piano valutativo. Per contro, l'analisi della letteratura e la ricognizione dello scenario internazionale hanno messo in luce una tendenza, ancora marcata, a

concentrare l'attività valutativa degli atenei su aspetti specifici, in particolare sull'analisi dei flussi riguardanti la mobilità internazionale degli studenti, sia in entrata che in uscita.

Tab. 11. Schema sinottico delle determinanti e delle opzioni presenti in relazione ai progetti esaminati

		PROGETTI				
DETERMINANTI	OPZIONI	IQRP	IMPI	MINT	CHE	ACE
Finalità generali	<i>Mapping</i>					
	<i>Benchmarking</i>					
	<i>Evaluation</i>					
	<i>Ranking</i>					
Prospettive valutative	<i>Accountability</i>					
	<i>Continuous improvement</i>					
Livelli di analisi	<i>Federale (ove previsto)</i>					
	<i>Nazionale</i>					
	<i>Istituzionale (singolo ateneo)</i>					
	<i>Attori interni all'istituzione</i>					
Versanti valutativi	<i>Valutazione interna</i>					
	<i>Valutazione esterna</i>					
Spettro di analisi	<i>Istituzione nel complesso</i>					
	<i>Aree</i>					
	<i>Missioni</i>					
	<i>Azioni</i>					
Applicazione dei risultati	<i>Policy di ateneo / QA</i>					
	<i>Accreditamento</i>					
	<i>Trasmissione di dati</i>					
	<i>Allocazione di risorse</i>					
	<i>Effetto reputazionale</i>					
Indicatori	<i>Realizzazione fisica</i>					
	<i>Realizzazione finanziaria</i>					
	<i>Risultato</i>					
	<i>Impatto</i>					
Metodi di data collection	<i>Da parte dell'istituzione</i>					
	<i>Indagini specifiche</i>					
	<i>Peer review</i>					

Criteri per la selezione degli indicatori e disponibilità dei dati

Un'ulteriore fattore di criticità è rappresentato dalla tendenziale discrasia che può essere osservata tra i criteri che attualmente sono riconosciuti come particolarmente significativi nella selezione degli indicatori per la valutazione da un lato e dall'altro il grado di disponibilità dei dati all'interno delle istituzioni e più in generale entro i sistemi nazionali della HE.

Circa i criteri per la selezione degli indicatori, vi è un consenso nella comunità scientifica nel riconoscere come centrali un set di criteri di base. Tra questi, molti analisti (Blank, 1993; Meyer, 1995; Nuttall, 1994; Porter, 1991; Shavelson et al., 1989) segnalano i seguenti:

- *measurable*: quantificabile mediante l'uso di strumenti e metodi disponibili;
- *reliable*: misurabile costantemente nel tempo, nello stesso modo tra più osservatori;
- *precise*: definite operazionalmente in termini chiari;
- *valid*: misura accurate di un comportamento, pratica, compito, che rappresenta l'output o l'esito atteso di un intervento;
- *timely*: prevede una misurazione ad intervalli di tempo;
- *cost-effective*: gestibile in termini di scadenze, costi, ed expertise richiesta.

A fronte dei criteri evidenziati, la disponibilità dei dati risulta diffusamente scarsa e problematica, tanto da rappresentare un fattore critico.

Dati di tipo quantitativo e qualitativo

Dall'analisi dei progetti esaminati, così come dalla ricognizione sulla letteratura, si ricava che in massima parte il focus dei dispositivi valutativi verte sugli aspetti di input e di output, misurati mediante l'acquisizione di dati di carattere quantitativo.

Rimangono invece più sullo sfondo, benché presenti, modelli che includano nella valutazione la dimensione dei processi, impiegando nell'analisi la raccolta di dati di ordine qualitativo, oltre che di tipo quantitativo.

Si tratta di un aspetto rilevante, dal momento che i modelli maggiormente evoluti di valutazione della HEI non si limitano alla sola analisi di aspetti specifici, ma considerano l'istituzione nel suo complesso. Secondo tale prospettiva, accanto agli aspetti di input e di output acquistano sempre maggiore rilevanza ulteriori fattori, *in primis* le politiche, gli indirizzi strategici e i modelli di governance sviluppati dalle istituzioni in materia di HEI.

Valutazione interna e valutazione esterna

Come si è osservato nei capitoli precedenti, la messa a punto di modelli di valutazione della HEI di tipo complesso, articolati su una valutazione interna accompagnata da una complementare valutazione esterna, compaiono sin dalla fine degli anni Novanta dello scorso secolo (si veda ad esempio il progetto IQRP promosso dall'OCSE). Ciononostante, la fase temporale successiva ha visto fiorire a livello internazionale una molteplicità di modelli centrati prevalentemente sulla sola *self-evaluation*. Ciò significa che una presenza concomitante delle due componenti valutative, gestite da due distinti soggetti, generalmente l'istituzione interessata e l'agenzia nazionale per la valutazione del sistema della HEI (o una seconda istituzione mediante *peer review*), al momento è meno diffusamente impiegata.

Capitolo 4. Lo scenario italiano della HEI evaluation

Il capitolo inquadra lo scenario italiano della valutazione della HEI per coglierne le principali linee di tendenza, anche per un utile raffronto con il quadro internazionale, come richiesto dalla domanda di ricerca n. 2. La trattazione è suddivisa tra il livello nazionale - corrispondente alle politiche di settore e ai sistemi di valutazione dell'istruzione terziaria – e il livello in cui operano i singoli atenei. Il livello centrale vede operare sia l'agenzia nazionale (ANVUR) che il MIUR. Ciascuno dei due organismi ha sviluppato propri dispositivi volti a valutare le performance degli atenei in relazione a tematiche specifiche. Alla luce della disamina compiuta, comprendente inoltre una mappatura degli indicatori introdotti da ANVUR e MIUR in tema di internazionalizzazione, il capitolo procede all'individuazione e all'analisi di una serie di elementi chiave per una classificazione dei modelli di valutazione della HEI. La seconda parte introduce e commenta i risultati di uno studio di casi realizzato con la collaborazione delle università di Bologna, Udine, Trento e del Politecnico di Milano, allo scopo di individuare le principali tendenze rilevabili nelle pratiche valutative adottate. La presentazione si concentra in particolare sulla cross-case analysis, evidenziando alcuni elementi di convergenza e differenziazione tra i casi esaminati.

4.1. Il livello nazionale della HEI evaluation

4.1.1. L'evoluzione del sistema nazionale e il ruolo dell'ANVUR

Il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditemento) costituisce l'insieme delle attività svolte dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) in attuazione di una serie di disposizioni di legge succedutesi a partire dal 2010. Il nuovo quadro normativo prevede l'introduzione di un sistema di accreditemento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati conseguiti dagli atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università. All'interno del nuovo panorama legislativo, tuttora in evoluzione, l'ANVUR ha il compito di fissare metodologie, criteri, parametri e indicatori per l'accreditemento e per la valutazione periodica. Inoltre, si occupa della verifica e del monitoraggio dei parametri e degli indicatori di accreditemento e valutazione periodica anche ai fini della ripartizione della quota premiale delle risorse annualmente assegnate alle università.

Analizzando lo sviluppo del nuovo sistema nazionale di valutazione della HE in termini evolutivi, va segnalato innanzitutto che con il decreto legislativo 27 gennaio 2012, n. 19,²¹ il governo ha esercitato la delega prevista dalla legge 240 del 2010²² per l'introduzione di un sistema di accreditemento e valutazione delle università e dei corsi di studio. Nello specifico, l'articolo 5, comma 3, della legge 240, ha previsto da un lato l'introduzione di un sistema di accreditemento

²¹ Governo Italiano 27 gennaio, 2012.

²² Parlamento Italiano, 2010.

delle sedi e dei corsi di studio universitari, fondato sull'uso di specifici indicatori definiti ex ante dall'ANVUR, ai fini della verifica del possesso, da parte degli atenei, di idonei requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e delle attività di ricerca, nonché di sostenibilità economico-finanziaria. Dall'altro lato, la legge citata prevede l'introduzione di un sistema di valutazione periodica basato su criteri e indicatori stabiliti anche in questo caso ex ante dall'ANVUR, relativi all'efficienza e ai risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne.

Il nuovo sistema di valutazione si raccorda strettamente con le politiche di settore definite sul piano europeo, su cui ci si è già concentrati in precedenza. In tal senso, il decreto legislativo 27 gennaio 2012, n. 19, ha disposto che l'ANVUR definisse i parametri e i criteri per l'accreditamento e la valutazione, nel rispetto delle linee guida europee (ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). L'ANVUR ha definito la filosofia e l'impianto generale del nascente sistema AVA nel documento *Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento*, pubblicato nel luglio 2012, per avviare un confronto con il mondo accademico, sulla base del quale giungere alla definizione di un modello condiviso di Assicurazione della Qualità (ANVUR, 2013a).²³ In seguito, i criteri e i parametri di accreditamento e valutazione delineati dall'ANVUR, sono stati recepiti dal MIUR con il Decreto Ministeriale n. 47 del 30 gennaio 2013, denominato *Decreto Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodico*.²⁴ I parametri hanno subito una revisione successiva, alla luce dell'esperienza del primo anno di applicazione e fissati nel Decreto Ministeriale 23 dicembre 2013, n. 1059.²⁵

Il modello messo a punto dall'ANVUR, finalizzato al miglioramento continuo della qualità degli atenei, prevede una molteplicità di dispositivi valutativi:

- un sistema di accreditamento dei corsi e delle sedi da parte dell'ANVUR;
- un sistema di assicurazione della qualità (AQ) degli atenei relativo alle attività didattiche e di ricerca basato sull'operato dei presidi della qualità;
- un sistema di valutazione interna basato sull'attività di commissioni paritetiche docenti-studenti e dei nuclei di valutazione;
- un sistema di valutazione esterna da parte dell'ANVUR.

²³ Per un'analisi dell'impatto di AVA sui sistemi di governance dell'università italiana si rinvia allo studio di Capano e colleghi (2016). Sull'evoluzione del sistema italiano della HEI nella prima fase di implementazione del nuovo modello di valutazione si consulti il rapporto del Consiglio Universitario Nazionale (2017). Circa i risultati cui ha dato luogo nel periodo recente, si veda il rapporto pubblicato dall'Agenzia nazionale (ANVUR, 2016).

²⁴ MIUR, 2013a.

²⁵ MIUR, 2013b.

Le università, tramite l'elaborazione delle schede uniche annuali dei corsi di studio (SUA-CdS),²⁶ definiscono la propria offerta formativa nel rispetto di requisiti minimi di docenza (ANVUR, 2014). Nell'economia dell'attività di valutazione, un ruolo preminente è rivestito a tale proposito dal Presidio della Qualità. L'ANVUR ne ha fissato i compiti principali nei termini seguenti:

- organizza e verifica il continuo aggiornamento delle informazioni contenute nelle SUA-CdS di ciascun corso di studio dell'ateneo;
- sovrintende al regolare svolgimento delle procedure di assicurazione della qualità per le attività didattiche in conformità con quanto programmato e dichiarato;
- regola e verifica le attività periodiche di riesame dei corsi di studio;
- valuta l'efficacia degli interventi di miglioramento e le loro effettive conseguenze;
- assicura il corretto flusso informativo da e verso il Nucleo di Valutazione e la Commissione paritetica docenti-studenti.

Nell'ambito delle attività di ricerca, il Presidio della Qualità verifica il continuo aggiornamento delle informazioni contenute nelle Schede Uniche Annuali della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD) per ciascun dipartimento (o altre articolazioni interne di organizzazione della ricerca) e sovrintende al regolare svolgimento delle procedure di assicurazione della qualità per le attività di ricerca, in conformità con quanto programmato e dichiarato, e assicura il corretto flusso informativo da e verso il Nucleo di Valutazione (ANVUR, 2014, 2015). Le Commissioni paritetiche docenti-studenti svolgono compiti di valutazione interna dei corsi, mentre i Nuclei di Valutazione si occupano della valutazione interna della didattica e della ricerca. L'ANVUR è chiamata a verificare il rispetto dei parametri e criteri di accreditamento iniziale e periodico dei corsi e delle sedi e a effettuare la valutazione esterna degli atenei.

Considerato in termini complessivi, il sistema AVA ha segnato l'introduzione nei singoli atenei di un sistema di assicurazione della qualità, basato sull'autovalutazione delle attività di didattiche e di ricerca. L'offerta didattica viene definita attraverso la SUA CdS, documento in cui vengono individuate e descritte, da un lato le risorse necessarie per lo svolgimento dei singoli corsi, dall'altro le finalità formative che si intendono raggiungere, così come gli sbocchi occupazionali attesi e le modalità di monitoraggio dei risultati ottenuti. Le attività formative dell'ateneo vengono successivamente sottoposte ad autovalutazione sotto la responsabilità dei Presidi di Qualità degli atenei e ad una valutazione interna da parte delle Commissioni paritetiche docenti-studenti e dei Nuclei di Valutazione. L'attività di valutazione interna e l'autovalutazione retroagiscono sull'offerta

²⁶ ANVUR, 2013b.

formativa attraverso lo sviluppo della Scheda di riesame, in cui l'ateneo delinea le linee di miglioramento dei propri corsi di studio, alla luce dei risultati dell'attività di autovalutazione e valutazione interna. Lo strumento centrale del sistema di assicurazione di qualità dei corsi è costituito dai rapporti di riesame. Analogamente, nel campo della ricerca, nella SUA-RD vengono descritti e sottoposti all'attività di autovalutazione dell'ateneo sia la strategia adottata dai singoli dipartimenti, sia i mezzi per il suo perseguimento.

Quanto ai corsi di nuova attivazione, il quadro regolamentare dispone che vengano sottoposti ad accreditamento iniziale, sulla base di requisiti minimi quantitativi di docenza e a requisiti qualitativi predefiniti dall'ANVUR. Il possesso dei requisiti qualitativi è sottoposto ad accertamento da parte dall'agenzia nazionale, tramite il lavoro delle Commissioni di Esperti della Valutazione (CEV), commissioni di esperti selezionati dall'agenzia, che verificano la qualità del progetto formativo descritto nella SUA-CdS. Il parere di accreditamento o di non accreditamento iniziale dell'ANVUR viene recepito con decreto del Ministro. Si tratta di una vera e propria autorizzazione ad avviare i nuovi corsi di studio sulla base di una valutazione qualitativa del progetto di nuovo corso e di una valutazione quantitativa della sussistenza di una dotazione minima di docenti afferenti al nuovo corso.

Ulteriore versante dell'*assessment* è costituito dalla valutazione esterna, promossa dall'ANVUR e finalizzata all'accreditamento periodico dei corsi di studio. L'attività si basa su visite in loco presso gli atenei, mediante le quali il sistema di assicurazione della qualità delle diverse istituzioni viene sottoposto ad analisi. In tale prospettiva si verifica *in itinere* il funzionamento del corso e le modalità con le quali l'ateneo ne verifica la qualità, ad esempio in termini di raggiungimento degli obiettivi attesi. La valutazione è condotta anche in questo caso dalle Commissioni di Esperti della Valutazione.

Oltre all'accreditamento periodico dei corsi, anche l'accreditamento periodico delle sedi ha un ruolo centrale nell'attività di verifica esterna curata dall'ANVUR. Esso si basa sulle visite in loco di commissioni di esperti, volte ad accertare il funzionamento del sistema di assicurazione della qualità dell'ateneo. Le visite hanno come esito la stesura di un rapporto, reso pubblico sul sito dell'Agenzia, in cui sono messi in rilievo i punti di forza e di debolezza del sistema di assicurazione della qualità degli atenei, con un giudizio di sintesi graduato su quattro livelli: pienamente positivo, soddisfacente, accreditamento con riserva e insoddisfacente.

In conclusione, la valutazione periodica rappresenta l'attività mediante la quale l'ANVUR è in grado di verificare l'efficienza e i risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne. Le valutazioni disposte dall'ANVUR, in prospettiva, possono costituire la base analitica per la ripartizione della quota premiale del fondo di

finanziamento ordinario (FFO) delle università e divenire inoltre strumento di monitoraggio della congruenza delle attività degli atenei con gli indirizzi programmatici del MIUR. I criteri e gli indicatori volti a misurare l'efficienza, la sostenibilità economico-finanziaria delle attività e i risultati conseguiti dalle singole università sono indicati negli Allegati VII e VIII del documento programmatico pubblicato dall'ANVUR precedentemente citato, recepiti successivamente negli allegati E ed F del DM 47/2013. L'utilizzo degli indicatori consente inoltre di programmare interventi di valutazione a livello di ateneo, anche in forma comparata tra atenei.²⁷

4.1.2. Riferimenti alla dimensione internazionale nel sistema AVA

Il sistema AVA contiene una serie di riferimenti alla dimensione internazionale, che costituiscono la base per la valutazione delle istituzioni universitarie sotto tale profilo. In particolare, riferimenti alla HEI figurano sia nei requisiti di accreditamento, in relazione sia ai corsi che alle sedi, e nei macro indicatori previsti per la valutazione periodica, anche in questo sia relativamente ai corsi che alle sedi. In entrambi i casi, la normativa di riferimento è costituita dalla legge n. 240 del 2010, citata in precedenza.

Una disamina del primo aspetto, relativo ai requisiti di accreditamento, mette in luce come la dimensione internazionale compaia in primo luogo nei requisiti di accreditamento dei corsi di studio, sotto la categoria Trasparenza. Il requisito attiene alla presenza di programmi di mobilità internazionale (*Tab. 12*).

Tab. 12. ANVUR- AVA. Requisiti per l'accREDITamento dei corsi di studio e internazionalizzazione

Allegato A - Requisiti di accREDITamento del Corso di studio

a) Trasparenza

- Presenza di programmi di mobilita internazionale
--

In secondo luogo, la HEI trova spazio tra i requisiti di accreditamento delle sedi, anche in questo caso sotto la categoria Trasparenza. Si tratta di due requisiti, di cui il primo si applica all'intera struttura dell'offerta formativa di ateneo. Per ciascuna tipologia di offerta (*Tab. 13*) si richiede di indicare se vi sia la previsione di programmi di mobilità internazionale strutturata o di titoli

²⁷ Come si avrà cura di precisare nelle Osservazioni conclusive, le versioni di AVA successive alla prima non rientrano nei limiti della ricerca, dato che la parte riguardante l'analisi dello scenario italiano si è conclusa precedentemente alla pubblicazione delle nuove disposizioni da parte dell'ANVUR. All'Allegato n. 1 della tesi vengono riportate le pagine della seconda versione di AVA, contenenti le modifiche introdotte negli indicatori quantitativi per l'internazionalizzazione, mentre all'Allegato n. 2 è consultabile la sezione del D.M. 987/2016 del MIUR, citato nel precedente documento, che introduce ulteriori batterie di indicatori di carattere quantitativo.

congiunti. Il secondo requisito attiene alla previsione di programmi di mobilità internazionale e dei relativi servizi rivolti agli studenti.

Tab. 13. ANVUR- AVA. Requisiti per l'accreditamento delle sedi e internazionalizzazione

Allegato B - Requisiti di accreditamento delle Sedi a) Trasparenza	
- Corsi di Studio attivi presso l'Ateneo suddivisi in: a) corsi di laurea b) corsi di laurea magistrale c) corsi di dottorato d) master di I e II livello e) Scuole di Specializzazione	Indicare la denominazione dei Corsi e se sono previsti programmi di mobilità internazionale strutturata o titoli congiunti
- Programmi di mobilità internazionale e i relativi servizi agli studenti	

Oltre che nei requisiti di accreditamento, l'internazionalizzazione delle istituzioni costituisce un indicatore anche per la valutazione periodica. In questo caso, gli ambiti coinvolti si riferiscono sia alla ricerca che alla didattica. Quanto alla sfera della ricerca (*Tab. 14*), l'indicatore si concentra sui prodotti realizzati con in concorso di coautori internazionali.

Tab. 14. ANVUR- AVA. Valutazione periodica e internazionalizzazione (ricerca)

Allegato E - Indicatori e parametri per la Valutazione Periodica della ricerca e delle attività di terza missione 7. Percentuale di prodotti negli ultimi 5 anni con coautori internazionali
--

Nel campo della didattica invece (*Tab. 15*), si osserva la presenza di due distinti indicatori, riguardanti i docenti in mobilità internazionale e i corsi di dottorato internazionali.

Tab. 15. ANVUR- AVA. Requisiti per l'accreditamento e internazionalizzazione (didattica)

Allegato F - Indicatori e parametri per la Valutazione Periodica delle attività formative 16. Docenti in mobilità internazionale (mesi/uomo in entrata e in uscita) 17. Corsi di dottorato internazionali
--

Un'analisi di dettaglio sui singoli indicatori inclusi nelle schede SUA-CdS e SUA-RD verrà affrontata nei paragrafi successivi.

4.1.3. Il Fondo di Finanziamento Ordinario e il peso crescente dell'internazionalizzazione nella quota premiale

Il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) rappresenta una delle principali fonti di finanziamento delle università italiane. Viene istituito con la Legge n. 573 del 1993, allo scopo di coprire le spese per il funzionamento e le attività istituzionali delle università. Vi sono comprese le spese per il personale docente, ricercatore e non docente, per l'ordinaria manutenzione delle strutture universitarie e per la ricerca scientifica, ad eccezione della quota destinata ai progetti di ricerca di interesse nazionale, destinata a confluire nel Fondo per gli investimenti nella ricerca scientifica e tecnologica (FIRST). La modalità di inserimento nella Legge Finanziaria del FFO è variata nel corso del tempo. A partire dal 2010 una quota non inferiore al 7% del FFO, con incrementi negli anni successivi, è ripartita tra le università in relazione alla qualità dell'offerta formativa e dei risultati dei processi formativi, alla qualità della ricerca scientifica, alla qualità, efficacia ed efficienza delle sedi didattiche. Per effetto di interventi successivi, tale quota del 7%, la cosiddetta "quota premiale", è andata aumentando nelle annualità successive. L'art. 2 del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180,²⁸ convertito con modificazioni dalla legge 9 gennaio 2009, n. 1,²⁹ ha stabilito che una quota non inferiore al 7 per cento del fondo è ripartita prendendo in considerazione:

1. la qualità dell'offerta formativa e i risultati dei processi formativi;
2. la qualità della ricerca scientifica;
3. la qualità, l'efficacia e l'efficienza delle sedi didattiche.

La quota *premiabile* del Fondo è stata aumentata dal decreto-legge 21 giugno 2013, n. 69,³⁰ convertito con modificazioni dalla legge 9 agosto 2013, n. 98,³¹ che l'ha determinata (art. 60) in misura non inferiore al 16 per cento per l'anno 2014, al 18 per cento per l'anno 2015 e al 20 per cento per l'anno 2016, con successivi incrementi annuali non inferiori al 2 per cento e fino ad un massimo del 30 per cento. Di tale quota almeno tre quinti sono ripartiti tra le università sulla base dei risultati conseguiti nella Valutazione della qualità della ricerca (VQR) e un quinto sulla base della valutazione delle politiche di reclutamento, effettuate a cadenza quinquennale dall'ANVUR.³² L'applicazione di

²⁸ Governo Italiano, 2008

²⁹ Parlamento Italiano, 2009.

³⁰ Governo Italiano, 2013.

³¹ Parlamento Italiano, 2013.

³² La qualità della ricerca in ambito accademico viene valutata secondo parametri definiti VQR (Valutazione della Qualità della Ricerca). La VQR si articola attualmente in 16 aree disciplinari, ciascuna posta sotto l'esame di una commissione valutatrice che controlla e valuta il lavoro di ricercatori, docenti di prima e seconda fascia, vagliando tutte le produzioni scientifiche: dai brevetti originali a prodotti quali software, banche dati, fino agli articoli pubblicati su riviste scientifiche, volumi e ulteriori pubblicazioni ritenute pertinenti. Grazie a questa costante attività di monitoraggio e valutazione, basata su *peer review*, l'ANVUR stila periodicamente una classifica per area disciplinare, su cui vengono ordinati i diversi atenei. Per la

queste disposizioni non può in ogni caso determinare la riduzione della quota del Fondo per il Finanziamento Ordinario spettante a ciascuna università e a ciascun anno in misura superiore al 5 per cento dell'anno precedente. La legge di stabilità 2015 ha disposto un aumento della quota premiale del FFO sul budget totale intorno al 20 per cento.³³ La ripartizione del Fondo per l'anno 2015 è basata su una serie di criteri definiti nel Decreto Ministeriale 8 giugno 2015 n. 335.³⁴ Un primo riferimento nel FFO all'internazionalizzazione degli atenei riguarda il fatto che, in attesa della costituzione dell'Anagrafe dei dottorati di cui all'articolo 14 del Decreto Ministeriale 45/2013,³⁵ ai fini del riparto del Fondo per le borse *post lauream* si stabilisce di utilizzare per l'anno 2015 un set criteri tra i quali figura la dimensione internazionale (*Tab. 16*).

Tab. 16. MIUR – DM 335/2015

<p>Premesse Riparto del Fondo per le borse post lauream</p> <p>b) grado di internazionalizzazione del dottorato All'Art. 3, riguardante le assegnazioni destinate per le finalità premiali, si prevede che una quota pari a circa il 20% del totale delle risorse disponibili venga assegnata a fini premiali. Tale somma è assegnata alle Università e agli Istituti ad ordinamento speciale per le seguenti percentuali:</p> <ul style="list-style-type: none">• 65% in base ai risultati conseguiti nella Valutazione della qualità della ricerca (VQR 2004 - 2010);• 20% in base alla valutazione delle politiche di reclutamento;• 7% in base ai risultati della didattica con specifico riferimento alla componente internazionale;• 8% in base ai risultati della didattica con specifico riferimento al numero di studenti regolari che hanno acquisito almeno 20 CFU.
--

Nota: nostra evidenziazione

L'indicatore riferito ai risultati della didattica con specifico riferimento alla componente internazionale è così calcolato: valore medio del peso sul sistema di numero di studenti Erasmus, studenti iscritti con titolo di studio estero, numero Erasmus in uscita, CFU conseguiti all'estero nell'anno solare 2014 dagli iscritti 2013-2014 e numero di laureati dell'anno solare 2014 che hanno conseguito almeno 9 CFU all'estero.

All'Art. 11 si stabilisce inoltre che una quota di finanziamento aggiuntivo venga riservato per interventi straordinari a favore delle università e degli istituti di istruzione universitaria a seguito di richiesta inviata al Ministro entro il 30 settembre 2015. Tali interventi devono assumere una valenza strategica nell'ambito della programmazione dell'Ateneo ed essere connessi agli ambiti della ricerca, della didattica e dell'internazionalizzazione.

consultazione dell'impianto metodologico e dei risultati della più recente VQR (2011-2014), si rinvia al rapporto pubblicato recentemente dall'Agenzia (ANVUR, 2017a).

³³ Parlamento Italiano, 2014.

³⁴ MIUR, 2015.

³⁵ MIUR, 2013c.

4.1.4. La programmazione triennale del Ministero

Gli indirizzi formulati dal MIUR e rivolti al sistema universitario costituiscono uno degli atti più rilevanti della programmazione ministeriale, prevista dall'articolo 1-ter della Legge 43 del 2005. Il documento definisce con cadenza triennale e previo parere di CUN, CRUI e CNSU, gli obiettivi di sviluppo del sistema universitario. Tali obiettivi forniscono un coerente quadro di insieme entro il quale ciascuna università possa valorizzare la propria autonomia nella politiche di internazionalizzazione, offerta formativa, servizi agli studenti, sviluppo delle politiche del personale e della ricerca.

Per tali finalità, dall'anno 2014, nell'ambito del fondo di finanziamento ordinario (FFO), è confluito il fondo per la programmazione dello sviluppo del sistema universitario (istituto dall'articolo 1, comma 5, lettera c) della Legge 537/93). Le università possono concorrere all'assegnazione dei finanziamenti mediante la presentazione di progettualità specifiche.

Per il triennio 2012-2015, la programmazione del sistema universitario nazionale (*Tab. 17*), definita nel DM 827/2013,³⁶ è finalizzata al raggiungimento dei seguenti obiettivi.

Tab. 17. MIUR – DM 8274/2013. Obiettivi della programmazione 2012-2015 sull'internazionalizzazione

Obiettivi della programmazione 2012-2015

1. Promozione della qualità del sistema universitario
2. Dimensionamento sostenibile del sistema universitario

In particolare, la “Promozione della qualità del sistema universitario” è realizzata dalle università attraverso una serie di azioni (*Tab. 18*), tra le quali si segnala la dimensione internazionale.

Tab. 18. MIUR – DM 8274/2013. Azione II

Azione II

Promozione dell'integrazione territoriale anche al fine di potenziare la dimensione internazionale della ricerca e della formazione

- a) Programmazione e realizzazione di obiettivi congiunti tra università ed enti di ricerca;
- b) reclutamento di studiosi e docenti attivi all'estero;
- c) attrazione di studenti stranieri;
- d) potenziamento dell'offerta formativa relativa a corsi in lingua straniera di I, II e III livello anche in collaborazione con Atenei di altri Paesi con rilascio del Titolo Congiunto e/o del Doppio Titolo;
- e) potenziamento della mobilità a sostegno di periodi di studio e tirocinio all'estero degli studenti.

³⁶ MIUR, 2013d.

Ciascun ateneo, nel caso intenda partecipare alla selezione, presenta al Ministero la propria programmazione che si esplicita nei documenti seguenti:

- il documento di programmazione triennale adottato dagli organi di governo ai sensi dell'articolo 1-ter, comma 1 del decreto legge 31 gennaio 2005 n. 7, convertito dalla legge 31 marzo 2005, n. 43;
- le linee di intervento, riconducibili ad uno o più degli obiettivi e delle azioni per cui vuole concorrere all'assegnazione delle risorse ministeriali a valere sulla programmazione triennale.

Indicatori ministeriali per il monitoraggio e la valutazione della programmazione triennale relativi alla dimensione internazionale (Azione II della programmazione 2012-2015)

In relazione a quanto previsto dall'art. 4, comma 4, del DM n. 827/2013, il MIUR nel successivo DM 104/2014 ha adottato, per ciascuna linea di intervento, gli indicatori e i parametri di monitoraggio e di valutazione dei programmi presentati da ciascun ateneo. In aggiunta agli indicatori definiti dal Ministero, all'atto della presentazione del programma e in relazione alla linea di intervento per la quale intende concorrere all'assegnazione delle risorse ministeriali, ogni ateneo può proporre un proprio indicatore da utilizzare ai fini del monitoraggio e della valutazione, specificando il motivo della scelta, le modalità di rilevazione e di aggiornamento dei dati, la relativa fonte di rilevazione e il valore iniziale dell'indicatore. L'indicatore e il relativo valore iniziale devono essere validati da parte del Nucleo di valutazione dell'ateneo. Di seguito (*Tab. 19*) si riportano gli indicatori ministeriali per l'Azione II - Promozione dell'integrazione territoriale anche al fine di potenziare la dimensione internazionale della ricerca e della formazione.

Tab. 19. MIUR – DM 104/2014

Indicatori per l'Azione II della programmazione 2012-2015

a) Programmazione e realizzazione di obiettivi congiunti tra università ed enti di ricerca:

A scelta dell'ateneo almeno 1 indicatore tra quelli proposti + la possibilità di inserirne 1 definito dall'ateneo:

- 1. Numero di borse di dottorato nei corsi in convenzione o in consorzio tra Università ed Enti ricerca che si sono sottoposti alla VQR.*
- 2. Numero di docenti in convenzione tra Università e/o Enti di ricerca ai sensi dell'art 6 comma 11 Legge 240/2010.*
- 3. Numero di docenti di istituzioni universitarie straniere (visiting professors), cui è stato assegnato un corso ufficiale o comunque con periodi di presenza certificati di almeno tre mesi.*
- 4. Numero di borse di dottorato finanziate da Enti di Ricerca che hanno partecipato alla VQR.*

5. Numero di brevetti commercializzati relativi a progetti congiunti tra Università ed Enti di ricerca.

b) reclutamento di studiosi e docenti attivi all'estero:

A scelta dell'ateneo almeno 1 indicatore tra quelli proposti + la possibilità di inserirne 1 definito dall'ateneo:

1. Numero di ricercatori reclutati vincitori del programma Levi Montalcini.
2. Numero di docenti reclutati vincitori di progetti finanziati dall'UE ai sensi del DM 1 luglio 2011 e successive modificazioni.
3. Numero di Professori reclutati per chiara fama, ovvero che hanno prestato servizio per almeno 3 anni in Università o Enti di ricerca esteri in posizioni accademiche equipollenti, ovvero che sono stati beneficiari in precedenza di chiamata diretta nell'ambito del programma rientro dei cervelli.

c) attrazione di studenti stranieri:

A scelta dell'ateneo almeno 1 indicatore tra quelli proposti + la possibilità di inserirne 1 definito dall'ateneo:

1. Proporzione di studenti stranieri immatricolati ai corsi di studio (L, LMCU) in possesso di titolo di studio conseguito all'estero.
2. Proporzione di studenti iscritti al I anno dei corsi di Laurea Magistrale (LM) in possesso di titolo di studio conseguito all'estero.
3. Proporzione di dottorandi iscritti al I anno dei corsi di dottorato e in possesso di titolo di studio conseguito all'estero

4.1.5. Ricognizione degli indicatori esistenti nel sistema nazionale dell'istruzione superiore in tema di internazionalizzazione

Di seguito viene svolta una mappatura degli indicatori esistenti nel sistema nazionale dell'istruzione superiore in tema di internazionalizzazione. Per farlo, si evidenzieranno gli indicatori di dettaglio messi a punto dall'ANVUR e dal MIUR nei testi normativi e regolamentari in vigore sino al 2015. Per ciascun indicatore verranno precisati il soggetto promotore, il riferimento documentale, la tipologia di indicatore e la totale o parziale sovrapposizione con ulteriori indicatori presenti in ulteriori sistemi a valenza nazionale (Tabb.20-23). Gli indicatori sono raggruppati per aree valutative, corrispondenti a: offerta formativa, ricerca, corpo studentesco e corpo docente. Per ciascun indicatore viene indicato l'ente che lo ha sviluppato, insieme al riferimento documentale e alla tipologia di classificazione (ad esempio di risorsa finanziaria, di realizzazione fisica, di risultato, etc.).

Offerta formativa

Tab. 20. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione dell'offerta formativa

ENTE	RIFERIMENTO DOCUMENTALE	INDICATORE	IRF	IRFI	IRTT	OVR
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Numero di corsi di Laurea e/o Laurea Magistrale a ciclo unico internazionali (L, LMCU) con titolo congiunto, titolo doppio o multiplo.	x			
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Numero corsi di Laurea Magistrale internazionali (LM) con titolo congiunto, titolo doppio o titolo multiplo.	x			
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Numero di corsi di studio (L, LMCU, LM) offerti integralmente in lingua straniera.	x			T
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Numero di corsi di dottorato in convenzione con atenei o enti di ricerca stranieri.	x			
ANVUR	Scheda SUA-CDS	Corsi e insegnamenti in lingua veicolare.	x			T

Note: L. laurea; LMCU: Laurea magistrale a ciclo unico; LM: Laurea magistrale

IRF: Indicatore di realizzazione fisica; IRFI: Indicatore di risorsa finanziaria; IRTT: Indicatore di risultato; OVR: Overlapping con ulteriori indicatori (T: totale; P: parziale)

Fonti: MIUR, ANVUR

Ricerca

Tab. 21. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione della ricerca

ENTE	RIFERIMENTO DOCUMENTALE	INDICATORE	IRF	IRFI	IRTT	OVR
MIUR	Piani triennali 2010-2012	Entità delle risorse acquisite dall'Unione europea e da agenzie e enti, esteri e internazionali		x		
ANVUR	Scheda SUA-RD	Numero pubblicazioni con coautori stranieri	x			
ANVUR	Linee guida per la valutazione dei dottorati	Indicatore IST-VQR*			x	

* Indicatore IST-VQR: Rapporto tra il numero medio di prodotti dei membri del Collegio con coautore straniero con valutazione eccellente o buono della VQR 2011-2014 e il numero medio di prodotti con coautore straniero con valutazione eccellente o buono di tutti i dottorati della stessa area

Note: IRF: Indicatore di realizzazione fisica; IRFI: Indicatore di risorsa finanziaria; IRTT: Indicatore di risultato; OVR: Overlapping con ulteriori indicatori (T: totale; P: parziale)

Fonti: MIUR, ANVUR

Corpo studentesco

Tab. 22. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione e corpo studentesco

ENTE	RIFERIMENTO DOCUMENTALE	INDICATORE	IRF	IRFI	IRTT	OVR
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero di studenti in mobilità all'estero	x			T
MIUR	MIUR FFO Premiale 2014	Numero studenti in mobilità Erasmus in ingresso a.a.2012/2013	x			
MIUR	MIUR FFO Premiale 2014	Numero studenti in mobilità Erasmus in uscita a. a. 2012/2013	x			
MIUR	MIUR FFO Premiale 2014	Numero CFU conseguiti all'estero nell'A.A. 2012/13 dagli studenti iscritti entro la durata normale del corso di studi	x			
MIUR	MIUR FFO Premiale 2014	Numero di laureati dell'anno solare 2013 entro la durata normale del corso di studi che hanno acquisito almeno 9 CFU all'estero	x			
MIUR	Piani triennali 2010-2012	Proporzione di iscritti che hanno partecipato a programmi di mobilità internazionale (in regime di scambio e non)			x	
MIUR	Piani triennali 2010-2012	Proporzione di studenti stranieri (cittadinanza estera) iscritti a corsi di laurea magistrale			x	P
MIUR	Piani triennali 2010-2012	Proporzione di studenti stranieri (cittadinanza estera) iscritti ai corsi di dottorato			x	P
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Proporzione di studenti stranieri immatricolati ai corsi di studio (L, LMCU) in possesso di titolo di studio conseguito all'estero			x	P
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Proporzione di studenti iscritti al I anno dei corsi di Laurea Magistrale (LM) in possesso di titolo di studio conseguito all'estero			x	P
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Proporzione di dottorandi iscritti al I anno dei corsi di dottorato e in possesso di titolo di studio conseguito all'estero			x	P
MIUR	DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015	Proporzione di studenti stranieri iscritti al I anno nei corsi di studio (L, LMCU, LM) offerti integralmente in lingua straniera			x	P
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Proporzione di laureati che, nell'ambito del Programma Erasmus, hanno trascorso un periodo di studio all'estero della durata di almeno 3 mesi			x	
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Proporzione di CFU conseguiti all'estero			x	
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero di CFU conseguiti all'estero per mobilità ERASMUS / Numero di mesi trascorsi in mobilità			x	
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero studenti in mobilità ERASMUS in ingresso / Numero studenti in mobilità ERASMUS in uscita			x	

ANVUR	Scheda SUA-CDS	Proporzione di laureati che, nell'ambito del Programma Erasmus, hanno trascorso un periodo di studio all'estero della durata di almeno 3 mesi			x	
ANVUR	Scheda SUA-CDS	Numero di studenti in mobilità all'estero	x			T
ANVUR	Scheda SUA-CDS	Numero studenti in mobilità in ingresso	x			
ANVUR	Scheda SUA-CDS	Proporzione di CFU conseguiti all'estero			x	
ANVUR	Scheda SUA-CDS	Proporzione di studenti stranieri immatricolati in possesso di titolo di studio conseguito all'estero			x	P
ANVUR	Linee guida per la valutazione dei dottorati	Indicatore IME*			x	
ANVUR	Linee guida per la valutazione dei dottorati	Indicatore ICS**			x	

* *Indicatore IME: rapporto tra la percentuale di dottorandi che hanno trascorso un periodo documentato di almeno un mese presso università o laboratorio o archivio o biblioteca esteri e la percentuale media di dottorandi che hanno trascorso un periodo documentato di almeno un mese presso università o laboratorio o archivio o biblioteca esteri nei dottorati della stessa area.*

** *Rapporto ICS: rapporto tra la percentuale di candidati "stranieri", cioè laureati in università estere, e la percentuale media dei candidati italiani esteri nei dottorati dell'area.*

Note: IRF: Indicatore di realizzazione fisica; IRFI: Indicatore di risorsa finanziaria; IRTT: Indicatore di risultato; OVR: Overlapping con ulteriori indicatori (T: totale; P: parziale)

Fonti: MIUR, ANVUR

Personale accademico

Tab. 23. Indicatori MIUR e ANVUR. Internazionalizzazione e personale accademico

ENTE	RIFERIMENTO DOCUMENTALE	INDICATORE	IRF	IRFI	IRT	OVR
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero di docenti di istituzioni universitarie straniere (visiting professors), cui è stato assegnato un corso ufficiale o comunque con periodi di presenza certificati di almeno tre mesi	x			
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero di ricercatori reclutati vincitori del programma Levi Montalcini	x			
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero di docenti reclutati vincitori di progetti finanziati dall'UE ai sensi del D.M. 1 luglio 2011 e successive modificazioni	x			
MIUR	DM 104/2014 su Piani triennali 2013-2015	Numero di Professori reclutati per chiara fama, ovvero che hanno prestato servizio per almeno 3 anni in Università o Enti di ricerca esteri in posizioni accademiche equipollenti, ovvero che sono stati beneficiari in precedenza di chiamata diretta nell'ambito del programma rientro dei cervelli	x			
ANVUR	Scheda SUA-CDS	Numero docenti in mobilità internazionale (mesi/uomo in entrata e in uscita)	x			P

ANVUR	Scheda SUA-RD	Numero ricercatori stranieri (affiliati a Enti/Istituzioni straniere) in visita al Dipartimento negli anni di riferimento	x			
ANVUR	Scheda SUA-RD	Numero docenti, ricercatori, dottorandi e assegnisti in mobilità internazionale negli anni di riferimento	x			P
ANVUR	Scheda SUA-RD	Numero fellow di società scientifiche internazionali	x			
ANVUR	Scheda SUA-RD	Numero docenti, ricercatori, dottorandi e assegnisti nel periodo di riferimento di incarichi (ufficializzati formalmente e documentabili) con attribuzione di insegnamento presso Atenei esteri	x			P
ANVUR	Linee guida per la valutazione dei dottorati	Indicatore IST / VP*			x	
ANVUR	Linee guida per la valutazione dei dottorati	Indicatore IMORE / IAE**			x	

Note: IRF: Indicatore di realizzazione fisica; IRFI: Indicatore di risorsa finanziaria; IRTT: Indicatore di risultato; OVR: Overlapping con ulteriori indicatori (T: totale; P: parziale)

* Rapporto tra IST e VP:

IST: Somma del numero dei periodi di durata superiore ai 15 giorni trascorsi in forma ufficiale e documentata come Visiting Professor/Visiting Scholar o Visiting Scientist presso università o centri di ricerca stranieri esteri dai membri del Collegio e del numero dei periodi di durata superiore ai 15 giorni trascorsi in forma ufficiale e documentata nell'ateneo sede del corso di dottorato (o in uno degli atenei consorziati) dai membri stranieri del Collegio negli ultimi 5 anni

VP: Numero medio degli stessi periodi riferiti ai collegi dei corsi di dottorato della stessa area negli ultimi 5 anni.

**Rapporto tra IMORE e IAE:

IMORE: Rapporto tra il numero medio di monografie con recensioni pubblicate su riviste di fascia A (ASN)-ISI-Scopus (nelle quali l'autore della monografia non sia membro della direzione o del comitato editoriale) non pubblicate in Italia (vale a dire da un editore con sede all'estero) dai membri del Collegio nei cinque anni precedenti la valutazione del corso di dottorato e il numero medio di monografie con recensioni pubblicate su riviste A (ASN)-ISI-Scopus non pubblicate in Italia pubblicate da membri di Collegio nazionali nella stessa area negli stessi cinque anni;

IAE: Rapporto tra il numero medio di articoli scientifici indicati nel modulo di proposta del dottorato pubblicati dai membri del Collegio nei cinque anni precedenti la valutazione del corso di dottorato su riviste di fascia A (ASN)-ISI-Scopus non pubblicate da editori italiani e dei cui organi di direzione gli autori degli articoli non fanno a vario titolo parte, e il numero medio di articoli scientifici pubblicati da membri di Collegio nazionali nella stessa area negli stessi cinque anni su riviste A (ASN)-ISI-Scopus non pubblicate da editori italiani e dei cui organi di direzione gli autori degli articoli non fanno a vario titolo parte.

Fonti: MIUR, ANVUR

4.1.6. Criticità e questioni aperte dall'analisi del quadro nazionale

A conclusione dell'analisi condotta sul quadro nazionale della *HEI evaluation*, risulta possibile enucleare in breve una serie di criticità e di questioni aperte che riassumono alcuni degli aspetti maggiormente significativi, caratterizzanti lo scenario italiano. Data la loro rilevanza ai fini dello sviluppo delle parti successive della tesi, verranno riconsiderati e discussi più a fondo nella parte riguardante lo sviluppo del modello valutativo. Per il momento, se ne indicano di seguito, in forma schematica, i punti maggiormente qualificanti.

Strategia nazionale per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore

In primo luogo, il confronto tra lo scenario nazionale e quello internazionale ha messo in luce come, a differenza di altri paesi europei - quali ad esempio la Germania, il Regno Unito, la Spagna, il Belgio (Fiandre), la Svizzera, la Svezia, la Norvegia e la Danimarca – l'Italia non abbia al momento definito una propria strategia nazionale per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore. Ciò ha un riflesso diretto anche sullo sviluppo di un sistema valutativo dedicato, dal momento che, nei paesi citati, i dispositivi di valutazione risultano essere collegati, in varia forma, agli obiettivi di *policy* precisati nei testi normativi o regolamentari in vigore. Si ricorderà che, dall'esame dello scenario europeo, era emersa una gamma variegata di formule utilizzate in sede valutativa, dalla valutazione delle politiche per la HEI, a quella di specifici programmi di settore, sino a comprendere l'*assessment* delle stesse istituzioni universitarie.

Tipologie di indicatori e dimensioni valutate

Inoltre, ancora dal raffronto tra scenario internazionale e quadro italiano, si è riscontrato come gli attuali dispositivi predisposti da attori diversi (ANVUR, MIUR) intercettino la dimensione relativa all'internazionalizzazione degli atenei per lo più impiegando tipologie di indicatori di carattere quantitativo. Si tratta di indicatori che rinviano prevalentemente a dimensioni di input e di output.

Relativamente all'ANVUR, per gli indicatori orientati a elementi di input, si possono citare l'attenzione alla strutturazione dei corsi di studio in senso internazionale (tradizionali, joint-degree, double degree, etc.), l'impiego della lingua inglese nella didattica, così come il reclutamento di personale accademico impegnato nell'attività didattica e di ricerca. Per la dimensione di output, va osservato il focus sulla mobilità internazionale del corpo studentesco e di quello insegnante, così come la produzione scientifica di tipo internazionale pubblicata in varia forma da parte dei docenti e nell'ambito dei corsi di dottorato.

Quanto agli indicatori prodotti dal MIUR, impiegati per determinare le quote di FFO da assegnare agli atenei, molti di questi sono indicatori di realizzazione fisica, finalizzati ad aggiornare il database centrale del Ministero con la raccolta di dati relativi al solo numero di prodotti realizzati o di attività eseguite nel campo della HEI. Di maggiore interesse ai fini della presente ricerca risultano gli indicatori usati per i Piani triennali e per la quota premiale del FFO, dal momento che consistono in indicatori di risultato, prevalentemente indirizzati a quantificare aspetti di output. Tra questi, molti indicatori sono diretti a misurare la proporzione della quota di studenti in mobilità (in entrata o in uscita), rispetto a una molteplicità di variabili distinte. Anche il conseguimento di CFU (crediti

formativi universitari) da parte degli studenti cosiddetti *inbound* (in entrata) o *outbound* (in uscita) rappresenta un aspetto tra i maggiormente sondati.

Input, output e processi

Si è già rilevato come la massima parte degli indicatori utilizzati attualmente all'interno dei diversi dispositivi valutativi messi a punto dai soggetti istituzionali sul piano nazionale si concentrino prevalentemente su aspetti di input e di output, lasciando più sullo sfondo l'analisi dei processi.

Ora, è evidente come il sistema AVA predisposto dall'ANVUR, focalizzandosi su autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento, teso a implementare negli atenei italiani un modello di assicurazione della qualità secondo gli orientamenti europei, trovi nell'analisi dei processi un terreno naturalmente privilegiato. Mettendo in relazione le due prospettive citate, ciò di cui si registra in particolare l'esigenza è un dispositivo valutativo promosso sul piano nazionale, specifico per la dimensione dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, che non prescinda dagli strumenti già esistenti e al tempo stesso consenta un approccio ispirato alla *comprehensive internationalisation*.

Fenomeni di overlapping

Nel corso dell'analisi degli indicatori esistenti nel sistema nazionale dell'istruzione superiore in tema di internazionalizzazione si sono rilevati fenomeni di totale o parziale sovrapposizione tra set di indicatori prodotti da soggetti istituzionali diversi, per finalità differenziate.

Molteplicità di profili e unità operative che interagiscono dentro gli atenei

All'interno degli atenei, si registra una molteplicità di profili e unità operative, con il compito di produrre o gestire parti della valutazione riferita alla HEI. Si tratta *in primis* dei responsabili dei corsi di studio, del Presidio della qualità e Nucleo di valutazione, oltre a tutti coloro che vi interagiscono in vario modo. Tale fenomeno può generare una frammentazione del processo valutativo, soprattutto in assenza di una *policy* ben strutturata di ateneo in tema di internazionalizzazione.

4.2. La HEI evaluation presso le istituzioni universitarie

Dato lo stato dell'arte che caratterizza la valutazione della HEI sul piano nazionale, di cui si è dato conto al paragrafo precedente, si è ritenuto opportuno affiancare ad un'analisi delle politiche di settore promosse sul piano nazionale una complementare ricognizione al livello delle istituzioni

universitarie. In particolare, si è inteso esplorare i principali approcci definiti da parte dei singoli atenei. Per giungere a tale risultato, si è fatto ricorso ad un *multiple case study*, le cui coordinate metodologiche sono state delineate nel Capitolo Secondo, riguardante il disegno della ricerca.

Gli aspetti su cui si è concentrata maggiormente l'attenzione sono i seguenti:

- le politiche di ateneo in tema di HEI, sia in termini complessivi che in particolari aree specifiche del sistema organizzativo;
- i differenti approcci adottati relativamente alla *HEI evaluation*, sia in termini complessivi che in aree specifiche del sistema organizzativo;
- la molteplicità di set di indicatori attualmente in uso, oltre a quanto già richiesto dai soggetti istituzionali (*in primis* ANVUR e MIUR).

I quattro atenei sottoposti al *multiple case study* corrispondono alle Università di Bologna Alma Mater, di Udine, di Trento, oltre al Politecnico di Milano. I risultati della ricerca presentati di seguito si riferiscono alla sola *cross-case analysis* dato che, nell'economia dello sviluppo della tesi, risultano più significativi e funzionali allo sviluppo del modello valutativo presentato e discusso nei capitoli successivi. La *cross-case analysis* verte sugli elementi di convergenza e di differenziazione tra i quattro casi esaminati. Per procedere alla comparazione, ci si avvale di un insieme di termini comuni di riferimento, costituiti dalle determinanti del sistema valutativo della HEI, precedentemente individuate e descritte al Capitolo Terzo. L'analisi si basa sui risultati di un ciclo di interviste semi-strutturate rivolte alle principali figure che, all'interno di ciascun ateneo, rivestono ruoli chiave in rapporto alla valutazione delle politiche, delle misure e delle azioni specifiche finalizzate all'internazionalizzazione.³⁷

³⁷ Per la parte di ricerca desk che ha preceduto e seguito la realizzazione delle interviste, ci si è avvalsi dei seguenti documenti. Università degli Studi di Udine: *Piano strategico 2015-2019* (2015a), *Sistema di valutazione e misurazione della performance* (2012), *Piano per la mobilità internazionale di Ateneo 2015-2018* (2015b), *Politica per la qualità dell'Università degli Studi di Udine* (2015). Università degli Studi di Trento: *Piano strategico* (2014, 2017), *Piano delle performance della struttura gestionale* (2015), *Piano integrato e obiettivi operativi della struttura gestionale* (2016a), *Relazione del Nucleo di Valutazione sull'attuazione del Piano strategico* (2016b), *Guida agli scambi internazionali per gli studenti di Ingegneria Gestionale. Documento a cura della Commissione Internazionale del Consiglio di Corsi di Studi in Ingegneria Gestionale del Politecnico di Milano* (2016). Università di Bologna. Alma Mater Studiorum: *Piano strategico* (2013, 2016), *Piano integrato* (2017a), *Riepilogo Accordi di settore per Facoltà di Giurisprudenza e proposte nuovi accordi Scuola di Giurisprudenza* (2017b), *Dipartimento di Storia Culture Civiltà. Programma per l'internazionalizzazione Triennio 2015/2016-2017/2018* (2015). Politecnico di Milano: *Piano della performance* (2014), *Piano integrato* (2016a), *Linee guida per la predisposizione degli accordi internazionali di cooperazione dell'Ateneo* (2012), *Linee guida per la gestione della mobilità internazionale degli studenti* (2016b), *Relazione annuale dei Nuclei di Valutazione interna* (2016c), *Guida agli scambi internazionali per gli studenti di Ingegneria Gestionale* (2016d).

Di seguito si fornisce un inquadramento preliminare e sintetico delle quattro istituzioni universitarie prescelte per il *case study*. Le brevi e schematiche descrizioni rispondono al solo scopo di porre in rilievo alcune caratteristiche distintive, peculiari di ciascun ateneo, qualora raffrontate con gli ulteriori casi esaminati.

Politecnico di Milano

Un significativo tratto caratterizzante l'ateneo lombardo è costituito dall'adozione di un approccio di tipo *mainstreaming*, ossia impattante sui valori e le politiche di ateneo, oltre che sull'intera struttura organizzativa e all'insieme delle relazioni esterne. La politica in favore dell'internazionalizzazione trova definizione nel Piano strategico e attraversa longitudinalmente l'insieme delle aree organizzative e dei settori in cui si articola l'istituzione. Inoltre, l'ateneo si è dotato di una rete di servizi integrati che coprono quasi interamente i diversi processi a supporto dell'internazionalizzazione della struttura.

Sul piano della valutazione della HEI, l'attenzione è posta tanto su aspetti di ordine quantitativo che di natura qualitativa. Non è presente un sistema di valutazione specifico per la HEI, dato che lo stato e l'andamento dei fenomeni sono osservati per la maggior parte mediante la realizzazione di *survey* mirate. Il sistema prevede altresì un'ampia comunicazione in senso multi-direzionale dei risultati cui sono pervenute le diverse indagini, ossia verso tutti gli attori chiave implicati nella realizzazione delle politiche e nella loro gestione.

Le linee d'azione su cui l'ateneo ha deciso di puntare nel corso del triennio 2014-2016 riguardano sia

gli ambiti più strettamente riferibili alla didattica, alla ricerca e alla terza missione, sia azioni trasversali di riorganizzazione dell'assetto interno ed esterno.

Nel prospetto riportato di seguito (*Tab. 24*) sono contenute le linee di azione per il triennio 2014-2016. Come si è osservato in precedenza, le azioni delineate nella programmazione coprono sia aspetti settoriali, ossia collegati alle tre *mission* principali, sia aspetti di ordine trasversale. Tra i primi, in relazione alla didattica si insiste sull'attuazione delle linee del modello formativo recentemente adottato, di cui uno dei quattro assi riguarda la capacità di operare in un contesto internazionale. Inoltre, nella sfera della didattica rientra la linea di azione secondo la quale va assicurato a tutti gli studenti un curriculum di tipo internazionale. Nel campo della ricerca le linee strategiche d'azione delineano una serie di interventi di supporto, articolati sotto forma di assistenza alla partecipazione sia a bandi competitivi europei e nazionali (European Research Council, FIRB, etc.), sia al programma europeo Horizon 2020. Tra le azioni trasversali figurano la creazione di

partnership strategiche con atenei europei, sia l'attivazione di doppie lauree e la costituzione di centri di ricerca congiunti con università estere.

Nel Piano strategico si prevede inoltre il potenziamento del grado di attrazione degli student internazionali, per giungere al 20-25% delle iscrizioni alle lauree magistrali e al 30-40% dei dottorati. Ci si propone inoltre che gli studenti internazionali si collochino su un livello di risultato analogo a quello degli studenti nazionali e che si vedano distribuiti tra tutti i diversi corsi di studio.

Università di Bologna

L'ateneo bolognese ha adottato un approccio all'internazionalizzazione di tipo settoriale, centrato sulle tre diverse missioni dell'istruzione superiore (ricerca, didattica, terza missione). Le finalità generali delle politiche volte all'internazionalizzazione sono specificate nel Piano strategico, che traccia la visione, delinea la missione, gli indirizzi strategici e gli obiettivi dell'ateneo e fissa gli indicatori per valutare i miglioramenti raggiunti. Alla funzione di orientamento strategico complessivo assolta dal Piano di ateneo si affiancano, in forma complementare, una fitta serie di misure definite da organismi di secondo livello, dotati di un buon livello di autonomia in sede di programmazione e successiva pianificazione operativa. Si tratta dei dipartimenti di ateneo, ciascuno dei quali imposta una propria programmazione specifica in tema di HEI, variamente supportata da strumenti e dispositivi di ordine valutativo.

Dal punto di vista più prettamente organizzativo, le unità di servizio collegate ai processi di internazionalizzazione sono gestite sulla base di un approccio multipolare, basato su un network di servizi differenziati, spesso attivi all'interno dei diversi dipartimenti.

La valutazione si articola su due piani nettamente definiti. Da un lato si colloca la valutazione dei risultati fissati nel Piano strategico, dotato di specifici indicatori associati a ciascun obiettivo di base. aspetti di carattere quantitativo, *in specie* sulla quantificazione dei flussi di studenti in mobilità (in entrata e in uscita), sui dati di base relativi all'internazionalizzazione del corpo studentesco, oltre che all'impatto prodotto dagli accordi stretti con atenei stranieri. Anche in questo caso si registra la non presenza di un sistema valutativo dedicato alla HEI.

Tab. 24. Politecnico di Milano. Linee di azione per il triennio 2014-2016

Didattica	Ricerca	Terza Missione
<p>D.1. Attuare, le linee guida del nuovo modello formativo focalizzato su quattro «assi»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La tradizionale competenza tecnica - La capacità di operare in un contesto internazionale; - La capacità di sviluppare innovazione interdisciplinare - La responsabilità sociale <p>D.2. Assicurare a tutti gli studenti, un curriculum internazionale</p> <p>D.3. Mantenere e rafforzare la qualità del sistema di valutazione degli studenti in entrata</p> <p>D.4. Promuovere lo sviluppo dell'utilizzo delle tecnologie nella formazione per supportare l'apprendimento degli studenti.</p> <p>D.5. Assicurare lo sviluppo di momenti di tipo progettuale e interdisciplinare nell'ingegneria.</p> <p>D.6. Completare il quadro dei progetti formativi «aggiuntivi» alla formazione (ASP, Unitech, Doppie lauree) con iniziative specifiche, in particolare per l'Architettura</p> <p>D.7. Completamento degli interventi di riassetto dell'area ICAR, e proseguimento delle politiche di razionalizzazione nell'area architettura</p>	<p>La politica della ricerca rimane a livello dipartimentale. Obiettivo generale è di supportare le azioni di interesse trasversale e l'interazione tra i dipartimenti secondo le seguenti priorità:</p> <p>R.1. Supporto ai ricercatori, soprattutto giovani, nella partecipazione a bandi competitivi (in particolare ERC e FIRB)</p> <p>R.2. Revisione del modello dei «cluster interni», per valorizzare le trasversalità nella ricerca</p> <p>R.3. Supporto alla partecipazione a Horizon 2020, attraverso momenti informativi/formativi e una base logistica a Bruxelles.</p>	<p>L'Ateneo ha deciso di operare sulla base di due principi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - focalizzazione e sostenibilità; - integrazione con gli altri attori del territorio. <p>e di mantenere come prioritarie le iniziative riguardanti:</p> <p>T.1. Il campus sostenibile T.2. Polisocial T.3. I JRC per la ricerca T.4. Il sostegno all'imprenditorialità e Polihub T.5. Il rapporto con il sistema della cultura e con Expo T.6. I laboratori di progettazione di Architettura T.7. I progetti di Polo, specializzati sulle vocazioni territoriali T.8. La valorizzazione della tradizione del Politecnico nell'architettura,</p>
<p>AZIONI TRASVERSALI</p> <p>La politica dell'assetto esterno</p> <p>A.1. Creazione di partnership strategiche con Atenei europei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EU-Tech Alliance (Centrale Supelec – Politecnico di Milano), con la successiva estensione all'Università di Paris Saclay - Strategic Partnership con TU Berlin <p>A.2. Attivazione di Double Degree e Centri di ricerca congiunti con le università del C9, la USP e St. Petersburg State Polytechnical University</p>		

Fonte: Politecnico di Milano. Linee di azione 2014-2016

Di seguito (Tab. 25) sono riportati gli obiettivi di base del Piano strategico 2016-2018 collegati alla sfera dell'internazionalizzazione, oltre a una serie di esempi di indicatori associati agli obiettivi strategici (Tab. 26).

Tab. 25. Università di Bologna. Piano strategico 2016-2018. Internazionalizzazione

Obiettivi della programmazione collegati all'internazionalizzazione

- A.1.1 - Qualificare e valorizzare il dottorato di ricerca in una prospettiva internazionale
- A.2.1 - Migliorare la capacità di collaborazione e di attrazione dei fondi di ricerca sul piano nazionale ed internazionale
- A.2.2 - Sviluppare nuova progettualità su cui attrarre competenze internazionali, valorizzando il patrimonio Multidisciplinare dell'Alma Mater
- B.1.1 - Migliorare le competenze acquisite durante il percorso di studio per facilitare l'ingresso e la permanenza dei laureati nel mondo del lavoro
- B.2.2 - Aumentare il numero di studenti internazionali meritevoli e diversificare la provenienza geografica
- B.2.3. Aumentare il numero dei laureati che hanno avuto un'esperienza formativa all'estero
- B.2.4 - Rafforzare la dimensione internazionale dei contesti formativi anche mediante la docenza di esperti internazionali e lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti
- C.2.3 - Mettere a sistema e sviluppare le attività di cooperazione allo sviluppo

Tab. 26. Università di Bologna. Esempi di indicatori associati agli obiettivi strategici

Obiettivo di base

B.2.2 Aumentare il numero di studenti internazionali meritevoli e diversificare la provenienza geografica

INDICATORE	METRICA	VALORE OBIETTIVO
F.11 Studenti di scambio <i>incoming</i>	Numero studenti di scambio in entrata coinvolti in tutti i programmi di mobilità europea ed extraeuropea nell'a. t/ t+1	Numero di studenti <i>incoming</i> del 2014/15 (2.310) e restare entro le prime 10 istituzioni europee per numero di studenti Erasmus <i>incoming</i>
F.12 Studenti iscritti con titolo precedente conseguito all'estero	Studenti iscritti con titolo precedente estero sul totale degli iscritti	Media percentuale studenti internazionali del triennio 2012/13 – 2014/15 (3,5%)

Obiettivo di base

B.2.3 Aumentare il numero di laureati che hanno avuto un'esperienza formativa all'estero

INDICATORE	METRICA	VALORE OBIETTIVO
F.13 Laureati (in corso o un anno fuori corso) con almeno 12 CFU conseguiti all'estero	Percentuale laureati nell'anno solare con almeno 12 CFU in carriera acquisiti all'estero	Percentuale media del triennio 2013 - 15 (9,0%)
F.14 Studenti in Uscita	Numero studenti iscritti ai corsi di laurea in uscita per mobilità Erasmus e altri programmi nell'a. t/ t+1	Numero medio studenti in uscita del triennio 2012 - 14 (2.522) e restare entro le prime 10 istituzioni europee per numero di studenti Erasmus <i>outgoing</i>

Obiettivo di base

B.2.4 Rafforzare la dimensione internazionale dei contesti formativi anche mediante la docenza di esperti internazionali e lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti

INDICATORE	METRICA	VALORE OBIETTIVO
F.15 Numero di mesi per persona di docenti e ricercatori, provenienti da istituzioni di ricerca estere, trascorsi in Ateneo	Mesi per persona di permanenza dei docenti e ricercatori di istituzioni di ricerca straniere ospitati dall'Ateneo per almeno 30 giorni	Numero medio mesi per persona del triennio 2011 - 13 (1.327)

Fonte: Università di Bologna. Piano strategico 2016-2018

Università di Trento

A caratterizzare l'Università di Trento rispetto agli ulteriori casi selezionati è in primo luogo la sua peculiarità di sistema misto dal punto di vista della governance. L'ateneo trentino rappresenta infatti un caso unico a livello nazionale per il fatto di essere governato e finanziato in forma compartecipe sia dallo Stato che dalla Provincia Autonoma di Trento. Benché il quadro normativo di riferimento sia in massima parte quello definito sul piano nazionale, il Consiglio di amministrazione conta un'ampia quota di rappresentanti dell'amministrazione provinciale. Effetto diretto ne è l'ampia autonomia di cui è dotato l'ateneo, che si estrinseca anche nei settori del reclutamento e della mobilità, con un beneficio diretto sulle politiche a favore dell'internazionalizzazione.

L'approccio caratterizzante la HEI, alla pari di quanto si è osservato per il Politecnico di Milano, può essere definito di tipo *tendente alla comprehensive internationalisation*, in quanto imperniato su un nucleo trasversale di obiettivi strategici e di azioni, orientati in forma convergente all'internazionalizzazione dell'ateneo.

Gli aspetti su cui si concentra la *HEI evaluation* risultano analizzati prevalentemente mediante l'ausilio di strumenti valutativi di natura quantitativa. Gli indicatori correlati allo sviluppo della HEI contenuti nel Piano strategico, così come la natura delle specifiche e mirate indagini tematiche svolte mediante *survey* mirate, risultano infatti prediligere gli aspetti di ordine quantitativo.

Di seguito (Tab. 27) si riportano gli obiettivi, azioni e indicatori contenuti nel Piano strategico 2014-2016, collegati ai processi di internazionalizzazione.

Tab. 27. Università di Trento. Piano strategico 2014-2016. Internazionalizzazione

Piano strategico 2014-2016

Politica di Ateneo: Internazionalizzazione

Obiettivi

- Espandere la visibilità internazionale dell'Ateneo;
- accrescere la dimensione internazionale nelle attività formative, di ricerca e di innovazione;
- accrescere l'attrazione dell'Ateneo per i migliori studenti stranieri nei corsi di laurea magistrale e nelle scuole di dottorato, e nei confronti dei migliori giovani ricercatori;
- massimizzare il potenziale di carriere professionali spendibili nel mondo;

- sviluppare un'atmosfera aperta e multiculturale in Ateneo;
- supportare le collaborazioni con l'industria e con centri di ricerca stranieri;
- facilitare la permanenza a Trento di studenti Erasmus;
- rafforzare l'uso dell'inglese e l'apprendimento linguistico in ogni livello formativo.

Azioni

- Consolidare la rete delle alleanze internazionali attraverso accordi paritari con selezionate e prestigiose università straniere, o con accordi di tipo cooperativo;
- promuovere consorzi internazionali di altro profilo accademico;
- potenziare l'offerta formativa in lingua inglese in tutti i corsi di laurea e a tutti i livelli;
- potenziare i servizi di apprendimento linguistico per garantire il raggiungimento di un livello minimo di conoscenza dell'inglese per ogni laureato triennale, valutando anche l'opportunità di prevedere il vincolo come condizione per la laurea;
- incrementare numericamente la mobilità internazionale e gli stage all'estero;
- sviluppare curricula interdisciplinari e flessibili, con profili globalmente spendibili;
- migliorare i servizi destinati a ricercatori e studenti stranieri;
- costituzione del network *alumni*;
- premiare le strutture che conseguono e mantengono risultati significativi nelle azioni di internazionalizzazione.

Indicatori

- Numero e qualità di accordi, consorzi e partnership con università e centri di ricerca qualificati nei ranking nazionali ed internazionali);
- numero e qualità di docenti e ricercatori stranieri;
- numero di studenti che hanno acquisito una competenza linguistica certificata, in particolare nella lingua inglese;
- numero di studenti di laurea triennale, magistrale e di dottorato provenienti da altri stati europei e da stati non EU;
- numero di studenti coinvolti in progetti di mobilità, di doppia laurea e stage;
- ammontare dei finanziamenti esterni per la mobilità internazionale di studenti e ricercatori.

Università di Udine

L'ateneo friulano si caratterizza per l'adozione di un modello di programmazione che riconosce ai dipartimenti un ampio grado di autonomia nella pianificazione attuativa delle linee strategiche messe a punto a livello centrale. Il Piano strategico, definito in prospettiva quinquennale, contiene infatti - oltre ad elementi di prospettiva generale quali la visione, la missione di ateneo e i valori - le direttrici strategiche e le corrispettive azioni, soggette a monitoraggio annuale. I risultati del monitoraggio influenzano l'implementazione delle fasi successive. Il Piano strategico si articola su tre ambiti: la didattica, la ricerca e l'organizzazione. Il Piano attuativo triennale, distinto dal Piano strategico, contiene i piani strategici di dipartimento. Di seguito (*Tab. 28*) vengono formulate le diverse azioni collegate ai processi di internazionalizzazione, raggruppate per obiettivo generale e corredate dalle rispettive batterie di indicatori.

Tab. 28. Università di Udine. Piano strategico 2015-2019. Obiettivi, azioni e indicatori collegati all'internazionalizzazione

Didattica. Obiettivo 2 - Attrattività dell'offerta formativa	
Sotto obiettivo: Aumentare l'attrattività dell'offerta formativa attraverso una maggiore integrazione con il territorio (I livello) e una più chiara distintività dei percorsi (II livello)	
AZIONI	INDICATORI
Potenziare l'integrazione tra didattica e ricerca a li-vello locale e in contesto internazionale, in collaborazione con i Paesi limitrofi per lo sviluppo di un'offerta formativa competitiva, unica e di alta qualificazione	<ul style="list-style-type: none"> • aumento della percentuale degli iscritti ai corsi di II livello provenienti da altri Atenei
Aumentare il numero dei corsi di II livello internazionali con titolo doppio o congiunto aumentare e promuovere la mobilità internazionale, anche in funzione della preparazione della prova finale	<ul style="list-style-type: none"> • numero dei corsi di II livello che offrono un doppio titolo o un titolo congiunto • numero di CFU acquisiti dagli studenti in mobilità per studio, tesi o tirocinio
Didattica. Obiettivo 3 – Regolarità carriere	
Sotto obiettivo: Migliorare la regolarità delle carriere studentesche riducendo la dispersione	
AZIONI	INDICATORI
Potenziamento della mobilità Erasmus in ingresso e in uscita	<ul style="list-style-type: none"> • numero di studenti in mobilità Erasmus in ingresso • numero di studenti in mobilità Erasmus in uscita • numero di CFU acquisiti all'estero da studenti regolari numero di laureati in corso che hanno acquisito almeno 9 CFU all'estero
Ricerca. Obiettivo 2 – Sostenere la formazione alla ricerca	
AZIONI	INDICATORI
Sviluppare dottorati interateneo, internazionali e industriali	<ul style="list-style-type: none"> • n. dottorati interateneo, internazionali e industriali
Ricerca. Obiettivo 4. Comunicare l'Ateneo quale partner scientifico di alto livello verso la comunità scientifica e la società	
Sotto obiettivo: Partecipazione ai ranking internazionali	
AZIONI	INDICATORI
Definire e implementare un piano di comunicazione e divulgazione	<ul style="list-style-type: none"> • Definizione (Piano attuativo) • Posizionamento ranking internazionali
Definire una politica di incentivazione alla partecipazione ai network	<ul style="list-style-type: none"> • Definizione (Piano attuativo) • Budget incentivazione

Fonte: Nostra elaborazione su Piano strategico 2015-2019

Il sistema organizzativo dei servizi forniti ai diversi tipi di utenza coinvolti nei processi di internazionalizzazione è strutturato in forma di rete, con livelli di autonomia variabile tra unità operative. La dimensione valutativa è orientata prevalentemente su aspetti che prevedono l'utilizzo di metodologie di tipo quantitativo, sia in relazione agli indicatori del Piano strategico che nella realizzazione di specifiche *survey* su tematiche definite di volta in volta sulla base dei fenomeni

ritenuti maggiormente correlati allo sviluppo delle politiche per la HEI. Come si è osservato anche per gli ulteriori casi oggetto di analisi, non è presente al momento un sistema valutativo dedicato per la HEI. L'Università di Udine si distingue dagli altri casi anche per il fatto di essersi dotata di un Piano triennale per la mobilità internazionale di ateneo (Tab. 29-32). Il Piano risulta articolato in obiettivi e corrispettive azioni, la maggior parte delle quali è corredata da uno o più indicatori. Di seguito se ne riporta lo schema completo.

Tab. 29. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Mobilità in uscita

MOBILITA' IN USCITA			
<i>Obiettivo A.1 – Aumento della mobilità in uscita degli studenti</i>			
Azione A.1.1 – Mobilità per Erasmus+ Studio ed Erasmus tirocini.			
Azione A.1.2 – Mobilità per doppi titoli			
Azione A.1.3 – Mobilità extra-EU			
Azione A.1.4 – Ricerche di tesi all'estero			
Azione A.1.5 – Tirocini in USA ed Australia			
Azione A.1.6 - Missioni per mantenere ed incrementare le relazioni internazionali			
<i>Obiettivo A.2 – Aumento della mobilità in uscita di docenti e ricercatori</i>			
Azione A.2.1 – Co-finanziamento di borse di mobilità per personale docente e ricercatore			
<i>Indicatori</i>			
Azioni	Descrizione indicatore	Baseline (2014)	Valore atteso al 2018
A.1.1	1. % Numero studenti in mobilità ERASMUS in uscita	1.65%	1.80%
A.1.1 A.1.2	2. Proporzione di CFU conseguiti all'estero	1.77%	2.40%
A.1.3	3. Numero studenti in mobilità all'estero	454	550
Azioni	Descrizione indicatore	Baseline (2014)	Valore atteso al 2018
A.1.1	1. % Numero studenti in mobilità ERASMUS in uscita	1.65%	1.80%
A.1.1 A.1.2	2. Proporzione di CFU conseguiti all'estero	1.77%	2.40%
A.1.3	3. Numero studenti in mobilità all'estero	454	550
A.1.4	4. Somma laureati regolari con almeno 9 CFU acquisiti all'estero per anno accademico	2.07%	2.30%
A.2.1	5. Numero di docenti/ricercatori che hanno svolto un periodo di ricerca/didattica all'estero per almeno tre mesi	n.d.	20

Nostra elaborazione su Piano della mobilità

Tab. 30. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Mobilità in entrata

MOBILITA' IN ENTRATA	
<i>Obiettivo B.1 – Aumento della mobilità in ingresso di studenti stranieri</i>	
Azione B.1.1 – Analisi degli accordi esistenti e sensibilizzazione dei partner	
Azione B.1.2 – Summer schools ed altre iniziative	
Azione B.1.3 – Corsi intensivi di lingua e cultura italiana	
Azione B.1.4 – Strumenti di marketing e di visibilità internazionale	
<i>Obiettivo B.2 – Aumento della presenza di visiting scientists per seminari/lezioni nelle LM e nei programmi di dottorato</i>	

Azione B.2.1 - Potenziamento della didattica di alto livello e dell'interazione scientifica

Indicatori

Azioni	Descrizione indicatore	Baseline (2014)	Valore atteso al 2018
B.1.1	% Numero studenti in mobilità	0.73%	0.80%
B.1.2	ERASMUS in ingresso		
B.2.1	Numero di visiting professor per una durata superiore ai tre mesi	n.d.	10

Nostra elaborazione su Piano della mobilità

Tab. 31. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Studenti internazionali

STUDENTI INTERNAZIONALI

Obiettivo C – Aumento del numero di studenti internazionali iscritti in corsi di Laurea Magistrale

Azione C.1. – Potenziamento dell'offerta formativa in lingua inglese

Azione C.2 – Potenziamento dei servizi di accoglienza

Azione C.3 – Corsi di lingua e cultura italiana

Azione C.4 – Strumenti di marketing e di visibilità internazionale

Azione C.5 – Azioni specifiche di reclutamento

Indicatori

Azioni	Descrizione indicatore	Baseline (AA 2014/15)	Valore atteso al 2018
C.1	1. Corsi di LM con almeno 60 ETCS in Inglese	4	6
C.1	2. Corsi di LM con l'intera offerta formativa in Inglese	1	2
C.1	2. Numero di studenti internazionali immatricolati alle LM	28	50
C.2			
C.3	3. % iscritti a corsi di studio che hanno acquisito il titolo all'estero	1.46%	1.60%
C.4			
C.5			

Nostra elaborazione su Piano della mobilità

Tab. 32. Università di Udine. Obiettivi e indicatori del Piano della mobilità. Azioni trasversali

AZIONI TRASVERSALI

Azione D.1.1 e D.1.2 – Strumenti di marketing e visibilità internazionale

Nostra elaborazione su Piano della mobilità

4.2.1. Elementi di convergenza tra i casi

Una prima prospettiva di lettura dei risultati derivanti dalla *cross-case analysis* pone l'accento sugli elementi di convergenza riscontrati tra i quattro casi esaminati. Di seguito vengono messi in luce i tratti comuni tra sistemi valutativi collegati alla HEI messi a punto dagli atenei analizzati.

a) Finalità generali dei dispositivi valutativi

Nei casi presi in considerazione, le finalità generali sottese ai dispositivi adottati, in forma più o meno esplicita, rinviano principalmente alla valutazione in senso stretto. Ciò significa che sono considerati di importanza secondaria e rimangono maggiormente sullo sfondo ulteriori scopi della *HEI evaluation* che, in base alla classificazione introdotta al termine del Capitolo Terzo, sono riconducibili a finalità quali il *mapping*, il *ranking* e il *benchmarking*. Nei casi esaminati, lo scopo valutativo degli strumenti di rilevazione può articolarsi su più direttrici, riconducibili principalmente al monitoraggio delle attività realizzate o delle misure poste in atto, oppure nella prospettiva di una valutazione più completa e articolata. Fatta questa prima distinzione di campo, il monitoraggio per lo più suole inquadrarsi come analisi dei risultati prodotti da uno o più interventi entro i confini di un tratto temporale definito. In tal senso tende a fotografare la situazione esistente, concentrandosi sullo stato di avanzamento di un progetto o sul grado di conseguimento di determinati obiettivi precedentemente definiti. Oltre che ad essere impiegato quale fonte di dati aggiornati in vista dell'analisi dello stato di avanzamento di una linea d'azione intrapresa, nei casi esaminati il monitoraggio viene utilizzato anche in qualità di registrazione dello stato del sistema della HEI in un determinato segmento temporale.

Diversamente, i dispositivi e le metodiche sviluppati a fini più specificamente valutativi sono collegati prevalentemente all'implementazione di determinate politiche, misure e/o azioni, di cui tendono a misurare - con criteri variabili a seconda delle scelte operate dalle istituzioni promotrici - il raggiungimento degli obiettivi prefissati o l'impatto nel medio e/o lungo termine. A questo proposito si osserva come gli strumenti messi in campo dagli atenei si concentrino generalmente sul primo tipo di valutazione, ossia sulla valutazione dei risultati conseguiti, mentre sono meno indirizzati all'analisi degli impatti sul medio e lungo periodo.

In alcuni casi la valutazione risulta essere strettamente collegata all'attuazione delle indicazioni strategiche di ateneo relative alla HEI e in tal senso attiene al giudizio sul raggiungimento - in forma piena o parziale - degli obiettivi di *policy* formulati dagli organismi direttivi dell'istituzione universitaria. In altri casi risulta variamente collegata - in forma più o meno stretta - all'implementazione dei sistemi di assicurazione della qualità.

In termini esemplificativi, si può segnalare il caso dell'Università di Bologna, che periodicamente svolge indagini specifiche sulla tipologia degli studenti in entrata e in uscita (inbound e outbound), per poterne apprezzare le tendenze evolutive, anche in rapporto alla conformazione al complesso del corpo studentesco.

Nel caso del Politecnico di Milano, rispetto agli altri atenei, forte attenzione è riservata agli aspetti che connotano la cosiddetta *internationalisation at home*, ossia la capacità attrattiva dell'istituzione all'interno del mercato globale dell'istruzione superiore. In tal senso, gli interventi prendono a riferimento gli immatricolati e gli iscritti ai corsi di laurea provenienti da paesi stranieri. Questi ultimi rappresentano un profilo di utenza distinto dalla quota – generalmente assai più numerosa – degli studenti interessati dalle diverse formule di mobilità in entrata (inbound), che in genere per la massima parte frequentano i corsi di studio per un periodo limitato, corrispondente in genere ad uno o due semestri.

b) Prospettive valutative

Rispetto alle diverse prospettive valutative che, come si è già definito al Capitolo Terzo, fanno capo all'*accountability* e all'*improvement*, nella quasi totalità dei casi esaminati la *HEI evaluation* è svolta prevalentemente a fini di miglioramento interno.

Più specificamente, si è riscontrato come lo scopo precipuo della valutazione associata alla HEI solo in quota percentuale minoritaria si identifichi con la raccolta di dati funzionali a rendere conto del proprio operato nei confronti di un soggetto esterno. In questo caso, i destinatari dell'azione di *accountability* – siano essi la comunità locale, oppure l'utenza potenziale, o ancora lo Stato – sono raggiunti mediante forme, per quanto diversificate, di comunicazione pubblica. Qualora si prescindano dalle forme di *accountability* esercitata nei confronti dello Stato, che sono necessariamente comuni per tutti i casi osservati, risulta di un certo interesse esaminarne le forme ulteriori. Questo genere di comunicazione si concentra di norma sui risultati ottenuti nel tempo dall'istituzione nel campo dell'internazionalizzazione, oltre che sull'innalzamento dei suoi livelli di qualità espressi nello specifico settore. Se l'approccio volto all'*accountability* viene inteso nei termini ora riassunti sinteticamente, va rilevato che una prospettiva valutativa di tal genere si evidenzia in forma chiara solo in uno dei casi esaminati. A questo proposito la propensione ad adottare un approccio centrato anche sulle esigenze di *accountability* appare fortemente collegata alle politiche di promozione dell'ateneo nei confronti dell'utenza potenziale, intesa a livello mondiale.

Passando ora agli aspetti più strettamente connessi con la prospettiva di *improvement*, le modalità con cui viene posta in atto dalle diverse istituzioni variano al variare del grado di evoluzione del sistema della HEI raggiunto dall'ateneo. Qualora infatti l'internazionalizzazione risulti incardinata nella realizzazione di attività o di azioni specifiche e distinte, il miglioramento continuo si esprime nel progressivo potenziamento e innalzamento del grado dei risultati attesi della loro messa in opera. Ciò significa che il focus del miglioramento può riguardare di volta in volta la riduzione dei tempi

di erogazione di un servizio, oppure l'estensione della sua fruibilità, o ancora l'innalzamento del livello della qualità percepita dall'utenza.

Nel caso invece in cui l'internazionalizzazione acquisti un carattere settoriale o impatti su singole *mission* dell'università, l'attenzione viene posta generalmente sull'implementazione delle linee di indirizzo che orientano lo sviluppo di determinate aree organizzative o funzionali. Infine, nei casi in cui l'ateneo abbia optato per un approccio maggiormente orientato al *mainstreaming*, il miglioramento continuo troverà riscontro nella formulazione, programmazione, implementazione e revisione di una strategia complessiva per la HEI che coinvolga l'intera organizzazione, strategia di norma delineata nel Piano strategico e quindi variamente articolata a livello dei dipartimenti.

c) Versanti della valutazione

Nella totalità dei casi esaminati si è rilevata una propensione da parte degli atenei ad utilizzare un tipo di approccio basato sull'auto-valutazione della HEI. Si ricorderà in proposito che dalla lettura dello scenario internazionale si era ricavata una tendenza, fattasi strada nell'ultimo decennio, al ricorso a forme di *self-evaluation* che combinino accanto alla valutazione interna anche interventi di etero-valutazione. In tale prospettiva, la valutazione operata dall'esterno, come si evince dall'analisi di contesti nazionali quali ad esempio la Germania e l'Olanda, può assumere forme differenziate ma è considerata una componente essenziale dei modelli valutativi focalizzati sulla HEI. Riepilogando schematicamente le casistiche maggiormente diffuse, da un lato la valutazione esterna può essere promossa e condotta dall'agenzia nazionale di valutazione (o da un soggetto terzo, come nel caso dei Paesi Bassi), in questo caso dando luogo ad un rapporto di tipo asimmetrico tra organizzazione valutante e istituzione valutata. Dall'altro lato la valutazione esterna può svilupparsi dando vita ad una relazione di tipo orizzontale e simmetrica tra i diversi attori del processo di assessment, rientrando in tal modo nella fattispecie della *peer review*. In quest'ultimo caso lo svolgimento dell'*audit* – che può assumere forme estremamente diversificate – è di competenza di un organismo paritetico rispetto a quello che diviene oggetto di valutazione, si tratti di un ateneo o in ogni caso un'istituzione rientrante nel sistema dell'istruzione superiore.

Alla luce del fatto che per tutti i casi esaminati la valutazione interna della HEI si svolge mediante interventi di *self-evaluation* - fatta eccezione per le forme di valutazione esterna introdotte dal sistema AVA promosso dall'ANVUR, che accomuna i casi esaminati - ne risulta che generalmente essa risponde a finalità e obiettivi definiti precedentemente dall'istituzione stessa. Si è riscontrato in proposito come un forte impulso in fase di programmazione delle diverse forme di valutazione interna venga esercitato, oltre che dai singoli dipartimenti, anche dalle figure di ateneo con delega del rettore all'internazionalizzazione, che negli anni recenti si sono fatte promotrici di interventi

valutativi mirati e specifici. Si tratta di una tendenza osservabile in tutti i casi considerati. Trattandosi di indagini e studi orientati alla *self-evaluation*, nella massima parte dei casi i report di ricerca e la documentazione prodotta nell'ambito di tali attività non sono di natura pubblica, ma risultano assimilati a materiali di lavoro ad uso interno.

Oltre alle caratteristiche fin qui citate assunte dalla valutazione interna, va registrata anche la presenza di una formula valutativa di tipo ibrido, messa in atto da alcuni atenei, consistente nell'utilizzo dei dati richiesti dagli enti istituzionali allo scopo di arricchire le analisi compiute a livello di istituzione. Si tratta quindi di un uso ulteriore che gli atenei fanno dei dati richiesti alle università *in primis* dal MIUR per finalità sue proprie, che generalmente si identificano nella raccolta di dati per istruire il processo che porta alla ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario. In questo caso quindi gli indicatori sviluppati dal MIUR rispondono a finalità distinte da quelle di natura eminentemente valutativa, dato che attengono ai processi di allocazione delle risorse, secondo un'impostazione orientata sempre più ad una logica di tipo premiale.

Un caso di particolare interesse sul fronte della valutazione a fini di *accountability* o di *improvement* è costituito dagli atenei che abbiano aperto delle sedi decentrate all'estero. Ad esempio, l'Università di Bologna di recente ha attivato un proprio *branch* a Buenos Aires in Argentina. In questo caso l'ateneo si trova nella condizione di essere soggetto alle disposizioni normative italiane per le attività svolte in patria, e al tempo stesso di doversi uniformare al quadro legislativo argentino dell'istruzione superiore. In tal modo, la presenza di una molteplicità di soggetti esterni verso i quali le istituzioni devono rendere conto del proprio operato tende ad aumentare il grado di *accountability* aggregata richiesta, richiedendo la predisposizione di strumenti valutativi diversificati per paese di competenza. Inoltre, non di rado i dispositivi di *assessment* sperimentati nelle sedi estere vengono successivamente adottati – in tutto o in parte – anche presso la casa madre, aumentando in tal modo il *know how* dell'istituzione.

4.2.2. Elementi di differenziazione tra i casi

Oltre che sugli elementi di convergenza, i risultati della *cross-case analysis* consentono di porre l'accento su alcuni fattori di differenziazione rinvenibili tra i casi esaminati. Si tratta di forme di differenziazione più o meno accentuata, che interessano i dispositivi valutativi sviluppati dalle diverse istituzioni.

a) Ampiezza dello spettro di analisi

Un primo elemento che concorre a differenziare le scelte operate dai diversi atenei in ordine alla predisposizione di strumenti valutativi rivolti alla HEI ha a che fare con lo spettro variabile della loro applicazione. A questo proposito si è registrata una significativa polarizzazione. Alcune istituzioni infatti promuovono azioni di valutazione prevalentemente circoscritte a specifiche missioni dell'istruzione terziaria, oppure a determinati settori di attività, mentre in altri casi si assiste ad un allargamento del focus valutativo su aspetti di *mainstreaming*, ossia su campi che non sono delimitabili entro i confini della ricerca, della didattica o della terza missione, ma si estendono ai valori di riferimento, alla struttura organizzativa e al complesso delle relazioni esterne.

Nel primo caso ci troviamo di fronte ad una serie di obiettivi circoscritti riconducibili ad attività specifiche, ciascuno dei quali è dotato di un apparato di *assessment* – più o meno complesso e articolato – volto a misurare il conseguimento dei risultati attesi. A titolo di esempio, l'Università di Bologna nel passato recente ha promosso una serie di studi sull'efficacia degli accordi internazionali stipulati con atenei stranieri in diverse aree del mondo. Si tratta di indagini basate sulla raccolta e successiva elaborazione di dati, prevalentemente di tipo quantitativo, finalizzate da un lato a operare un bilancio delle attività messe in campo e ad individuarne inoltre i maggiori punti di forza e di debolezza. Una parte dell'analisi è stata svolta in forma di studio di fattibilità, allo scopo di valutare quali formule di accordo possano produrre i maggiori vantaggi per l'ateneo e per l'utenza in relazione ad una molteplicità di variabili in gioco.

Similmente, nel caso di una valutazione orientata su determinati settori di attività, si può citare l'esempio del Politecnico di Milano, che periodicamente sottopone ad analisi l'intera rete dei propri servizi dedicati agli studenti coinvolti nella *internationalisation at home*, sulla base di un insieme di indicatori di risultato. Parallelamente all'*assessment* sui risultati misurati in termini quantitativi, è presente un'ampia attività di misurazione del loro livello di gradimento da parte dell'utenza.

Qualora invece la valutazione della HEI trovi come campo di applicazione privilegiato lo stato e gli sviluppi di una o più *mission* dell'istruzione superiore, si può citare l'esempio costituito dall'Università di Udine, che ha definito una serie di azioni specifiche a favore dell'internazionalizzazione nel Piano strategico. Le azioni si incardinano all'interno delle mission relative alla didattica e alla ricerca. Il sistema valutativo specifica gli indicatori mediante i quali misurare a cadenza annuale lo stato di avanzamento nella realizzazione delle azioni.

Diverso risulta il caso dell'Università di Trento, nel cui Piano strategico l'internazionalizzazione è intesa come una politica di ateneo, ossia come un obiettivo strategico trasversale che percorre l'intera istituzione. Sulla base di questa impostazione la *policy* per la promozione della HEI è dotata

di propri obiettivi specifici, di corrispondenti azioni sul piano programmatico e di correlativi indicatori sul versante valutativo.

b) Livelli della valutazione

Un secondo significativo fenomeno di polarizzazione si scorge quando si prendano in esame i distinti livelli in cui si articola la valutazione della HEI. In questo caso, l'elemento determinante sembra essere costituito dal rapporto che intercorre tra le disposizioni previste dal Piano strategico di ateneo e l'autonomia di cui godano eventualmente i dipartimenti nella formulazione di ulteriori e più specifiche linee d'azione.

Sotto questa prospettiva, due casi particolarmente paradigmatici sono rappresentati da un lato dagli atenei che hanno centralizzato le politiche e le rispettive funzioni organizzative afferenti all'internazionalizzazione, dall'altro dalle istituzioni che – data anche la scala dimensionale piuttosto elevata e articolata – hanno optato per forme di decentramento e parziale autonomizzazione delle misure a livello dipartimentale.

Nel primo raggruppamento si colloca ad esempio l'Università di Trento, che vede centralizzate le principali linee di *policy* in capo alla HEI, così come le azioni da esse derivanti e la rete dei servizi dedicati all'utenza interna ed esterna. In questo caso, le politiche vengono formulate nel Piano di ateneo in forma unitaria e successivamente declinate a livello dipartimentale. Sotto il profilo della *governance*, benché siano numerose le figure cui spetti l'attuazione delle politiche, la regia è attuata dal delegato del rettore all'internazionalizzazione, che si relaziona con gli ulteriori attori. La valutazione viene compiuta prevalentemente dagli organismi che presiedono alle attività di *assessment* delle politiche di ateneo, dal Presidio della qualità al Nucleo interno di valutazione. La rete dei servizi risulta anch'essa gestita in modo relativamente centralizzato mediante una molteplicità di unità operative cui spetta la responsabilità della realizzazione dei programmi. La centralizzazione delle funzioni non produce una rigidità dell'apparato organizzativo e di *governance*, dal momento che il modello organizzativo si articola su una pluralità di nodi che forniscono costantemente un flusso di *feed back* sullo stato e l'evoluzione del sistema.

Specularmente al caso citato, il modello di *governance* adottato dall'Università di Bologna – per lo meno nel settore dell'internazionalizzazione – si basa sul riconoscimento di un'ampia quota di autonomia a livello dipartimentale. Ciò significa che, nel quadro degli obiettivi generali fissati dagli organismi centrali di ateneo, ciascun Dipartimento definisce un proprio piano di sviluppo, con un ruolo di connessione esercitato dal delegato per la HEI. La ragione alla base di una tale scelta, oltre che dal fattore dimensionale, è motivata dalla diversa vocazione che le diverse aree disciplinari si ritiene dimostrino nei confronti dei processi di internazionalizzazione. Conseguenza diretta ne è il

fatto che anche la messa in opera dei processi valutativi si articola assegnando un ampio grado di autonomia al livello dei dipartimenti.

c) Tipologie di indicatori

Circa il genere di indicatori utilizzati, di norma paiono associati strettamente agli specifici e variabili *evaluandi*, ossia agli oggetti della valutazione e pertanto mostrano un forte livello di diversificazione in relazione al *focus* e alle finalità dell'*assessment*.

In sintesi, si possono individuare una serie di aree tematiche distinte su cui si concentra maggiormente l'analisi, cui corrisponde l'uso prevalente di determinate tipologie di indicatori. Iniziando con l'area relativa alla mobilità degli studenti, gli indicatori più frequentemente impiegati risultano essere quelli che consentono di quantificare e profilare i flussi in entrata e in uscita, e pertanto appartengono per lo più all'ambito quantitativo. La mobilità del corpo docente, dal canto suo, risulta essere analizzata meno frequentemente e meno analiticamente, eccetto per i dati raccolti a fini amministrativi. Va richiamata tuttavia in proposito l'esperienza dell'ateneo trentino, dove sono presenti unità di servizio dedicate e centralizzate, la cui funzione consiste nel supportare il corpo docente da un lato nella predisposizione di programmi e progetti di respiro internazionale, dall'altro nel fornire informazione e assistenza ai docenti in mobilità internazionale in entrata e in uscita.

Un'area su cui si concentra particolarmente l'attenzione degli atenei in sede valutativa è costituita dall'internazionalizzazione della didattica, dove appaiono centrali i dati relativi ai tassi di frequenza, di successo e di *drop out*, oltre che al conseguimento dei CFU sia in casa che all'estero. Analogamente a quanto avviene per i corsi tradizionali, si prevedono specifiche *survey* che hanno per oggetto la valutazione della qualità didattica dei docenti mediante la misurazione del grado di soddisfazione da parte espressa dagli studenti. Un ulteriore elemento chiave è rappresentato dai corsi di studio con lingua di insegnamento in inglese, rispetto ai quali vengono svolte attività di monitoraggio e di valutazione del grado di conseguimento dei risultati di apprendimento, posti a confronto con i risultati di apprendimento conseguiti nell'ambito degli ulteriori corsi di studio.

Dato che la mobilità effettiva in entrata è preceduta sempre più da una preventiva e impegnativa fase di selezione, una parte degli atenei ha istituito unità di *credential evaluators*, con il compito di istruire le candidature, di esaminare e valutare i titoli acquisiti all'estero. Un capitolo ulteriore è costituito dalla valutazione dei progetti internazionali, mediante strumenti di tipo quali-quantitativo, variabili in relazione alle fasi ex-ante, in-itinere ed ex-post su cui si applichi la dimensione valutativa.

A livello più generale si collocano le analisi operate su interventi strutturali, quali l'implementazione di accordi internazionali, la programmazione e gli effetti delle nuove tipologie di laurea (titolo congiunto, titolo doppio, titolo multiplo, etc.).

In generale si può rilevare che, in esito all'analisi effettuata sui casi esaminati, la tipologia di indicatori prevalente è collegata primariamente all'analisi degli aspetti di input e di output, mentre è ancora poco praticata un'analisi orientata alla lettura dei processi. Al tempo stesso, si può sostenere che gli aspetti maggiormente considerati paiono essere quelli connotati da una natura quantitativa, mentre la dimensione qualitativa della HEI rimane più sullo sfondo.

d) Utilizzo dei risultati

Anche in rapporto all'applicazione dei risultati della valutazione si scorge una relativa tendenza alla polarizzazione tra i casi. Da un lato si collocano infatti gli atenei che utilizzano gli esiti dell'opera di valutazione principalmente a livello di istituzione. Dall'altro lato si evidenziano i casi riguardanti le istituzioni che ne fanno uso a livello di singole unità di servizio, variamente articolate.

Relativamente alle realtà che applicano i risultati derivanti dalla valutazione al livello complessivo di ateneo, il *case study* ha fatto emergere una differenziazione tra le istituzioni in cui le politiche a favore della HEI trovano formulazione principalmente nel Piano strategico e quelle che hanno predisposto ulteriori piani tematici particolareggiati.

A questo proposito si può citare l'esempio dell'Università di Udine, che si è dotata di un Piano per la mobilità internazionale di ateneo, o ancora il Politecnico di Milano che dispone di specifiche linee guida per la predisposizione degli accordi internazionali di cooperazione dell'ateneo. In questo caso gli esiti delle attività valutative vengono utilizzati a diversi livelli di programmazione ed *assessment* delle politiche di ateneo. Generalmente la focalizzazione dei dispositivi valutativi in questo caso riguarda l'impatto delle politiche generali di ateneo specifiche per la HEI, ad esempio sulle tendenze manifestate dai flussi in entrata e in uscita, dalla dimensione quantitativa e dal livello qualitativo degli accordi stipulati a livello internazionale. In una quota dei casi esaminati l'analisi può riguardare inoltre la quantificazione dell'ammontare della spesa complessiva e del gettito in entrata derivanti dalle iniziative collegate all'internazionalizzazione dell'ateneo.

Passando a considerare il piano delle unità individuali di servizio all'interno dell'amministrazione, alcuni atenei – in particolare le realtà in cui i servizi destinati alla HEI risultano maggiormente accentrati dal punto di vista della governance - sono dotati di sistemi di monitoraggio e valutazione del funzionamento e della qualità delle prestazioni erogate. E' il caso ad esempio dell'Università di Trento, che dispone di un sistema di valutazione del servizio articolato su una molteplicità di dimensioni tra loro interrelate. Ulteriori istituzioni hanno predisposto strumenti specifici per la

valutazione dei servizi rivolti alla mobilità studentesca, *in primis* nell'ambito del programma europeo Erasmus (ora denominato Erasmus+).

e) Metodi di data collection

La raccolta e successiva elaborazione dei dati generalmente viene effettuata dall'ateneo stesso, tuttavia si contano alcuni casi in cui il processo si sdoppia e tale funzione è stata in parte esternalizzata. Ciò può accadere per una quota più o meno consistente delle attività di elaborazione e di precisazione dei risultati.

Un canale il cui uso accomuna pressoché la totalità dei casi esaminati può essere identificato con l'apparato amministrativo e gestionale di ateneo, che di norma raccoglie – direttamente o attraverso una serie di passaggi intermedi – tutti i dati concernenti la mobilità degli studenti e dei docenti, sia in entrata che in uscita. Forme variabili di differenziazione tra atenei riguardano invece il *data collection* di attività e progetti specifici, promossi e governati dai diversi dipartimenti. In questo caso spesso accade che la raccolta dei dati e la loro elaborazione vengano curate sul piano dipartimentale, mentre la comunicazione al livello centrale riguarda unicamente i macro dati di sintesi concernenti le attività realizzate. Un caso a parte è rappresentato dalle *survey* specifiche che generalmente vengono promosse centralmente - di norma su proposta del delegato all'internazionalizzazione – sulla base delle linee strategiche precisate nel Piano strategico ed eventualmente in ulteriori piani di azione più particolareggiati.

Qualora si esaminino i molteplici sistemi predisposti allo scopo di monitorare e valutare l'esito delle diverse misure ed azioni poste in atto a favore della HEI, il dato comune consiste nella centralità riservata agli aspetti di input e di output rispetto alla dimensione dei processi. Ciò si riverbera anche sul versante della raccolta dei dati. Concentrando comunque l'attenzione sui processi mediante i quali l'internazionalizzazione viene realizzata e supportata, un ulteriore tratto emergente dall'analisi attiene alla prevalenza dell'attenzione sui processi di tipo settoriale rispetto ai processi di carattere trasversale. Anche in questo caso l'impostazione generale trova un corrispettivo nella scelta dei metodi di data collection da parte degli atenei.

Nello schema seguente (*Tab. 33*) vengono ricapitolate in forma sinottica le caratteristiche chiave proprie dei casi esaminati, poste in relazione con le determinanti presenti nei rispettivi sistemi valutativi e con le loro rispettive possibili opzioni.

Tab. 33. Schema sinottico delle determinanti e delle opzioni in relazione ai casi esaminati

DETERMINANTI	OPZIONI	CASI			
		PoliMI	UniUD	UniBO	UniTN
Finalità generali	<i>Mapping</i>				
	<i>Benchmarking</i>				
	<i>Evaluation</i>				
	<i>Ranking</i>				
Prospettive valutative	<i>Accountability</i>				
	<i>Continuous improvement</i>				
Livelli di analisi	<i>Ateneo</i>				
	<i>Dipartimenti</i>				
	<i>Unità di servizio</i>				
Versanti valutativi	<i>Valutazione interna</i>				
	<i>Valutazione esterna</i>				
Spettro di analisi	<i>Istituzione nel complesso</i>				
	<i>Missioni</i>				
	<i>Azioni</i>				
	<i>Attività</i>				
Applicazione dei risultati	<i>Policy di ateneo / QA</i>				
	<i>Accreditamento</i>				
	<i>Trasmissione di dati</i>				
	<i>Allocazione di risorse</i>				
	<i>Effetto reputazionale</i>				
Indicatori	<i>Realizzazione fisica</i>				
	<i>Realizzazione finanziaria</i>				
	<i>Risultato</i>				
	<i>Impatto</i>				
Metodi di data collection	<i>Da parte dell'istituzione</i>				
	<i>Indagini specifiche</i>				
	<i>Peer review</i>				

4.3. Note conclusive dalla lettura dello scenario italiano

Dalla comparazione tra i risultati cui ha condotto la lettura del quadro internazionale e il corrispettivo scenario italiano si possono ricavare alcuni elementi di sintesi, utili anche in vista delle fasi successive della ricerca. Di seguito se ne tratteggiano brevemente i principali.

Convergenze e divergenze tra scenari

Il raffronto con quanto emerge dal quadro internazionale sia in termini di tendenze consolidate che di processi tuttora in via di sviluppo testimonia di un relativo ritardo del nostro paese nell'evolvere

da una visione della HEI intesa in termini settoriali e parcellizzati, verso una concezione che la consideri come uno dei principali motori di sviluppo dell'istruzione terziaria. Tale ritardo nell'adozione di un approccio orientato alla *comprehensive internationalisation* si può registrare sia sul versante che in capo alle singole istituzioni, benché il panorama a livello degli atenei presenti un elevato grado di eterogeneità e di differenziazione.

In particolare, nel confronto con i paesi europei equiparabili al nostro, si coglie l'assenza di una *policy* nazionale specifica per favorire e supportare adeguatamente lo sviluppo dell'internazionalizzazione delle università. Va segnalato in proposito che alcuni passi sono stati compiuti nel passato recente, ad esempio mediante la sottoscrizione di accordi con paesi stranieri di particolare rilievo nel mercato mondiale dell'istruzione superiore. Al tempo stesso si è proceduto a far convergere l'azione del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e del MIUR nella delineazione di una comune strategia per la promozione all'estero del sistema nazionale della formazione superiore italiana.³⁸ Nel 2016 è stato costituito in proposito il Gruppo di lavoro per la promozione all'estero della formazione superiore italiana, che ha riunito gli attori operanti a livello nazionale e internazionale per la promozione e lo sviluppo del sistema italiano di formazione superiore (MAECI, MIUR, Ministero dell'Interno, CRUI, Uni-Italia, le Università per Stranieri di Siena e Perugia e il CIMEA, oltre a Confindustria), con lo scopo di attivare un approccio integrato alla tematica della promozione all'estero del sistema della formazione superiore italiana. Al momento il Gruppo ha concentrato i propri lavori su tre macro-aree di interesse, producendo tre differenti rapporti:

- l'analisi dei flussi di studenti stranieri, delle aree geografiche di prioritario interesse e dei settori da potenziare nelle operazioni di promozione e reclutamento degli studenti internazionali;³⁹
- le procedure di accesso ai corsi e di ottenimento del visto per motivi di studio attualmente in vigore;⁴⁰
- le strategie e gli strumenti di promozione all'estero del sistema della formazione superiore italiana.

Dal confronto con lo scenario internazionale emerge inoltre l'assenza nel nostro paese di progetti sperimentali o interventi pilota di livello nazionale che – al pari di quanto è avvenuto in altri contesti come ad esempio la Germania, l'Olanda e la Francia – abbiano promosso e supportato l'introduzione di nuovi approcci, modelli, dispositivi e strumenti valutativi orientati alla *comprehensive internationalisation*. In quel caso infatti i progetti sperimentali hanno generato e favorito quel

³⁸ MAECI-MIUR, 2017.

³⁹ CIMEA, 2016.

⁴⁰ MIUR, 2017.

cambiamento culturale – sia in sede nazionale che presso gli atenei - che rappresenta l'elemento preliminare e imprescindibile per una costruzione delle *policy* di settore ed una diffusione omogenea sul piano locale di strategie e buone pratiche da parte delle istituzioni universitarie.

Le politiche di ateneo per la valutazione della HEI

Come si è osservato precedentemente, il *case study* non ha posto in luce la presenza di modelli valutativi di tipo olistico, che inquadrino in termini complessivi la sfera dei processi di ateneo attinenti all'internazionalizzazione. Piuttosto, l'analisi ha messo in rilievo la presenza di una molteplicità di dispositivi, strumenti e iniziative di ordine valutativo che coprono componenti e segmenti – più o meno estesi, più o meno complessi – dell'articolato sistema che sostiene le *policy* di ateneo nel campo dell'internazionalizzazione.

Alcune delle istituzioni esaminate hanno mostrato di aver adottato una visione e una corrispettiva politica di *mainstreaming* nel campo della HEI, tuttavia i rispettivi dispositivi valutativi non hanno ancora subito, allo stato, una corrispondente trasformazione evolutiva in senso sistemico. Ciò significa che nel sistema italiano dell'istruzione superiore – almeno limitatamente a quanto segnalano gli esiti dello studio di casi effettuato – si segnala una parziale discrasia tra quanto sta avvenendo da un lato sul piano dello sviluppo delle politiche a favore della HEI e dall'altro sul corrispondente fronte valutativo.

Va rilevato inoltre come la presenza della componente relativa all'internazionalizzazione nei piani strategici di ateneo non costituisca di per sé un criterio sulla base del quale si possa evincere la presenza di un sistema valutativo di tipo olistico. Il documento in cui vengono fissate le strategie promosse dall'istituzione infatti indica prevalentemente le direttrici generali dello sviluppo auspicato, spesso accompagnate da un insieme strutturato di azioni mediante le quali tradurre le indicazioni generali in concreti interventi operativi. Dal canto suo, l'apparato valutativo che deve sorreggerne l'implementazione risulta meno precisato – se non nelle linee macroscopiche e per gli indicatori generali di riferimento - e maggiormente soggetto ad essere definito nel dettaglio nelle fasi posteriori.

Infine, come si è osservato in precedenza, qualora si esaminino i molteplici sistemi predisposti dagli atenei allo scopo di monitorare e valutare l'esito delle diverse misure ed azioni poste in atto, il dato comune consiste nella centralità riservata agli aspetti di input e di output rispetto alla dimensione dei processi. Nei casi in cui i processi siano comunque inquadrati nella valutazione, si scorge infine un interesse precipuo per i processi di tipo settoriale rispetto a quanto non avvenga per i processi di carattere trasversale.

Capitolo 5. Sviluppo di un *meta-framework* per valutare l'internazionalizzazione del sistema italiano di istruzione superiore

Il capitolo offre una descrizione accurata del meta-framework posto alla base dello sviluppo degli indicatori per la valutazione della HEI, che rappresenta la prima delle due componenti su cui si concentra la domanda di ricerca n. 3. Nella parte iniziale il modello proposto viene posto in rapporto agli elementi tratti dal quadro internazionale e dal contesto italiano, per inquadrarne la conformazione in termini di approccio teorico, ampiezza del campo valutativo, livelli interessati dall'assessment, etc. In seguito viene presa in esame l'architettura del sistema valutativo, che si articola in aree chiave, dimensioni indagate (input, process, output) e componenti minime del sistema di assessment. Inoltre ad essere descritto è il processo di valutazione nelle sue varianti differenziate, insieme alla molteplicità delle sue modalità attuative.

5.1. Presentazione del *meta-framework*

L'analisi del quadro internazionale ha consentito di mettere a fuoco i principali sviluppi riguardanti la valutazione della *Higher Education Internationalisation* e le ragioni per le quali essa sia emersa come una questione chiave nel dibattito odierno sull'istruzione superiore, sia sul piano scientifico che sul versante della produzione di *policy* di settore. In tal modo si è operata una ricognizione analitica relativa agli approcci utilizzati nei principali paesi europei nel campo della *HEI evaluation*, individuando tendenze comuni e specificità nazionali. Al tempo stesso si è potuta delineare una classificazione delle tendenze comuni in tema di politiche, modelli e indicatori su cui è andata convergendo l'attenzione dei principali paesi.

Complementarmente, lo studio dello scenario italiano ha condotto alla ricostruzione dello stato dell'arte sia a livello nazionale che sul piano delle misure poste in atto dai singoli atenei. Ciò ha permesso di individuare i principali approcci, modelli e indicatori cui si fa ricorso sia da parte dei principali attori nazionali impegnati nell'opera di valutazione della HEI (*in primis* Anvur e MIUR), sia da parte di alcuni atenei oggetto di studio di casi. In tal modo si è reso possibile individuare in quale misura le tendenze rinvenibili nel contesto italiano si pongano in continuità e/o divergano rispetto a quanto avvenuto negli anni recenti in sede internazionale.

In quest'ultima sezione della tesi, che dà conto dei risultati cui si è giunti relativamente alla domanda di ricerca n. 3, ad essere preso in esame è lo sviluppo di *framework* nazionale e di un sistema di indicatori per la valutazione della HEI. Per farlo, ci si raccorderà con i risultati ottenuti nelle precedenti fasi della ricerca, di cui di volta in volta verranno richiamate le principali acquisizioni, utili a sostenere la costruzione del modello – di carattere originale - che si intende sviluppare. Va ricordato che la finalità principale dell'intero lavoro di ricerca consiste nel fornire un fondamento di tipo teorico-metodologico adeguato a supportare la messa a punto di un sistema nazionale di

valutazione della HEI, che sia in grado di interagire con le singole istituzioni universitarie, ossia gli atenei.

Il processo di definizione del modello al centro di quest'ultima fase di ricerca ha inizio con la presentazione di un *framework* per la valutazione, che costituisce il quadro concettuale di riferimento per il successivo sviluppo di un sistema di indicatori. Il *framework*, come si è insistito in precedenza, risponde alla funzione di inquadrare il modello rispetto alla molteplicità di approcci, strategie valutative, metodologie e dispositivi prescelti, giustificandone la scelta in relazione alle posizioni presenti nell'odierno dibattito scientifico. Inteso in questo senso, va distinto dai diversi *framework* concettuali per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, messi a punto soprattutto nei primi anni Duemila (Knight, 2004; Quiang, 2003), tesi a razionalizzare e riconcettualizzare il nuovo campo di indagine rispetto alla riflessione avvenuta in passato.

Da questo punto di vista, la prima scelta di campo che si è inteso operare è andata nel senso dello sviluppo di un *meta-framework*, invece che di un più semplice *framework*. La ragione di una tale scelta si deve da un lato alla molteplicità e parziale sovrapposizione degli indicatori impiegati attualmente a livello nazionale, prodotti da ANVUR e MIUR per finalità eterogenee, cui sono sottoposti gli atenei (cfr. Par. 4.1).

Dall'altro lato lo studio di casi ha evidenziato un elevato grado di variabilità tra atenei quanto a livello di sviluppo delle rispettive *policy*, sia in relazione alla promozione della HEI, sia più nello specifico in rapporto alla definizione di un sistema di valutazione a supporto di quelle politiche (Cfr. Par. 4.2). L'effetto combinato dell'attuale differenziazione e molteplicità di indicatori - dal valore in ogni caso cogente sul piano nazionale - associato all'eterogeneità dei livelli di sviluppo della *HEI evaluation* da parte delle istituzioni universitarie rende quanto mai impraticabile la proposta di un modello che prescindere dal grado di complessità presente nel contesto italiano. Per questa ragione, invece di impostare lo sviluppo del modello nei termini di un riduzionismo unilaterale o, al contrario, di una collazione disomogenea e frammentata di elementi esistenti, si è ritenuto opportuno operare una scelta alternativa. Ciò si deve anche al fatto che la validità e sostenibilità del *framework* non deve presentare una forte capacità di tenuta solamente sul piano teorico-metodologico. Trattandosi di una proposta di sistema che nelle intenzioni aspira a produrre un relativo impatto sulla rete degli atenei italiani, non può prescindere infatti da quanto è già stato definito dai principali attori sul piano nazionale. Al tempo stesso le fasi antecedenti della ricerca hanno messo in rilievo come nel nostro paese non sia stata varata al momento una politica nazionale per la HEI e come non siano presenti, sia sul piano nazionale che di singola istituzione, sistemi valutativi specifici e dedicati per la HEI. In altri termini, i dispositivi osservati non paiono ancora provvisti di un'adeguata

unitarietà e specificità rispetto all'oggetto, né sono sembrati ispirati – se non per alcune loro singole parti o componenti - ad una concezione di *comprehensive internationalisation*, così come è stata descritta nei capitoli precedenti.

Poiché si è ritenuto opportuno sviluppare un *meta-framework* in alternativa ad un *framework* valutativo, si tratta ora di chiarire cosa si intenda per *meta-framework* e quali ne siano le caratteristiche salienti.

Innanzitutto, il termine sta ad indicare che abbiamo a che fare con un sistema di valutazione unitario e in sé completo, che assume la conformazione di un *framework* di secondo livello. Più dettagliatamente, il quadro di riferimento è delineato e caratterizzato in modo tale che in parte introduca nuovi indicatori - nel caso in oggetto, in misura preponderante - in parte sistematizzi e integri sistemi di indicatori, parziali e relativamente sovrapposti, già in uso. La scelta a favore di un *meta-framework* risponde pertanto a due sollecitazioni distinte. Da un lato intende consentire l'adattamento di indicatori già esistenti all'interno di una cornice unitaria orientata alla *comprehensive HEI*. Dall'altro si propone di sviluppare un modello valutativo completo e originale, che possa essere adottato sul piano nazionale da uno degli attori cui compete la valutazione del sistema terziario. In alternativa, o complementariamente, come accaduto in altri paesi europei nella prima fase di sperimentazione – ad esempio la Germania, l'Olanda o la Francia – il suo impiego potrebbe essere promosso e coordinato da un organismo terzo, come nel caso della CRUI.

Se fin qui si è esplicitato il significato, a forte valenza contestuale, che si è inteso attribuire al termine *meta-framework*, nelle pagine seguenti del paragrafo verranno passati in rassegna, in forma dettagliata, i tratti qualificanti del modello. Per consentire un raffronto con le analisi condotte in precedenza sia sul piano internazionale che in ambito italiano, si farà ricorso allo schema delle determinanti per la classificazione dei modelli di valutazione della HEI introdotta al Capitolo Terzo e poi ripresa al Capitolo Quarto, per una lettura comparata dei risultati dello studio di casi.

Approccio teorico

Il *meta-framework* ha per oggetto la *valutazione delle politiche complessive di ateneo* a supporto della Higher Education Internationalisation, mediante un approccio di tipo *evidence-based*. Ciò significa in primo luogo che, trovando applicazione in campo eminentemente valutativo, non risponde ad ulteriori e contigue finalità quali il *benchmarking* e il *ranking* (Berkeens et al., 2010).

Inoltre, applicandosi alle politiche dell'istituzione universitaria in materia di HEI, interessa sia la dimensione strategica che la struttura di governance dell'ateneo, così come le sue principali diramazioni organizzative. Sotto il profilo epistemologico, il modello adotta un approccio di tipo *costruttivista*, che implica una fase di dialogo e di negoziazione con i principali attori nella fase di sviluppo del sistema di valutazione, così come nella lettura ed interpretazione dei risultati.

Dal punto di vista metodologico, ha per oggetto una *valutazione di sistema* e adotta un approccio di tipo *input-process-output* (Stufflebeam, 2003; inoltre cfr. Scheerens, 2011a), prendendo in considerazione l'analisi dei processi sia di carattere settoriale che trasversale. L'analisi dei processi, oltre che degli input e degli output, è ritenuta fondamentale e costituisce un fattore qualificante del *meta-framework*. Si parte infatti dall'assunto che la sola ed esclusiva misurazione degli indicatori di input e di esito non fornisce un'informazione adeguata allo scopo di migliorare la qualità delle politiche e dei servizi collegati con la HEI.

Livello della valutazione

Ad essere interessato dall'attività valutativa è il livello corrispondente all'intero *sistema universitario italiano*. Le università da un lato sono soggette all'azione di indirizzo generale e di controllo esercitata dal MIUR e più recentemente alla valutazione operata dall'ANVUR, dall'altro godono di una quota di *autonomia didattica, di ricerca, finanziaria e ordinamentale* (Parlamento Italiano, 1998).

Il modello si propone pertanto lo sviluppo di un sistema valutativo di carattere nazionale, valido tendenzialmente per l'intera rete degli atenei. Per tale ragione deve poter risultare compatibile con i sistemi di valutazione del sistema universitario attualmente in uso, ovvero il sistema AVA promosso dall'ANVUR (2013) e i dispositivi valutativi approntati dal MIUR per la ripartizione su base premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), di cui si è discusso al Capitolo Quarto.

Finalità valutative

Quanto alle finalità specifiche che ne sottendono l'impianto, il modello risulta abbracciare sia la dimensione collegata alle istanze di *accountability*, sia la prospettiva volta al *miglioramento continuo* dell'istituzione universitaria. In tal senso risponde ad un'impostazione generale di tipo *improvement / accountability-oriented* (Stufflebeam, 2000). Si tratta di una scelta progettuale che determina una serie di conseguenze dirette nella strutturazione degli insiemi di indicatori, che

devono essere in grado di coprire entrambe le prospettive.⁴¹ Come si è richiamato nei capitoli precedenti, per *accountability* si intende "l'assunzione pubblica della responsabilità per le proprie azioni, prodotti, decisioni, e politiche (Mulgan, 2000). Sovente la valutazione in prospettiva di *accountability* è effettuata sulla base di sistemi di indicatori definiti esternamente dalle istituzioni soggette alla valutazione. A differenza dell'*accountability*, che risponde allo scopo di rendere conto del proprio operato verso l'esterno, il miglioramento continuo si attua verso l'interno. Nel caso della HEI, è inteso come una strategia posta in essere dall'istituzione allo scopo di migliorare costantemente il livello dei risultati o della qualità espressi. In tal senso, il *continuous improvement* è finalizzato a potenziare la qualità dei processi e il livello dei risultati raggiunti, allo scopo di promuovere un miglioramento continuo dei sistemi (Faubert, 2009).

Setting valutativi

Entrambi i versanti della valutazione, sia quello interno che quello esterno risultano interessati dal processo valutativo. In altri termini, il modello combina una fase iniziale di *valutazione interna* con una successiva componente di etero-valutazione o *valutazione esterna*. (Scheerens, 2011b). La valutazione interna, da distinguere dall'auto valutazione (self-evaluation), viene curata dall'istituzione universitaria mediante un'analisi periodica dei dati ad ampio spettro, di ordine quantitativo e qualitativo, raccolti sulla base di un protocollo. La successiva valutazione esterna, affidata ad un'istanza di livello nazionale, risponde allo scopo di confermare i risultati della valutazione interna ed eventualmente di evidenziarne la discrasia con quanto appurato in sede di etero-valutazione. Nella valutazione esterna i valutatori sono necessariamente esterni all'organizzazione che viene valutata, mentre i committenti e i destinatari dei risultati possono essere sia interni che esterni (Palumbo et al., 2013). Le acquisizioni derivanti dalla riflessione costituiscono gli elementi sulla base dei quali modificare gli obiettivi di miglioramento della politica di ateneo in favore della HEI.

Riguardo alla distinzione tra valutazione interna e auto-valutazione, si può fare riferimento alla definizione di Bezzi (2006: 22), secondo cui "l'autovalutazione è il giudizio valutativo costruito dagli stessi responsabili e operatori di un'organizzazione, in autonomia e con criteri stabiliti da loro

⁴¹ Per Martini e Cais (2000: 413) "le informazioni prodotte per l'*accountability* sono periodiche, semplificate, descrittive, ma allo stesso tempo potenziali portatrici di conflitti, almeno allo stato latente, in quanto sviluppate all'interno di un rapporto in cui una parte si aspetta qualcosa da un'altra. In questo senso la parentela con la logica del controllo (inteso sia come verifica sia come tenuta sotto controllo) è ancora evidente. Gli strumenti tipici della valutazione come apprendimento sono invece quelli prestati dalle scienze sociali e codificati in approcci analitici, quali l'analisi di impatto (che utilizza vari metodi quantitativi a seconda dei dati a disposizione e del problema da analizzare) e l'analisi del processo (che utilizza invece metodi prevalentemente qualitativi)".

stessi; la valutazione interna viene realizzata da un gruppo che, pur inserito in quell'organizzazione, gode di relativa autonomia tecnica. La differenza è quindi, sostanzialmente, legata alla diversa competenza tecnica e alla conseguente maggiore autoreferenzialità dell'autovalutazione" (cfr. anche Bezzi, 2010).

Ampiezza dello spettro di analisi

Considerando il fatto che l'impianto del modello risulta di tipo olistico - orientato com'è verso la il perseguimento di una *comprehensive internationalisation* - ne deriva che lo spettro dell'analisi valutativa copre la struttura dell'ateneo in modo trasversale. Il *meta-framework* si applica in tal modo a tutte le *tre missioni dell'istruzione superiore*, ossia alla ricerca, alla didattica e alla cosiddetta terza missione. Quest'ultima attiene alle forme di trasferimento tecnologico-scientifico nei confronti della comunità territoriale locale - in senso più o meno allargato - e al trasferimento della conoscenza e del *learning* (in termini di metodi didattici, crediti formativi, etc.) verso aree svantaggiate, mediante azioni di cooperazione internazionale.

Il modello identifica undici distinte aree chiave per la valutazione, ulteriormente articolate in ventinove componenti minime soggette ad *assessment*, a loro volta incrociate con le tre missioni dell'università e ordinate per input, processi e output, come si avrà modo di descrivere in seguito.

In termini di attori coinvolti, si prevede un coinvolgimento del livello direttivo di ateneo, dei diversi organismi interni con compiti di valutazione, oltre ai coordinatori dei corsi di laurea e al livello dirigenziale di alcuni servizi dedicati alla HEI.

Applicazione dei risultati

I risultati che emergono dal processo di valutazione trovano applicazione da un lato in termini di incremento dell'*accountability* verso l'esterno, grazie al potenziamento della trasparenza nei confronti dei principali portatori di interessi (MIUR, ANVUR, comunità locale, utenti potenziali, etc.). Dall'altro lato costituiscono le risorse conoscitive mediante le quali promuovere il miglioramento continuo all'interno dell'ateneo, sia relativamente alla rispondenza delle *policy* ai bisogni presenti ed emergenti, sia nella considerazione dei successi via via conseguiti su diversi fronti. A ciò si perviene in un processo dinamico, che dalla programmazione strategica si estende all'implementazione delle azioni pianificate, per raggiungere la fase di *assessment* e di riformulazione degli obiettivi, in un movimento a forma circolare e ricorsivo (Deming, 1986; cfr. inoltre De Toni, Panizzolo et al., 2013).

Tipologie di indicatori

Un indicatore è una misura sintetica, in genere espressa in forma quantitativa, coincidente con una variabile o composta da più variabili, in grado di riassumere l'andamento del fenomeno cui è riferito. Gli indicatori sono selezionati sulla base delle finalità generali cui risponde la scelta dell'impianto valutativo. Sotto il profilo della copertura, le dimensioni che si intendono sondare sono prevalentemente l'efficacia interna ed esterna e l'efficienza.

- *L'efficacia interna* è intesa come rapporto tra prodotti (output) e obiettivi della politica – in questo caso rivolta alla HEI. Più nello specifico, si riferisce alle modalità di trasformazione degli input in output, quindi agli effetti diretti degli interventi promossi dal soggetto promotore – in questo caso l'ateneo.
- *L'efficacia esterna* è intesa come rapporto tra prodotti (output) e risultati (outcome); la sua valutazione prende in esame le conseguenze della politica sul problema che ne costituisce l'oggetto.
- *L'efficienza* è intesa come il rapporto tra risorse impiegate (input) e prodotti (output); la sua valutazione implica l'analisi del processo tecnico-produttivo e della gestione dei fattori della produzione.

Dovendo supportare un'analisi ad ampio spettro, che si estende dagli input agli output del sistema della HEI, passando per un'analisi dei suoi processi chiave in ottica di miglioramento continuo, i generi di indicatori utilizzati risultano molteplici e variegati. Le categorie maggiormente utilizzate riguardano gli indicatori di risorse e di risultato, oltre che – in misura minore - di impatto. Accanto agli indicatori, si è sviluppato un dispositivo di supporto alla lettura dei processi, che consente agli atenei di analizzare le modalità con cui vengono gestiti alcuni processi particolarmente significativi e di definire a quale livello si attesti l'istituzione. La scelta del livello è demandata in una prima fase all'istituzione stessa, mentre nella fase successiva è soggetta ad una contro-verifica eseguita nel corso della valutazione esterna.

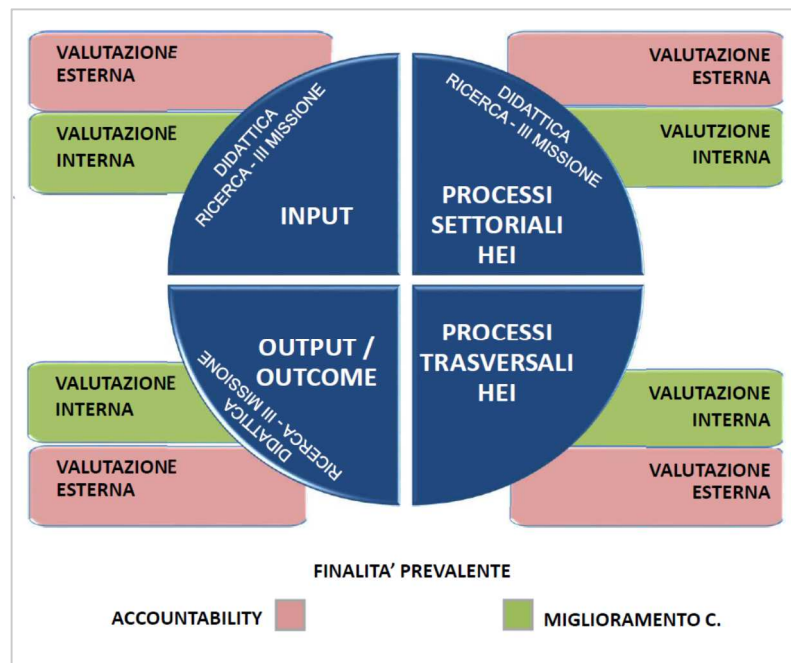
Una trattazione analitica in merito agli indicatori cui si intende fare ricorso verrà affrontata al successivo Capitolo Sesto.

Logica di articolazione del meta-framework

Lo schema riportato di seguito (*Fig. 6*) offre una rappresentazione visuale della logica con cui è costruito il *meta-framework* per la valutazione della HEI.

- Al centro figurano le quattro dimensioni su cui viene diretta l'opera valutativa, corrispondenti agli input, ai processi di ordine settoriale e trasversale e infine gli output;
 - per *processi settoriali* si intendono i processi collegati strettamente ad una delle tre missioni dell'università;
 - per *processi trasversali* si considerano i processi trasversali alle tre missioni dell'università, che in tal modo interessano l'intera struttura strategica e organizzativa di ateneo.
- Ciascuna delle quattro dimensioni si interseca a propria volta con le tre missioni dell'università, ovvero la didattica, la ricerca e la Terza missione.

Fig. 6. Macro schema del meta-framework per la valutazione della HEI



- Il processo valutativo si compone di due *setting* distinti, corrispondenti alla valutazione interna e alla valutazione esterna.
 - La *valutazione interna* viene promossa e gestita dall'istituzione universitaria mediante un'analisi periodica su un insieme organico di dati di ordine quantitativo e qualitativo, raccolti sulla base di un protocollo in parte predefinito (nucleo comune), in parte a propria discrezione (campi di approfondimento ulteriore);
 - La *valutazione esterna* viene promossa e gestita da un'istanza di livello nazionale, con il concorso dell'ateneo interessato, e risponde allo scopo di confermare i risultati della valutazione interna ed eventualmente di evidenziarne lo scarto.

- La valutazione interna ed esterna rispondono *prevalentemente* – ma non in forma esclusiva - ad una finalità rispettivamente di miglioramento continuo e di accountability; ciononostante:
 - la *valutazione interna*, finalizzata primariamente a promuovere l'apprendimento (learning) sullo stato del sistema HEI, così come sui suoi punti di forza e di debolezza, risponde secondariamente allo scopo di raccogliere dati ed analisi che saranno posti a confronto con i risultati cui perviene la valutazione esterna. In tal modo è orientata anche verso l'accountability;
 - la *valutazione esterna*, finalizzata primariamente a sviluppare un'analisi indipendente sullo stato del sistema HEI, così come sui suoi punti di forza e di debolezza, risponde secondariamente allo scopo di supportare indirettamente l'istituzione nel miglioramento della propria politica a favore della HEI. In tal modo è orientata anche verso il miglioramento continuo.

5.2. Architettura del sistema valutativo: aree chiave della valutazione, dimensioni indagate e componenti minime

Dopo aver esaminato i tratti fondamentali che caratterizzano la definizione del *meta-framework* sotto il profilo teorico-metodologico, si passa ora a delineare l'architettura portante del modello valutativo. Tale struttura risulta perimetrata dai limiti di un campo di indagine definito, articolato su un insieme di aree su cui si concentra l'attività valutativa. Una volta delimitato il campo di indagine, il sistema si struttura su un asse orizzontale, costituito dalle missioni che connotano l'istruzione superiore, che si intersecano con un asse verticale, suddiviso in dimensioni di input, di processo e di output. Nei punti di intersezione tra le articolazioni in cui si scompongono gli assi orizzontale e verticale, le aree vengono declinate in unità non ulteriormente suddivisibili, denominate componenti. Le componenti rappresentano pertanto le unità minime del dispositivo valutativo, ciascuna delle quali è corredata da un set di indicatori specifici e, nel caso dei processi, da un insieme strutturato di domande guida a supporto della loro analisi.

Di seguito verranno passati in rassegna gli elementi portanti dell'architettura del sistema valutativo, evidenziandone inoltre i rapporti di reciprocità.

5.2.1. Il campo di indagine: le aree della HEI soggette a valutazione

Come si è osservato nei capitoli precedenti, l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore rappresenta un oggetto complesso, altamente differenziato al proprio interno. L'adesione ad un'impostazione basata sul concetto di *comprehensive internationalisation*, affermatosi nell'ultimo decennio nel contesto internazionale, presuppone uno scarto rispetto a modelli valutativi più tradizionali, basati sulla settorializzazione della HEI. Ne consegue la necessità di introiettare tale livello di complessità anche nei dispositivi che intendano valutare la realizzazione di politiche organiche – oggi sempre più essenziali - espresse dagli atenei in materia di HEI.

E' opinione assodata in letteratura (Gao, 2015) che, in fatto di valutazione, sia necessario temperare la tensione verso la complessificazione del campo di indagine – che idealmente giungerebbe sino a coincidere con la complessità dell'evaluando - con un antitetico imperativo che consideri le ragioni della semplicità d'uso e della sostenibilità del dispositivo. Nel tentativo di individuare un punto di equilibrio tra le due spinte contrastanti, si è ritenuto opportuno scomporre il campo di indagine in dodici aree di valutazione, che rappresentano altrettanti punti di focalizzazione.

Le aree possono essere enucleate nei termini seguenti.

- ***Offerta formativa in ambito HEI***

Ci si riferisce alla struttura delle lauree magistrali, specialistiche e a ciclo unico, corrispondenti agli stadi *degree*, *master* e *doctorate* del Processo di Bologna, che ha la sua trasposizione nella classificazione ISCED ai livelli 6,7 e 8. Inoltre, l'area attinente all'offerta formativa ha a che fare con le diverse tipologie di corsi di laurea frutto di accordi specifici stipulati a livello internazionale con atenei stranieri, di cui beneficiano sia studenti stranieri che italiani (*doppia laurea*, *joint degree*, etc.).

Inoltre, gli aspetti relativi all'offerta formativa non si limitano alla sola *educational provision*, ma si applicano alla struttura e integrazione dei curricula, oltre che alle metodologie di apprendimento specifiche per la HEI. Vi rientrano pertanto i percorsi di educazione multiculturale e quelli per l'acquisizione di competenze interculturali le forme e i risultati connessi all'accertamento del grado di apprendimento dei *learning outcomes* formulati nei programmi di studio. Infine, confluiscono nell'offerta formativa le forme di docenza a contratto da parte di personale straniero, ingaggiato per corsi o porzioni di corsi.

- ***Internazionalizzazione della ricerca***

Un primo aspetto di rilievo attiene al profilo internazionale del corpo insegnante, sulla base della presenza di *visiting researcher* e *visiting professor*, oltre che di ulteriori figure di

supporto all'attività di ricerca, che secondo la tendenza attuale avviene sempre più in forma cooperativa entro reti di atenei.

Inoltre, nell'area di indagine figura come fattore centrale la rilevanza internazionale dell'attività di ricerca su base collegiale e individuale. Nel primo dei due casi in Italia, sulla falsariga di quanto avviene da tempo in molti paesi stranieri, il valore internazionale della produzione scientifica è soggetto ad uno specifico programma promosso dall'ANVUR, denominato Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR), realizzato periodicamente sulla base di un protocollo definito che attribuisce un valore significativo alla rilevanza internazionale dei lavori di ricerca. La valutazione della qualità collegiale della ricerca si svolge producendo un ranking dei dipartimenti universitari, sulla base di precise regole di raccolta dei dati e della loro elaborazione. Nel secondo caso, la valutazione consiste nell'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN), promossa anch'essa dall'ANVUR.

Infine, un campo oggi in via di progressiva valorizzazione ha a che fare con l'attività di ricerca svolta in cooperazione con atenei stranieri e la produttività della ricerca di rilevanza internazionale da parte dello staff accademico.

- ***Strategia per l'internazionalizzazione del profilo di ateneo***

Rappresenta a tutt'oggi un'area dai confini non sempre definibili esaurientemente, dal momento che il panorama dello sviluppo della HEI nel nostro paese mostra un elevato grado di eterogeneità. I casi estremi sono rappresentati da un lato da politiche a favore della HEI che si limitino alla sola mobilità internazionale del corpo studentesco, dall'altro allo sviluppo di organiche politiche della sua promozione a tutti i livelli e in tutte le dimensioni dell'ateneo. Tra gli aspetti cui si riconosce maggiore centralità in vista dell'implementazione di una politica a favore della HEI per così dire a tutto tondo, rientra l'adozione di un approccio di tipo *comprehensive*.

- ***Governance e organizzazione della HEI.***

Gli aspetti connessi alla scelta del modello di governance riguardano il modo in cui le politiche volte all'internazionalizzazione trovano implementazione nella loro declinazione tra il livello di ateneo e quello dei diversi dipartimenti. In questo caso vanno specificate le forme di autonomia più o meno graduale detenute dal livello dipartimentale. Anche i modelli organizzativi sottostanti alla gestione della HEI mostrano una varietà di formule e di approcci estremamente diversificati nello scenario italiano. Le formule organizzative risultano essere diretta conseguenza dell'applicazione di modelli diversificati di

internazionalizzazione, che vanno dal corpuscolare, al settoriale, sino all'adozione di un modello sistemico.

- ***Servizi dedicati per la HEI e mobilità internazionale del personale***

Lo sviluppo dell'internazionalizzazione passa anche attraverso la predisposizione di una rete di servizi a ciò dedicati. Gli aspetti più significativi riguardano da un lato i servizi rivolti al corpo docente e agli studenti in uscita, dall'altro alle figure accademiche e al corpo studentesco in entrata. Dall'altro lato vanno considerati i servizi di tipo non accademico cui, all'interno di una logica di incremento dell'attrattività internazionale degli atenei, viene riconosciuto un valore crescente e discriminante. Inoltre l'ambito valutativo riguarda la mobilità internazionale del personale afferente ai servizi stessi.

- ***Mobilità internazionale degli studenti***

Riguarda le molteplici forme di mobilità internazionale studentesca, sia da parte di soggetti impegnati in attività formative all'estero (outbound), sia di coloro che giungono dall'estero (inbound). Nel caso degli studenti in uscita l'analisi valutativa si concentra prevalentemente sulla composizione dei flussi, la loro provenienza, la percentuale in rapporto ad una serie di variabili chiave. Ulteriore elemento ritenuto rilevante è costituito dalla composizione dei crediti formativi universitari (CFU) acquisiti dagli studenti stranieri e dalla loro strutturazione. Va detto che la quota maggioritaria degli studenti interessati dalla mobilità in entrata, nel caso italiano, si limita prevalentemente agli allievi coinvolti in programmi di scambi internazionali – in primis Erasmus+, oppure i frequentanti i corsi a titolo congiunto o titolo doppio/multiplo. Un aspetto meno indagato riguarda invece una ricognizione, più specifica rispetto a quella ora descritta, degli studenti che si immatricolano presso gli atenei italiani, che darebbe maggiormente la misura della capacità attrattiva delle nostre istituzioni universitarie nei confronti del mercato mondiale dell'istruzione superiore.

Analogamente, anche per gli studenti in mobilità in uscita vale quanto detto per gli allievi *inbound*, sia per la conformazione dei flussi e il loro rapporto rispetto al corpus studentesco totale, sia per l'acquisto di CFU spendibili nel completamento del percorso di studi.

- ***Mobilità internazionale del corpo accademico***

Come si è osservato nei capitoli precedenti della ricerca, la mobilità internazionale del corpo docente rappresenta con molta probabilità l'aspetto meno indagato tra quelli comunemente associati al processo di internazionalizzazione delle università. Varie sono le ragioni che concorrono a spiegare il fenomeno, *in primis* il fatto che, mentre la mobilità

del corpo studentesco si svolge sulla base di programmi finanziati a valere sul Fondo Sociale Europeo, e come tale è soggetta ad un percorso procedurale con forte impatto sull'apparato amministrativo degli atenei e ampia tracciabilità, lo stesso non vale in misura analoga per la mobilità accademica.

- ***Trasferimento della conoscenza***

Riguarda le iniziative di trasferimento tecnologico-scientifico nei confronti della comunità territoriale - in senso locale o variamente allargato – e il trasferimento della conoscenza e del *learning* (in termini di metodi didattici, crediti formativi, etc.) verso aree svantaggiate del pianeta, mediante azioni di cooperazione internazionale. In particolare, il trasferimento tecnologico riguarda l'insieme delle attività finalizzate alla valutazione, alla protezione, al marketing e alla commercializzazione di tecnologie e, più in generale, alla gestione della proprietà intellettuale sviluppata nell'ambito dei progetti di ricerca e sviluppo condotti dal mondo accademico.

- ***Spesa e forme di finanziamento a supporto della HEI***

Il capitolo relativo ai costi dell'internazionalizzazione e alle fonti di finanziamento rappresenta senza dubbio uno dei fattori critici che negli anni recenti hanno limitato fortemente lo sviluppo del potenziale della HEI. Ciononostante, alcuni atenei hanno messo a regime sistemi di autofinanziamento di una certa efficacia. Accanto a ciò, in misura minore di quanto accada all'estero ma tuttavia in forma crescente, le istituzioni hanno iniziato a far leva su fonti di finanziamento alternative a quelle tradizionalmente basate sulle sovvenzioni pubbliche, investendo in applicazioni commerciali, brevetti, contratti e sovvenzioni, derivanti da attività di ricerca internazionale o partecipazione a programmi di ricerca sostenuti da organismi sovra nazionali, *in primis* dall'Unione Europea.

- ***Politiche linguistiche di ateneo funzionali alla HEI***

Le strategie complessive poste in essere dagli atenei nel campo dell'uso delle lingue straniere – in particolare dell'inglese - nella didattica ordinaria, insieme all'erogazione di corsi di laurea o di singoli insegnamenti in lingua diversa dall'italiano rappresentano uno dei fattori più rilevanti per aumentare il livello della cosiddetta *internationalisation at home*. Il divario che separa il contesto italiano dalla gran parte degli altri paesi che competono nel mercato mondiale dell'*higher education* si spiega infatti guardando alla quota ancora assai contenuta di corsi di laurea con lingua di lavoro in inglese. Il superamento della discrasia con paesi in cui si concentrano quote maggiori di studenti

inbound, in specie studenti che si iscrivono all'intero percorso di studi, può determinarsi solo aumentando la competenza funzionale del corpo accademico e non accademico.

- ***Networking a supporto della HEI***

Nei capitoli precedenti si è insistito sul fatto che le nuove forme di HEI, rispetto al passato, si basano su una capacità esercitata dagli atenei a moltiplicare e intensificare le relazioni con atenei stranieri e reti di istituzioni. Le forme innovative di internazionalizzazione, che vanno dalla predisposizione di corsi a titolo doppio, titolo multiplo e *joint degrees*, fino alla riconfigurazione degli assetti degli stessi *provider* (*branch campus*, *virtual Universities*, acquisizioni di atenei in paesi stranieri, creazione di istituzioni indipendenti per mezzo di *partnership*, etc.) richiedono politiche mirate e capacità di *networking*.

- ***Impatto degli effetti della HEI a medio e lungo termine***

Infine, l'analisi valutativa può estendersi non solo sui risultati di volta in volta raggiunti in un determinato momento nel tempo, ma anche sull'impatto a medio e lungo termine prodotto dalle politiche atte a favorire la HEI. Tra gli aspetti maggiormente indagati si segnalano gli effetti determinati dalle esperienze di mobilità in entrata e in uscita nel medio e lungo termine sulle carriere professionali degli studenti.

Le diverse aree che concorrono a comporre il campo di indagine della valutazione sono visualizzate nello schema seguente (*Fig. 7*), che associa a ciascuna area uno specifico colore, accorgimento che si dimostrerà utile in seguito di trattazione, consentendo di correlare agevolmente le molteplici componenti alle aree cui afferiscono.

5.2.2. Gli assi su cui si sviluppa il modello valutativo

Il sistema valutativo si struttura su due assi, un asse verticale che si articola sulle dimensioni tipiche di un modello CIPP (Stufflebeam, 2003) e un asse orizzontale, corrispondente alle tre missioni prioritarie dell'istruzione superiore. Di seguito se ne riassumono brevemente gli elementi chiave (cfr. anche lo schema riassuntivo alla *Tab. 34*).

- ***Asse verticale: dimensioni di input, di processo e di output***

Il riferimento concettuale prescelto per l'impostazione generale del *meta-framework* è il cosiddetto modello CIPP (Context - Input - Process - Product). Tale schema va inteso non tanto come un modello in cui i risultati risultino legati da un rapporto deterministico alle altre variabili, ma come un approccio concettuale tale da permettere di categorizzare aspetti ritenuti

rilevanti, che su un piano logico possano offrire un quadro completo degli effetti e delle possibili cause.

Fig. 7. Aree chiave della valutazione



- **Input:** la valutazione si rivolge ai bisogni, problemi, assetti e opportunità, per supportare i decisori a definire obiettivi e priorità e al tempo stesso a supportare il più ampio insieme dei portatori di interesse a formulare un giudizio sulle condizioni di partenza del sistema. Riguarda il contesto nel quale l'istituzione opera, sia interno che esterno all'ateneo, e gli input, ossia le risorse umane, materiali ed economiche di cui dispone, in questo caso collegati alle azioni espresse nel quadro dell'internazionalizzazione dell'istituzione. Particolarmente rilevanti risultano gli assetti strutturali dell'offerta formativa connessa alla HEI, gli aspetti relativi alle risorse umane e finanziarie.
- **Processi settoriali:** la valutazione è diretta verso i processi portanti che consentono di promuovere le strategie di internazionalizzazione dell'ateneo, in questo caso entro i confini delle diverse missioni che caratterizzano l'istruzione superiore, ovvero la ricerca, a didattica e la Terza missione. Relativamente alla didattica, risulta centrale il processo di integrazione curricolare in vista della progressiva internazionalizzazione, così come l'impiego di specifiche metodologie e strategie didattiche funzionali alla gestione di processi di apprendimento da parte di pubblici multiculturali. Nel campo della ricerca è

centrale il processo di strutturazione delle attività in chiave internazionale e della misura del loro livello di produttività. Circa la Terza missione, sono cruciali i processi di supporto alle attività di trasferimento delle conoscenze e di cooperazione internazionale, che precedono, accompagnano e seguono l'implementazione dei diversi programmi.

- **Processi trasversali:** rappresentano i processi svincolati dalla canalizzazione entro i limiti di precise *mission* proprie dell'università, associati ad un insieme di politiche che percorrono trasversalmente le diverse componenti del sistema di ateneo. Un primo nucleo di processi riguarda la definizione e gestione delle strategie complessive in materia di HEI e i processi di *governance* che le presidiano. Un secondo nucleo ha a che fare con le politiche di ateneo per il finanziamento della sua internazionalizzazione. Accanto ad essi si pone il processo di erogazione dei molteplici servizi dedicati alla HEI, anch'esso definito in termini di politica di ateneo e successivamente presidiato e gestito in forma più o meno centralizzata. Infine si può individuare il processo che soprassiede e integra tra loro le azioni indirizzate all'uso delle lingue straniere.

Tab. 34. Assi del meta-framework

		DIMENSIONI DELLA VALUTAZIONE– INPUT, PROCESSI, OUTPUT			
DATI		INPUT (quantitativi e qualitativi)	PROCESSI SETTORIALI HEI (quantitativi e qualitativi)	PROCESSI TRASVERSALI (quantitativi e qualitativi)	OUTPUT / OUTCOME (quantitativi e qualitativi)
MISSIONI	INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO				
	RICERCA				
	III MISSIONE				

- **Output:** l'*assessment* si concentra sugli esiti e sui prodotti che rappresentano le varie forme di output espresse dal sistema di ateneo. In ambito didattico vi figurano i risultati delle molteplici attività connesse alla mobilità internazionale di studenti, docenti e personale non accademico. Accanto ad esse si collocano gli esiti ottenuti dagli studenti, intesi in termini di risultati dell'apprendimento e di successo formativo, relativamente alle attività svolte in ambito HEI. I prodotti realizzati nel campo della ricerca, dal canto loro, possono

comprendere sia gli esiti della ricerca in termini di accrescimento della rilevanza internazionale dell'ateneo e dei suoi dipartimenti, sia più concretamente la realizzazione di prodotti e brevetti frutto di attività congiunte a livello internazionale. Infine, collegati alla Terza missione, vi figurano le attività e gli impatti prodotti.

• **Asse orizzontale: le missioni dell'istruzione superiore**

- **Didattica:** rappresenta la prima funzione cui storicamente si è applicato il sistema universitario sin dalla sua comparsa. Nella visione tradizionale, attiene alla trasmissione del sapere, codificato in campi disciplinari ed espresso al massimo livello cui sono giunte le conoscenze all'interno della comunità scientifica. Attualmente la trasmissione del sapere è interpretata sempre più in termini costruttivi all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento, connotati anche in base alle culture di origine degli studenti. Nel campo dell'internazionalizzazione degli atenei, coinvolge gli aspetti didattici, di costruzione dei curricula, di delineazione delle strategie e metodologie didattiche e di costruzione di ambienti di apprendimento diversificati, orientati alla personalizzazione.
- **Ricerca:** colloca gli atenei all'interno della più vasta comunità scientifica, impegnati nell'opera di costante avanzamento delle acquisizioni conoscitive, sulla base di un progressivo incremento della conoscenza regolato da principi epistemologici e statuti disciplinari. Il processo di internazionalizzazione ha segnato nel profondo l'evoluzione delle università negli ultimi decenni, divenendo un fattore cruciale nello sviluppo dell'impresa scientifica. Relativamente alla *HEI evaluation*, la seconda missione dell'università abbraccia l'ampia gamma di forme di collaborazione internazionale con cui oggi si promuove e si realizza la ricerca, sia mediante formule più tradizionali, sia grazie alla costituzione di gruppi di lavoro connotati sempre più dalle multi appartenenze dei ricercatori e dal progressivo rapporto stabilito tra atenei e centri di ricerca.
- **Terza missione:** A livello europeo la Terza missione dell'università compare nella Comunicazione della Commissione L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza. Il documento comunitario sanciva che oltre al ruolo da loro svolto tradizionalmente nei campi dell'istruzione e della ricerca, le università avrebbero dovuto assumere una Terza missione, tesa a promuovere la diffusione della conoscenza e delle tecnologie, soprattutto nell'ambiente imprenditoriale locale (Commissione Europea, 2000). Secondo il recente rapporto dell'ANVUR sullo stato dell'università e della ricerca per Terza missione si intende "l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società (ANVUR, 2013: 559).

5.2.3. Declinazione delle aree in unità minime: le componenti

Si è già osservato in precedenza, introducendo le aree chiave della valutazione, che le unità minime del sistema di *assessment* sono costituite da elementi denominati *componenti*. Le componenti rappresentano il frutto della declinazione delle aree della valutazione nei punti di intersezione tra l'asse verticale, rappresentato dalle *dimensioni* (input, process, output) e l'asse orizzontale in cui sono collocate le missioni prioritarie dell'università. Lo schema seguente (Fig. 8) consente una visione sinottica delle ventinove componenti in cui si articola il modello per l'*assessment* della HEI. Il colore del campo su cui si stagliano richiama l'area della valutazione afferente.

Ad esempio, la prima componente in alto a sinistra si colloca nell'intersezione tra la dimensione degli input e la missione didattica (insegnamento e apprendimento) e afferisce all'area di valutazione *Offerta formativa per la HEI*. In altri termini, le componenti esplicitano gli elementi minimi in cui si scompone l'area di valutazione, quando venga situata dentro il campo di relazioni che si stabiliscono tra le *dimensioni* e le finalità principali dell'istruzione accademica.

Le componenti, rifiltrate per area chiave della valutazione, danno luogo alle seguenti costellazioni di elementi.

- ***Offerta formativa in ambito HEI***
 - Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli del Processo di Bologna
 - Integrazione curricolare e sviluppo di adeguate metodologie di insegnamento / apprendimento per la HEI
 - Sviluppo delle competenze culturali per studenti Inbound e Outbound
 - Esiti dei risultati di apprendimento degli studenti Inbound
- ***Internazionalizzazione della ricerca***
 - Profilo internazionale del personale accademico
 - Processo di programmazione della ricerca connessa a HEI
 - Controllo della produttività della ricerca connessa a HEI
 - Pubblicazioni, citazioni, brevetti, collegati alla HEI
- ***Strategia complessiva di ateneo per la HEI***
 - Internazionalizzazione del profilo dell'istituzione accademica
- ***Governance***
 - Governance e organizzazione della HEI

Fig. 8. Componenti del meta-framework

		DIMENSIONI DELLA VALUTAZIONE – INPUT, PROCESSI, OUTPUT			
DATI		INPUT (quantitativi e qualitativi)	PROCESSI SETTORIALI HEI (quantitativi e qualitativi)	PROCESSI TRASVERSALI (quantitativi e qualitativi)	OUTPUT / OUTCOME (quantitativi e qualitativi)
MISSIONI DELLA HE	INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> 01. Struttura dell'offerta formativa HEI sui tre cicli del Processo di Bologna (ISCED 6,7,8) 02. Risorse finanziarie interne ed esterne per l'offerta formative HEI 	<ul style="list-style-type: none"> 06. Integrazione curricolare e sviluppo di adeguate metodologie di insegnamento / apprendimento per la HEI 07. Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students 	<p>POLICY DI ATENEO</p> <ul style="list-style-type: none"> 11. Indirizzi strategici per la HEI 12. Governance e organizzazione della HEI 13. Policy mobilità Inc. e Outc. 14. Promozione e marketing della HEI 15. Policy finanziamento e funding per la HEI 16. Networking per la HEI 17. Uso delle lingue straniere <p>SVILUPPO SERVIZI DEDICATI</p> <ul style="list-style-type: none"> 18. Servizi accademici per FMs 19. Servizi accademici per Inbound STs 20. Servizi accademici per Outbound STs 21. Mobilità INT. del personale 	<ul style="list-style-type: none"> 22. Mobilità e crediti Inbound STs (PhD inclusi) 23. Mobilità e crediti Outbound STs (PhD inclusi) 24. Carriera a medio/ lungo termine di Outbound STs 25. Esiti risultati di apprendimento HEI STs 26. Mobilità Inbound e Outbound FMs 27. Pubblicazioni, citazioni, brevetti collegati a HEI 28. Applicazioni comm.li, contratti, acquisiz. fondi
	RICERCA	<ul style="list-style-type: none"> 03. Risorse finanziarie interne ed esterne per internazionalizzazione della ricerca 04. Profilo internazionale del personale accademico 	<ul style="list-style-type: none"> 08. Programmazione internazionalizzazione della ricerca 09. Controllo della produttività della ricerca connessa a HEI 		
	III MISSIONE	<ul style="list-style-type: none"> 05. Risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale 	<ul style="list-style-type: none"> 10. Programmazione del trasferimento della conoscenza in paesi stranieri 		<ul style="list-style-type: none"> 29. Esiti impatto internaz.le trasferimento conoscenza

- ***Servizi di ateneo per la HEI e mobilità internazionale del personale***
 - Servizi accademici per il corpo accademico Inbound
 - Servizi accademici per Inbound Students
 - Servizi accademici per Inbound e Outbound Students
 - Servizi non accademici per Inbound Students
 - Mobilità del personale non accademico
- ***Mobilità internazionale degli studenti***
 - Politica per la mobilità Inbound e Outbound Students
 - Mobilità e crediti degli Inbound Students (PhD inclusi)
 - Mobilità e crediti degli Outbound Students (PhD inclusi)
- ***Mobilità internazionale del corpo accademico***
 - Mobilità Inbound e Outbound del corpo accademico
- ***Trasferimento della conoscenza***
 - Programmazione del trasferimento della conoscenza in paesi stranieri
 - Esiti della valutazione di impatto del trasferimento internazionale della conoscenza
- ***Risorse umane, finanziarie e infrastrutturali a supporto della HEI***
 - Politiche di finanziamento e funding per la HEI
 - Risorse finanziarie interne ed esterne per l'offerta formativa
 - Risorse finanziarie interne ed esterne per la ricerca internazionale
 - Risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale
 - Promozione e marketing della HEI
 - Applicazioni commerciali, contratti, acquisizione di fondi, collegati alla HEI
- ***Politiche linguistiche di ateneo funzionali alla HEI***
 - Politica sull'uso delle lingue straniere
- ***Networking a supporto della HEI***
 - Networking per la HEI
- ***Impatto degli effetti della HEI a medio e lungo termine***

5.3. Il processo di valutazione

Il *meta-framework* che si è andati fin qui descrivendo, coerentemente con il modo in cui è stato configurato nel suo impianto generale, dà luogo ad un processo di valutazione imperniato su tre fasi fondamentali, riportate nello schema (*Fig. 9*).

Fase 1 - Valutazione interna

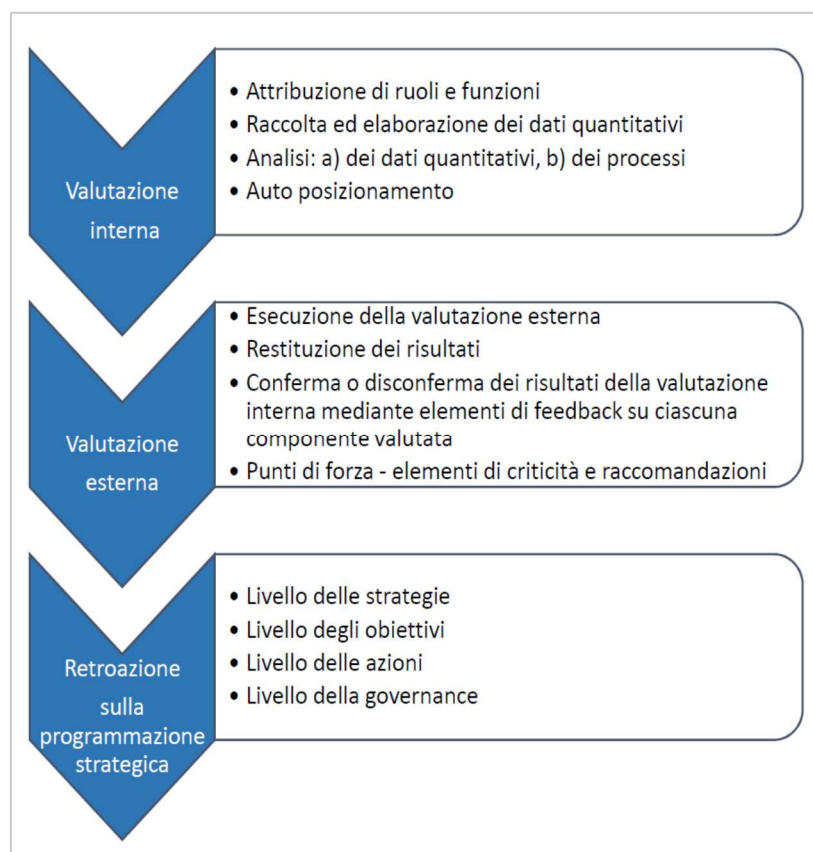
La fase iniziale si sviluppa mediante la presisposizione e successiva esecuzione della valutazione interna, di competenza del singolo ateneo, operata sulla base del *meta-framework* e del set di indicatori all'uopo predisposti. L'attribuzione dei ruoli e funzioni per la realizzazione dell'autovalutazione può variare a seconda dei modelli organizzativi e di governance adottati dalle istituzioni accademiche, che come si è osservato nel corso dello studio di casi risulta assai diversificato.

In linea generale, data la portata sistemica del modello di *comprehensive internationalisation* cui si guarda, la formula maggiormente adeguata sembra consistere nell'attivazione degli organismi già presupposti per il sistema AVA promosso dall'ANVUR. Il processo di valutazione ha inizio in termini operativi con la raccolta e la successiva elaborazione dei dati di carattere quantitativo e qualitativo. Anche in questo caso il *case-study* ha evidenziato l'esistenza di modelli e prassi variegati che sovrintendono alla funzione di *data collection*. Per tale ragione si ritiene opportuno non richiedere la modifica delle pratiche in uso, salvo individuarne - nella fase conclusiva del processo valutativo - gli eventuali fattori di criticità e le necessarie modifiche da apportarvi.

Alla raccolta ed elaborazione dei dati segue l'analisi, operata in modo convergente, sui versanti quantitativo e qualitativo. Tale analisi richiede l'uso delle *schede di valutazione*, la cui descrizione analitica verrà introdotta al Capitolo Sesto. Qui basti dire che gli aspetti di ordine quantitativo vengono presi in esame con il supporto di una batteria di indicatori, mentre gli aspetti più eminentemente qualitativi, collegati all'analisi dei processi che intervengono nell'implementazione della specifica componente, sono esaminati grazie ad un set di domande guida.

L'analisi dei dati e gli approfondimenti sui processi correlati alla componente presa in esame – come si ricorderà le componenti ammontano a ventinove - consentono agli atenei di auto posizionarsi su una scala progressiva di livelli di *performance*, facendo riferimento ad un insieme di descrittori di livello, corredati da una batteria di criteri valutativi che guidano l'opera di auto posizionamento.

Fig. 9. Fasi del processo di valutazione



Fase 2 - Valutazione esterna

Mentre l'autovalutazione – come osservato in precedenza - risponde ad una logica di *improvement* e di *learning*, la valutazione esterna, realizzata da un ente terzo, consente al sistema di garantire un elevato livello di *accountability* nei confronti dell'intera rete di portatori di interessi, rappresentati dallo Stato, dagli studenti, dalla comunità locale e i suoi principali attori sociali, oltre che dalla più vasta comunità scientifica. Così intesa, la valutazione esterna - come accade nei casi internazionali esaminati al Capitolo Terzo - si sostanzia in un processo di raccolta di elementi di prova, spesso in forma di *review*, al fine di fornire una valutazione della *performance* che l'ateneo sta esprimendo, in relazione alla realizzazione delle proprie politiche e pratiche nel campo della HEI.

Tra le finalità principali della valutazione esterna, operata da personale specializzato e opportunamente formato, vi è innanzitutto quello di fornire una valutazione indipendente, promuovendo una cultura mirata alla realizzazione di una rigorosa autovalutazione ed al miglioramento della qualità all'interno delle istituzioni accademiche. Ulteriore obiettivo consiste nel contribuire al miglioramento dei processi e dei risultati, identificando i punti di forza e di debolezza di ciascun ateneo, in rapporto all'autovalutazione che esso ha curato in precedenza. Inoltre, si dà una

finalità che va oltre i confini della sfera accademica, nel senso di fornire un'informazione rigorosa ed accurata ai portatori di interesse interni ed esterni sui risultati raggiunti nel tempo, oltre che di dare indicazioni al Ministero sul grado di *performance* espressa dall'intero sistema in tema di HEI, anche ai fini della definizione di nuove politiche di settore.

La valutazione esterna – nella proposta formulata - viene condotta da un soggetto di livello nazionale cui compete la valutazione degli atenei (ANVUR, MIUR) ovvero da un ulteriore soggetto terzo, che potrebbe essere rappresentato dalla CRUI o sue articolazioni. Si realizza innanzitutto mediante l'acquisizione delle analisi condotte nel quadro della valutazione interna. Sulla base della raccolta e presentazione dei materiali da parte dell'équipe che ha curato la valutazione interna, il gruppo degli assessor esterni può condurre proprie analisi tese da un lato a validare la correttezza dei dati quantitativi prodotti, dall'altro ad approfondire ulteriormente l'analisi dei processi mediante colloqui e interviste al personale accademico e non accademico. Ciò consente di validare o meno i livelli di *performance* dichiarati dall'istituzione ed eventualmente di modificarne il posizionamento sulla scala graduata.

Al termine dell'opera di etero valutazione, i valutatori esterni promuovono una restituzione all'équipe interna – che potrebbe essere estesa al Consiglio di Ateneo - dei risultati cui è pervenuto l'*assessment* e consegnano all'ateneo una serie di documenti. Il primo è costituito da un dossier contenente gli elementi di *feedback* su ciascuna componente valutata, confermando o meno i risultati cui era giunta la valutazione interna. Oltre a ciò, gli assessor esterni producono un documento di sintesi, contenente i complessivi punti di forza e di debolezza rilevati, corredati da un insieme di raccomandazioni.

Fase 3 - Retroazione degli esiti della valutazione sulla programmazione di ateneo

La fase finale del processo di valutazione attiene alla retroazione dei risultati cui sono giunte la valutazione interna ed esterna sul Piano Strategico di Ateneo, in particolare sulle sue sezioni soggette a verifiche e modifiche a cadenza annuale. L'analisi di casi, condotta al Capitolo Quarto, fa propendere per la non opportunità di fornire rigide indicazioni sulle procedure mediante le quali gli atenei possano introiettare – mediante le opportune mediazioni – nella propria azione strategica e programmatica i risultati della valutazione.

Sotto tale profilo si può invece insistere sul fatto che gli esiti dell'attività valutativa, sia interna che esterna, dovrebbero intervenire su tutti i principali piani su cui si sviluppa l'internazionalizzazione dell'ateneo. Più nello specifico, ne sono interessati il livello degli indirizzi strategici, quello degli obiettivi e delle azioni conseguenti e infine il piano della *governance*.

5.4. Molteplicità di modalità attuative e coerenza con i sistemi nazionali di valutazione dell'istruzione superiore esistenti

Si è già insistito in apertura di capitolo sul fatto che il quadro di riferimento per la valutazione è rappresentato da un *framework* di secondo livello, che in massima parte introduce nuovi indicatori, in parte sistematizza e integra sistemi di indicatori - parziali e relativamente sovrapposti - già in uso. Va ora specificato più precisamente che *meta-framework* è stato ideato in vista di una molteplicità di modalità attuative alternative. Di seguito ne vengono riassunti i termini principali.

- ***Applicazione a livello della singola istituzione accademica o di reti di atenei mediante peer review.*** In primo luogo il *meta-framework* proposto consente di operare una valutazione completa sugli aspetti chiave relativi alla HEI già a livello di singolo ateneo o rete di atenei. Ciò significa che, sotto il profilo della distribuzione di ruoli e funzioni, la prima modalità attuativa potrebbe vedere operare l'ateneo per la fase della valutazione interna, mentre la valutazione esterna verrebbe condotta da un ateneo partner, ossia di un'università componente di una rete esistente o costituita all'uopo. In questo caso, il protocollo per la pianificazione operativa delle attività valutative verrebbe definito dal singolo ateneo (prima ipotesi) o all'interno della rete di atenei (seconda ipotesi). Come avviene per alcuni esempi esaminati nel panorama internazionale, la valutazione della HEI assumerebbe le caratteristiche di un sistema di tipo privatistico – o semi privatistico, in caso di uso di finanziamenti pubblici mirati allo scopo - e l'approccio sarebbe centrato sulla *peer review*. Gli aspetti che rinviano al miglioramento continuo registrerebbero una preponderanza rispetto alle istanze di *accountability*.
- ***Applicazione sul piano nazionale mediante adozione integrale da parte di ANVUR o MIUR.*** Dall'altro lato, il modello valutativo si propone come un dispositivo in sé completo e autoportante, che si presta ad essere adottato in forma completa - o parzialmente ridotta – da parte del Ministero o dell'agenzia nazionale per la valutazione del sistema di istruzione terziaria. In questo caso, il protocollo per la realizzazione delle diverse fasi valutative sarebbe fissato e regolato centralmente, eventualmente in esito ad una progettazione di dettaglio concordata con gli atenei o loro organismi di rappresentanza, mediante l'adozione di un approccio di tipo *partecipato*. Seguendo questa ipotesi, la valutazione esterna verrebbe condotta da nuclei di *assessor* formati e coordinati dall'istanza nazionale che abbia assunto la regia dell'intervento. In questa eventualità, gli esiti dell'opera valutativa potrebbero essere valorizzati – in varia forma - nella ripartizione delle risorse destinate all'internazionalizzazione delle università. Più

in generale, il livello centrale potrebbe disporre di un dispositivo che consente al tempo stesso di monitorare lo stato del sistema della HEI e le sue linee di tendenza e di supportare le istituzioni nello sviluppo di efficaci politiche volte all'internazionalizzazione secondo un approccio sistemico, sulla falsariga di ciò che è avvenuto in molti paesi europei.

- ***Applicazione sul piano nazionale mediante adozione parziale da parte di ANVUR o MIUR.***
In linea di principio, il *meta-framework* può essere oggetto di un'adozione parziale, limitata ad alcuni indicatori o ad alcune componenti, all'interno di una molteplicità di set di indicatori già implementati da ANVUR e MIUR. In tal modo, alcune componenti del modello potrebbero essere applicate su set di indicatori esistenti, senza doverne necessariamente modificare le regole di applicazione precedentemente definite. In tal caso, verrebbe a ridursi la sistematicità ed organicità dell'impianto valutativo.
- ***Applicazione mediante sperimentazione da parte di un soggetto terzo di rilievo nazionale.***
Infine, il modello potrebbe dare luogo ad un'applicazione di tipo sperimentale, sulla scorta di esempi di successo già praticati in alcuni paesi dell'Unione Europea (in particolare in Olanda, Francia e Germania). Secondo quest'ipotesi, il soggetto promotore dovrebbe detenere un profilo di terzietà rispetto all'istanza statale da un lato e alla specificità e peculiarità dei singoli atenei dall'altro. In tale prospettiva, un ruolo significativo potrebbe essere rivestito dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI). Entro il quadro appena delineato, l'attività acquisterebbe i contorni di un programma di sperimentazione nazionale, mediante la partecipazione a titolo volontario di una quota di istituzioni accademiche. La sperimentazione potrebbe coprire l'intero campo valutativo inquadrato nel *meta-framework*, o in alternativa una sua porzione variamente estesa. Le risultanze della fase sperimentale potrebbero infine costituire la necessaria base di partenza per l'attivazione di una riflessione mirata sull'internazionalizzazione degli atenei, su cui il Ministero potrebbe sviluppare una politica nazionale di settore, come avvenuto altrove in Europa.

Un ultimo aspetto da considerare, prima di concludere la descrizione del modello valutativo, è costituito dalla compatibilità tra il *meta-framework* valutativo e i sistemi nazionali di valutazione esistenti, in particolare il sistema AVA istituito dall'ANVUR.

A questo proposito, va richiamata innanzitutto la finalità precipua del sistema AVA che rappresenta un modello di assicurazione della qualità rispondente ai principi enunciati nelle ESG europee (ENQA, 2015), precedentemente esaminate nel dettaglio. Il modello valutativo proposto presenta quindi una coerenza sostanziale con l'articolazione del sistema AVA, dato che entrambi prendono a riferimento

il sistema di ateneo nella sua interezza e l'interdipendenza dell'apparato valutativo con il sistema della programmazione di ateneo, che si sviluppa a partire dalla definizione degli obiettivi strategici e si dirama nella precisazione dei programmi e delle azioni specifiche per la loro attuazione.

Si è già accennato al fatto che gli organismi di nuova costituzione previsti dal sistema AVA (Presidio della qualità, Nucleo interno di valutazione, etc.) potrebbero essere investiti di ruoli e funzioni da loro già presidiati, in vista dell'implementazione di un sistema valutativo che fin qui si è andati descrivendo. In altri termini, non si ravvisano profili di incompatibilità tra i due sistemi di valutazione; al contrario ne può essere evidenziata e valorizzata, pur nella peculiarità di alcuni approcci impiegati, la sostanziale coerenza.

Capitolo 6. Sviluppo del set di indicatori

Il capitolo si concentra sullo sviluppo del set di indicatori per la valutazione della HEI, che costituisce la seconda componente della domanda di ricerca n. 3. La parte iniziale mette a fuoco il processo di sviluppo degli indicatori, a partire da un inquadramento di carattere metodologico, per poi proseguire con la trattazione degli aspetti preliminari alla loro messa a punto. Successivamente vengono introdotte e descritte nel dettaglio le schede contenenti le batterie di indicatori di tipo sia quantitativo che qualitativo, oltre che le specifiche per il loro utilizzo in sede valutativa. Lo sviluppo dell'ultima parte del modello è preceduto dalla definizione dell'elenco delle componenti del sistema valutativo per le quali verranno messi a punto gli indicatori. La seconda parte del capitolo riporta i set di indicatori sviluppati per ciascuna componente selezionata, comprendenti sia le batterie di indicatori che i criteri e descrittori dei livelli di performance per mezzo dei quali gli atenei possono definire il proprio auto posizionamento. L'ultima parte riassume gli esiti delle interviste rivolte alle figure chiave presenti in quattro atenei – i medesimi su cui si erano precedentemente effettuati gli studi di caso – per una valutazione complessiva del modello sviluppato.

6.1. Il processo di sviluppo degli indicatori

6.1.1. Definizioni preliminari

Nella definizione proposta da Cannavò (2007: 98), un indicatore è “un costrutto operato sui fenomeni e comportamenti osservabili o rilevabili, o indirettamente apprezzabili mediante simbolizzazioni o misure standardizzate, singole o aggregate, che dall'assenza, presenza o intensità di tali fenomeni o comportamenti registri la dimensione di un concetto”. Analogamente, per Palumbo (2010) il significato insito nel termine designa “qualcosa di osservabile/rilevabile/misurabile che sta per, ossia viene utilizzato al posto di qualcos'altro più difficilmente osservabile/rilevabile/misurabile in via diretta; in particolare l'indicatore permette di operativizzare costrutti teorici che non sono in grado di rinviare direttamente a referenti empirici”.

In termini generali, si può sostenere che lo scopo cui rispondono gli indicatori sia quello di indicare lo stato o la variazione di stato di un fenomeno che non sia di per sé assoggettabile a misurazione diretta. Inteso in tal senso è da intendersi come un valore che misura in modo indiretto - tramite funzioni statistiche - fenomeni che non possono essere misurati direttamente. L'indicatore operativizza in tal modo un concetto generale attraverso misure dirette che abbiano un alto contenuto semantico in comune con il concetto che si vuole misurare. Gli indicatori, attraverso il rapporto di indicazione, coprono quindi il contenuto semantico del concetto generale in modo parziale.

Sull'intangibilità dei fenomeni di cui gli indicatori permetterebbero una rilevabilità in forma indiretta – e, va aggiunto, tendenzialmente parziale e approssimata – si fa risalire a Dodd la definizione secondo cui l'indicatore è il segno osservato, di tipo qualitativo o quantitativo, di alcune caratteristiche che spesso rimangono intangibili.

Va rilevato che il passaggio dal concetto generale all'indicatore comporta sempre la perdita di una parte di informazione. Nel caso di fenomeni complessi vanno pertanto utilizzate batterie di indicatori per minimizzare la perdita.

Nel caso del modello di valutazione dell'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria accademica che qui si propone, il riferimento generale è costituito *in primis* dall'adozione di un modello di tipo input-process-output, posto in collegamento con il concetto di *comprehensive internationalisation*. Inoltre, il *meta-framework* per la valutazione della HEI poggia su una serie di orientamenti di tipo teorico - metodologico che sono stati esplicitati analiticamente al Capitolo Quinto.

Ne consegue che la costruzione degli indicatori è guidata dallo scopo generale di fornire una copertura quanto più completa degli elementi di input, di processo e di output che rivestono un ruolo chiave nella fase sia strategica che implementativa dello sviluppo delle *policy* di ateneo orientate alla *comprehensive internationalisation*.

Dal punto di vista dello sviluppo del sistema di indicatori atti a consentire l'operazionalizzazione dell'impianto valutativo delineato al capitolo precedente, ci si rifà ad un approccio di tipo deduttivo orientato all'approccio introdotto da Lazarsfeld (1969). Secondo il paradigma lazarsfeldiano, nella lettura datane da Palumbo (2010, cit.), la sequenza alla base è rappresentata dai passaggi seguenti.

1. Definizione del concetto, quindi scomposizione in dimensioni;
2. scelta delle dimensioni rilevanti, quindi individuazione degli indicatori (variabili di minore ampiezza e misurabili);
3. costruzione della definizione operativa, quindi costruzione degli strumenti che consentano la raccolta dei dati;
4. misurazione degli indicatori o rilevazione dei dati, quindi applicazione degli strumenti di misurazione alla realtà di riferimento;
5. eventuale costruzione di un indice, quindi definizione di regole e procedure per passare da una pluralità di indicatori ad un indice unico.

Le prime due fasi della costruzione del modello sono state descritte e discusse al capitolo precedente. Di seguito si ci si occuperà della prima parte dello stadio sequenzialmente successivo, ossia la costruzione operativa degli indicatori. Da notarsi che la seconda parte della terza fase, insieme alle ultime due fasi della sequenza, riguardano invece una serie di aspetti che esulano dal contenuto della tesi. Nel primo e nel secondo caso (Fasi 3A e 4) ciò si deve al fatto che, sulla base del disegno della ricerca, la validazione del modello è previsto si svolga mediante interviste a un gruppo di figure chiave presso una serie di atenei selezionati e non mediante sperimentazione operativa. Nel secondo

caso (Fase 5), la ricerca si dispiega nella proposta di un set organico di indicatori, non includendo lo sviluppo ulteriore di indici.

Si è già osservato al Capitolo Terzo, al termine della ricognizione sullo scenario internazionale, che un indicatore, per risultare efficace e rispondente alle finalità sue proprie, deve possedere determinate qualità o caratteristiche (Blank, 1993; Meyer, 1995; Nuttall, 1994; Porter, 1991; Shavelson et al., 1989). Dopo aver integrato l'elenco precedente con ulteriori caratteristiche richieste dallo specifico contesto in cui verranno utilizzati, si è giunti al prospetto seguente.

- ***misurabilità***: deve essere quantificabile mediante l'uso di strumenti e metodi disponibili;
- ***affidabilità***: deve essere misurabile costantemente nel tempo, nello stesso modo tra più osservatori;
- ***pertinenza***: deve poter misurare una caratteristica essenziale del fenomeno che si intende rilevare;
- ***rilevanza***: deve potersi applicare alle caratteristiche maggiormente rilevanti del fenomeno indagato;
- ***sensibilità***: deve poter evidenziare differenze nel livello, nell'intensità del fenomeno rilevato;
- ***controllabilità***: deve riguardare aspetti che sono sotto l'effettivo controllo di chi presidia l'aspetto in questione;
- ***validità***: deve poter misurare proprio il fenomeno o gli aspetti del fenomeno che con esso si vuole indagare;
- ***unicità***: ogni indicatore deve rilevare un aspetto che nessun altro indicatore rileva;
- ***tempestività***: le informazioni necessarie devono essere disponibili in tempo utile;
- ***comparabilità***: deve consentire una comparazione nel tempo (over time) e/o nello spazio (cross section);
- ***economicità***: i benefici derivanti dall'indicatore devono essere superiori al costo della rilevazione;
- ***fattibilità***: deve essere gestibile in termini di scadenze, costi, ed *expertise* richiesta; i dati necessari a compiere la rilevazione devono poter essere nella disponibilità dell'organizzazione che attua la rilevazione.

Gli indicatori, in quanto informazioni di sintesi, devono pertanto rispettare sia requisiti metodologici (validità, attendibilità, etc.), alla stregua di tutti gli strumenti di misura, sia requisiti legati a problemi di natura concettuale (pertinenza, rilevanza, specificità, etc.).

Il dispositivo di valutazione proposto fa impiego di una gamma differenziata di indicatori, da quelli relativi alle risorse, alla realizzazione fisica e finanziaria, sino agli indicatori di risultato e di impatto. Di seguito, per procedere con la massima chiarezza, se ne riassumono le definizioni.

- **Indicatori di risorse.** Forniscono informazioni sulle risorse finanziarie, umane, materiali, infrastrutturali, organizzative e regolative, utilizzate per l'implementazione di un intervento, un programma, una politica, in questo caso la *policy* di ateneo finalizzata alla *comprehensive internationalisation*.
- **Indicatori di realizzazione fisica.** Forniscono un'informazione relativa al prodotto delle attività svolte, in termini di volume dei prodotti e dei servizi erogati. In genere vengono utilizzati ai fini della valutazione interna, in quanto la loro comparabilità con situazioni esterne risulta assai limitata.
- **Indicatori di risorsa (finanziaria, umana, infrastrutturale).** Indicano la disponibilità delle risorse prevista per la realizzazione di un obiettivo o intervento. In genere vengono utilizzati ai fini della valutazione interna, in quanto la loro comparabilità con situazioni esterne risulta assai limitata.
- **Indicatori di risultato (output).** Rappresentano gli esiti più immediati del fenomeno indagato, in questo caso la *policy* di ateneo nel campo della HEI, sui diversi beneficiari previsti. Dato che la maggior parte dei dispositivi valutativi si concentra sugli aspetti di output, si tratta della tipologia di indicatori più diffusa. In genere vengono utilizzati ai fini della valutazione interna e/o esterna. Si distingue tra benefici immediati, qualora il beneficiario sia a contatto con il fenomeno valutato, e differiti se essi richiedono un certo lasso di tempo dalla sua conclusione per manifestarsi.
- **Indicatori di impatto.** Esprimono l'impatto che l'oggetto della valutazione (*policy* di ateneo), insieme ad altri fattori esterni, produce sulla collettività e sull'ambiente. Informano inoltre gli stakeholder sulle conseguenze del fenomeno valutato, al di là della sua interazione diretta e immediata con i beneficiari. Si distingue tra impatto a medio e a lungo periodo, così come tra impatto sui beneficiari diretti e impatto sul contesto più ampio, di tipo sociale ed economico, in cui la *policy* viene implementata.

6.1.2. Lo sviluppo degli indicatori

Selezione di una quota di componenti su cui sviluppare l'apparato di indicatori

Il disegno della ricerca non prevede lo sviluppo degli indicatori per tutti gli aspetti interessati dalla valutazione della HEI, bensì per una loro quota parte. Le ragioni di tale scelta vanno ricercate in due ordini distinti di motivi. Da un lato la finalità precipua del lavoro di ricerca consiste nel definire un *framework* per la valutazione, alla luce dell'analisi operata sia sul piano internazionale che nel contesto italiano. Definito in termini analitici il quadro di riferimento, che risponde agli obiettivi di ordine teorico e di sistema della ricerca, non vi sono ragioni che inducano a sviluppare un apparato completo di indicatori. Quest'ultimo riguarderebbe invece lo sviluppo di un dispositivo immediatamente operativo, in risposta ad una specifica commessa.

Si è detto quindi delle finalità di ordine teorico e conoscitivo poste alla base della ricerca, cui si collega la necessità di dimostrare l'operazionizzabilità del modello – sia pure in forma non integrale – condizioni tutte soddisfatte nella tesi che qui si presenta. Oltre a questo ordine di motivi, va aggiunto che la selezione di una quota di componenti del *meta-framework*, in relazione alle quali costruire in forma completa il set di indicatori e le regole della loro applicazione, si spiega anche per ragioni legate alla validazione del modello. Si è scelto infatti di sottoporre al giudizio degli intervistati presso alcuni atenei un gruppo di dodici componenti, delle trentasei contenute nel *framework* generale, in modo da poter svolgere un lavoro accurato di analisi con il concorso dei referenti coinvolti. Circa le risultanze di questa parte dell'attività di ricerca, si rinvia a quanto trattato nell'ultimo paragrafo (6.3). In conclusione, si può affermare che le componenti selezionate rappresentano altrettanti esempi particolarmente significativi di come il modello consenta la loro operazionalizzazione a fini valutativi.

Il criterio che ha orientato la scelta delle componenti si basa *in primis* sulla rilevanza rispetto all'impianto complessivo, *in secundis* sulla loro rappresentatività in relazione ai quadranti contenuti nel *framework*. Si rammenta in proposito che ciascuna componente è situata in uno specifico quadrante, all'incrocio tra le quattro dimensioni (input, processi settoriali, processi trasversali, output) e le tre missioni dell'università (didattica, ricerca, Terza missione), eccetto che per i processi trasversali che non si articolano per missione. A titolo di esempio (*Fig. 10*), la componente n. 1, *Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli del processo di Bologna*, è situata nel quadrante 1, mentre la componente n. 20, *Policy per l'uso delle lingue straniere*, è dislocata nel quadrante 7.

Fig. 10. Quadranti del meta-framework

		DIMENSIONI DELLA VALUTAZIONE – INPUT, PROCESSI, OUTPUT			
DATI		INPUT (quantitativi e qualitativi)	PROCESSI SETTORIALI HEI (quantitativi e qualitativi)	PROCESSI TRASVERSALI (quantitativi e qualitativi)	OUTPUT / OUTCOME (quantitativi e qualitativi)
MISSIONI DELLA HE	INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> 01. Struttura dell'offerta formativa HEI sui tre cicli del Processo di Bologna (ISCED 6,7,8) 02. Risorse finanziarie interne ed esterne per l'offerta formative HEI 1 	<ul style="list-style-type: none"> 06. Integrazione curricolare e sviluppo di adeguate metodologie di insegnamento / apprendimento per la HEI 07. Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students 4 	<p>POLICY DI ATENEO</p> <ul style="list-style-type: none"> 11. Indirizzi strategici per la HEI 12. Governance e organizzazione della HEI 13. Policy mobilità Inc. e Outc. 14. Promozione e marketing della HEI 15. Policy finanziamento e funding per la HEI 16. Networking per la HEI 17. Uso delle lingue straniere <p>SVILUPPO SERVIZI DEDICATI</p> <ul style="list-style-type: none"> 18. Servizi accademici per FMs 19. Servizi accademici per Inbound STs 20. Servizi accademici per Outbound STs 21. Mobilità personale 7 	<ul style="list-style-type: none"> 22. Mobilità e crediti Inbound STs (PhD inclusi) 23. Mobilità e crediti Outbound STs (PhD inclusi) 24. Carriera a medio/ lungo termine di Outbound STs 25. Esiti risultati di apprendimento HEI STs 8 26. Mobilità Inbound e Outbound FMs 27. Pubblicazioni, citazioni, brevetti collegati a HEI 28. Applicazioni comm. li contratti, acquisiz. fon 9
	RICERCA	<ul style="list-style-type: none"> 03. Risorse finanziarie interne ed esterne per internazionalizzazione della ricerca 04. Profilo internazionale del personale accademico 2 	<ul style="list-style-type: none"> 08. Programmazione internazionalizzazione della ricerca 09. Controllo della produttività della ricerca connessa a H 5 		
	III MISSIONE	<ul style="list-style-type: none"> 05. Risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale 3 	<ul style="list-style-type: none"> 10. Programmazione del trasferimento della conoscenza in paesi stranieri 6 		<ul style="list-style-type: none"> 29. Esiti impatto internaz.le trasferimento conoscenza 10

Le componenti selezionate appartengono ciascuna ad un diverso quadrante, fatta eccezione per i processi trasversali, per i quali si è inteso fornire tre esempi di sviluppo di indicatori, di cui i primi due appartengono all'ambito relativo allo *Sviluppo delle policy di ateneo*, mentre il terzo è tratto da quello relativo allo *Sviluppo di servizi dedicati*. L'elenco delle 12 componenti selezionate è riportato di seguito (Tab. 35).

Tab. 35. Elenco delle componenti selezionate per lo sviluppo degli indicatori

N.	Denominazione	Quadrante
01	Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli del Processo di Bologna	1
04	Profilo internazionale del personale accademico	2
05	Risorse umane e finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale	3
07	Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students	4
09	Controllo della produttività della ricerca connessa alla HEI	5
11	Indirizzi strategici per la HEI	7
12	Governance e organizzazione della HEI	7
13	<i>Policy</i> per la mobilità internazionale in entrata e in uscita (inbound, outbound)	7
17	<i>Policy</i> per l'uso delle lingue straniere	7
20	Servizi accademici per studenti in entrata (inbound) – PhD inclusi	7
21	Mobilità e crediti degli studenti in entrata (Inbound) – PhD inclusi	8
25	Mobilità in ingresso e in uscita del corpo accademico (inbound, outbound)	9

Specifiche del dispositivo per la valutazione delle componenti

Al Capitolo Quinto si è descritta la struttura delle componenti, che rappresentano le unità minime nell'economia dell'opera di valutazione. Ciascuna componente, per divenire oggetto di *assessment*, viene corredata da strumenti valutativi diversificati, che prendono in esame sia i principali aspetti quantitativi che gli elementi di ordine qualitativo. Entrambe le prospettive sono ritenute infatti utili per valutare il livello complessivo di *performance* espresso dalla componente. Nello specifico, gli aspetti quantitativi vengono esaminati sulla scorta di un set di indicatori, che di volta in volta possono variare entro le tipologie degli indicatori risorsa (fisica, finanziaria, umana, infra strutturale) di realizzazione fisica e di risultato (a breve e a lungo termine). Lo schema contenente l'elenco degli indicatori evidenzia le eventuali corrispondenze con gli indicatori già esistenti, prodotti da ANVUR e MIUR. Gli aspetti qualitativi, dal canto loro, sono oggetto di *assessment* mediante il supporto

rappresentato da un insieme di domande guida. Tali domande, nel caso in cui la componente ricada nella dimensione dei processi (settoriali o trasversali), offrono un supporto per l'analisi dei processi implicati nell'implementazione della componente stessa (Tab. 36). Nel caso la componente appartenga a una dimensione di input o di output, le domande guida rispondono invece alla finalità di accompagnare l'équipe dei valutatori nell'approfondimento degli aspetti di ordine qualitativo ad essa collegati (Tab. 37).

Tab. 36. Scheda contenente gli indicatori per l'analisi dei processi settoriali e trasversali

Area chiave:		Dimensione				Missione:	
Componente:							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)	
•						•	
•							

Tab. 37. Scheda contenente gli indicatori per l'analisi degli aspetti di ordine qualitativo (input e output)

Area chiave:		Dimensione				Missione:	
Componente:							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRLATI (aspetti qualitativi)	
•						•	
•							

La sintesi tra analisi quantitativa e qualitativa e l'auto posizionamento

I due momenti distinti e pur tuttavia interrelati, corrispondenti all'analisi degli aspetti di ordine qualitativo e quantitativo, giungono ad un momento di sintesi nel giudizio complessivo che ciascun ateneo è chiamato ad esprimere circa il livello di *performance* espresso relativamente alle diverse componenti del sistema della HEI. In proposito, l'équipe dispone di una batteria di criteri per l'auto-posizionamento, specifica per ciascuna delle trentadue componenti, corredata da una scala graduata di livelli di *performance*, affiancata da descrittori di livello (Tab. 38).

Tab. 38. Scheda contenente i livelli di performance, i descrittori di livello e i criteri per l'auto posizionamento

Componente: Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI DI PERFORMANCE	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO

* Ove prevista

6.2. Set di indicatori relativi alle componenti selezionate

Nel paragrafo seguente si dà spazio alla presentazione dei set di indicatori sviluppati per ciascuna delle componenti selezionate. Per ogni componente viene riportato sia il prospetto relativo agli indicatori - articolati per aspetti quantitativi e qualitativi - sia il quadro contenente i livelli di *performance* e i criteri per la loro valutazione (*Tabb. 40-63*). Di seguito (*Tab. 39*) viene acclusa la legenda delle sigle utilizzate per le diverse tipologie di indicatori.

Tab. 39. Legenda delle sigle degli indicatori

IRFI	Indicatori di risorsa finanziaria
IRIS	Indicatori di risorsa infra strutturale
IHR	Indicatori di risorsa umana
IRF	Indicatori di realizzazione fisica
IRTT	Indicatori di risultato

6.2.1. Componente n. 1. Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli del Processo di Bologna

Tab. 40. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 1

Area chiave: Offerta formativa per la HEI		Dimensione: Input				Missione: Didattica	
Componente: Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)		IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRELATI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua di corsi di laurea con titolo congiunto, titolo doppio o multiplo sul totale complessivo dei corsi			●			Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • In quale modo la programmazione dell'offerta formativa finalizzata all'internazionalizzazione dell'ateneo si connette con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato la struttura dell'offerta formativa di tipo internazionale nell'ultimo quinquennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo struttura la propria offerta formativa di tipo internazionale? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>? • L'ateneo dispone di un organismo centralizzato per la definizione di accordi con atenei stranieri in materia di sviluppo di corsi di studio con titolo congiunto, titolo doppio o titolo multiplo? • Attraverso quali strumenti le unità organizzative interessate rilevano il livello di soddisfazione e l'opinione degli studenti internazionali e/o dei loro rappresentanti? In
• Percentuale annua di corsi di Laurea e/o Laurea Magistrale a ciclo unico internazionali (L, LMCU) con titolo congiunto, titolo doppio o multiplo sul totale			●			MUR DM 104/2014 (parziale)	
• Percentuale annua di corsi di Laurea Magistrale internazionali (LM) con titolo congiunto, titolo doppio o titolo multiplo sul totale			●			MUR DM 104/2014 (parziale)	
• Percentuale annua di corsi di Dottorato (D) in convenzione con atenei o enti di ricerca stranieri sul totale			●			MUR DM 104/2014 (parziale)	
• Percentuale dei corsi e insegnamenti in lingua veicolare sul totale			●			ANVUR - Scheda SUA-CDS	
• Percentuale annua degli studenti internazionali sul totale degli iscritti a corsi tenuti interamente in lingua straniera – Laurea Triennale					●	Non presente	
• Percentuale annua degli studenti internazionali sul totale degli iscritti a corsi tenuti interamente in lingua straniera – Laurea Magistrale					●	Non presente	

• Percentuale annua degli studenti internazionali sul totale degli iscritti a corsi tenuti interamente in lingua straniera – Lauree a ciclo unico				● Non presente	quale modo tali informazioni retroagiscono allo scopo di un miglioramento dei servizi? • L'ateneo conduce periodicamente analisi e valutazioni sulla qualità dell'offerta formativa? Secondo quali modalità? • L'ateneo conduce periodicamente analisi e valutazioni sulla rilevanza internazionale dei profili proposti, anche in rapporto ai risultati fatti registrare da atenei stranieri? Secondo quali modalità?
• Percentuale annua degli studenti internazionali sul totale degli iscritti a corsi tenuti interamente in lingua straniera – Dottorato				● Non presente	
• Percentuale annua del numero di crediti acquisiti dagli studenti in entrata sul totale				● Non presente	

Tab. 41. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 1

Componente: Struttura dell'offerta formativa per la HEI sui tre cicli Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello dell'offerta formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza della struttura dell'offerta formativa rispetto alle esigenze espresse dall'utenza • Articolazione e adeguatezza delle tipologie di corsi di laurea con titolo congiunto, titolo doppio o titolo multiplo rispetto alle esigenze espresse dall'utenza • Articolazione e adeguatezza dei corsi tenuti interamente in lingua straniera rispetto alle esigenze espresse dall'utenza • Capacità attrattiva dei corsi di laurea e di dottorato nei confronti della domanda potenziale (studenti stranieri immatricolati e iscritti) • Rilevanza internazionale dei profili proposti • Qualità della docenza rispetto alle esigenze espresse dall'utenza • Valorizzazione effettiva della soddisfazione, delle opinioni e delle proposte espresse dagli studenti
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a POTENZIARE il livello dell'offerta formativa	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso a AFFINARE il livello dell'offerta formativa	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello dell'offerta formativa	

6.2.2. Componente n. 4. Profilo internazionale del personale accademico

Tab. 42. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 4

Area chiave: Internazionalizzazione della ricerca		Dimensione: Input				Missione: Ricerca	
Componente: Profilo internazionale del personale accademico							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)		IRFI	IRIS	IHR	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRELATI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua di personale accademico inserito in almeno un progetto di ricerca in cui figura un partner internazionale				●		Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • In quale modo la promozione del profilo internazionale del personale accademico si connette con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato profilo internazionale del personale accademico nell'ultimo quinquennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo coinvolge il personale accademico nella riflessione sulla promozione del suo profilo internazionale? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>? • L'ateneo offre al personale accademico opportunità per apprendere ad internazionalizzare l'insegnamento e il curriculum? • Quali sono gli approcci maggiormente impiegati per favorire l'ottenimento dei risultati attesi in proposito?
• Rapporto annuo tra il numero di relazioni tenute presso convegni internazionali e quota del personale accademico inquadrato nell'ateneo				●		Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di nazionalità straniera				●		Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico reclutato dall'estero				●		Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico in possesso di un diploma di laurea acquisito all'estero				●		Non presente	
• Numero e percentuale annua di docenti di istituzioni universitarie straniere (visiting professors), cui è stato assegnato un corso ufficiale o comunque con periodi di presenza certificati di almeno tre mesi				●		MUR DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015 (parziale)	
• Numero e percentuale annua di ricercatori reclutati vincitori del programma Levi Montalcini				●		MUR DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015 (parziale)	
• Numero e percentuale annua di docenti reclutati vincitori di progetti finanziati dall'UE ai sensi del D.M. 1 luglio 2011 e successive modificazioni				●		MUR DM 104/2014 su piani triennali 2013-2015 (parziale)	
• Numero e percentuale annua di Professori reclutati per chiara fama, ovvero che hanno prestato servizio per almeno 3 anni in Università o Enti di ricerca esteri in posizioni accademiche				●		MUR DM 104/2014 su piani	

equipollenti, ovvero che sono stati beneficiari in precedenza di chiamata diretta nell'ambito del programma rientro dei cervelli				triennali 2013-2015 (parziale)	<ul style="list-style-type: none"> L'ateneo conduce periodicamente analisi sulla qualità del profilo internazionale del personale accademico? Secondo quali modalità?
<ul style="list-style-type: none"> Numero e percentuale annua di <i>fellow</i> di società scientifiche internazionali 			●	ANVUR - Scheda SUA-RD (parziale)	
<ul style="list-style-type: none"> Numero e percentuale annua rispettivamente di docenti, ricercatori, dottorandi e assegnisti nel periodo di riferimento di incarichi (ufficializzati formalmente e documentabili) con attribuzione di insegnamento presso Atenei esteri 			●	ANVUR - Scheda SUA-RD (parziale)	
<ul style="list-style-type: none"> Indicatore IST / VP* 		●		ANVUR - Linee guida valutazione dottorati	

* *Rapporto tra IST e VP: IST: Somma del numero dei periodi di durata superiore ai 15 giorni trascorsi in forma ufficiale e documentata come Visiting Professor/Visiting Scholar o Visiting Scientist presso università o centri di ricerca stranieri esteri dai membri del Collegio e del numero dei periodi di durata superiore ai 15 giorni trascorsi in forma ufficiale e documentata nell'ateneo sede del corso di dottorato (o in uno degli atenei consorziati) dai membri stranieri del Collegio negli ultimi 5 anni. VP: Numero medio degli stessi periodi riferiti ai colleghi dei corsi di dottorato della stessa area negli ultimi 5 anni.*

Tab. 43. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 4

Componente: Profilo internazionale del personale accademico Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello dell'offerta formativa	<ul style="list-style-type: none"> Articolazione e adeguatezza della struttura dell'offerta formativa rispetto alle esigenze espresse dall'utenza Articolazione e adeguatezza delle tipologie di corsi di laurea con titolo congiunto, titolo doppio o titolo multiplo rispetto alle esigenze espresse dall'utenza Articolazione e adeguatezza dei corsi tenuti interamente in lingua straniera rispetto alle esigenze espresse dall'utenza Capacità attrattiva dei corsi di laurea e di dottorato nei confronti della domanda potenziale (studenti stranieri immatricolati e iscritti) Rilevanza internazionale dei profili proposti Qualità della docenza rispetto alle esigenze espresse dall'utenza Valorizzazione effettiva della soddisfazione, delle opinioni e delle proposte espresse dagli studenti
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a POTENZIARE il livello dell'offerta formativa	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello dell'offerta formativa	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello dell'offerta formativa	

6.2.3. Componente n. 5. Risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale

Tab. 44. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 5

Area chiave: Risorse per la HEI		Dimensione: Input				Missione: Terza Missione	
Componente: Risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza e la cooperazione internazionale							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)		IRFI	IRIS	IHR	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRELATI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua del budget di ateneo impegnata in progetti di cooperazione internazionale (<i>Ambito relativo alla cooperazione allo sviluppo socio-economico</i>)		●				Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • In quale modo lo sviluppo delle risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza in paesi stranieri si connette con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato il fenomeno nell'ultimo quinquennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo reperisce i fondi sia all'interno che all'esterno? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>? • L'ateneo dispone di una struttura specializzata per il reperimento delle risorse finanziarie per il trasferimento della conoscenza in paesi stranieri? • L'ateneo conduce periodicamente analisi e valutazioni sullo stato le e dinamiche che interessano il reperimento di finanziamenti per il trasferimento della conoscenza in paesi stranieri? Secondo quali modalità?
• Percentuale annua del budget di ateneo impegnata in progetti di cooperazione internazionale (<i>Ambito relativo al trasferimento della conoscenza sul piano didattico</i>)		●				Non presente	
• Percentuale annua di finanziamenti esterni impegnata in progetti di cooperazione internazionale (<i>Ambito relativo alla cooperazione allo sviluppo socio-economico</i>)		●				Non presente	
• Percentuale annua di finanziamenti esterni impegnata in progetti di cooperazione internazionale (<i>Ambito relativo al trasferimento della conoscenza sul piano didattico</i>)		●				Non presente	
• Percentuale annua sui finanziamenti provenienti da canali internazionali destinati alla cooperazione internazionale (<i>Ambito relativo alla cooperazione allo sviluppo socio-economico</i>)		●				Non presente	
• Percentuale annua sui finanziamenti provenienti da canali internazionali destinati alla cooperazione internazionale (<i>Ambito relativo al trasferimento della conoscenza sul piano didattico</i>)		●				Non presente	

Tab. 45. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 5

Componente: Profilo internazionale del personale accademico		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello delle risorse finanziarie	<ul style="list-style-type: none"> • Adeguatezza delle risorse finanziarie destinate al trasferimento della conoscenza a livello internazionale e alla cooperazione internazionale • Articolazione della ripartizione delle risorse finanziarie all'interno dell'ateneo • Adeguatezza dei servizi di supporto offerti al personale accademico per la richiesta di risorse finanziarie destinate al <i>knowledge transfer</i> di tipo internazionale
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a POTENZIARE il livello delle risorse finanziarie	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso il livello delle risorse finanziarie	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello delle risorse finanziarie	

6.2.4. Componente n. 7. Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students

Tab. 46. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 7

Area chiave: Offerta formativa per la HEI		Dimensione: Processi settoriali				Missione: Didattica	
Componente: Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)		IRFI	IRIS	IHR	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua di studenti che ha frequentato moduli riguardanti la dimensione e/o la comparazione a livello internazionale di un argomento di studio						● Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • In quale modo lo sviluppo delle competenze interculturali si connette con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato il fenomeno nell'ultimo triennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo determina l'inserimento delle competenze interculturali nei diversi curricula? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>? • L'ateneo prevede lo sviluppo di moduli contenenti risultati di apprendimento di carattere interculturale?
• Percentuale annua di moduli che riguardano argomenti di carattere internazionale						● Non presente	
• Percentuale annua di moduli che utilizzano letteratura scientifica in lingua diversa dall'italiano						● Non presente	
• Percentuale annua di studenti che frequentano corsi sulle competenze interculturali						● Non presente	
• Percentuale annua di personale accademico che frequenta programmi di formazione sulle competenze interculturali						● Non presente	
• Percentuale annua di personale non-accademico che frequenta programmi di formazione sulle competenze interculturali						● Non presente	

Tab. 47. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 7

Componente: Sviluppo delle competenze inter-culturali per Inbound e Outbound Students		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello dell'offerta formativa specifica	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza didattica dei curricoli - o parte di curricoli - in materia di competenze interculturali rispetto alle esigenze espresse dall'utenza
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a il livello dell'offerta formativa specifica	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza didattica dei curricoli - o parte di curricoli - in materia di competenze interculturali rispetto alle acquisizioni del dibattito scientifico odierno • Qualità della docenza rispetto alle esigenze espresse dall'utenza
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello dell'offerta formativa specifica	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizzazione effettiva della soddisfazione, delle opinioni e delle proposte espresse dagli studenti
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello dell'offerta formativa specifica	

6.2.5. Componente n. 9. Controllo della produttività della ricerca connessa alla HEI

Tab. 48. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 9

Area chiave: Internazionalizzazione della ricerca		Dimensione: Processi settoriali				Missione: Ricerca	
Componente: Controllo della produttività della ricerca internazionale							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)		IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua di progetti di ricerca in cui figurano partner internazionali					●	Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • In quale modo il controllo della produttività connessa ai processi di internazionalizzazione si connette con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato il fenomeno nell'ultimo triennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo promuove la produttività della ricerca di tipo internazionale? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>? • L'ateneo dispone di uffici o unità dedicati alle attività internazionali del personale accademico? • L'ateneo conduce periodicamente analisi sulla produttività della ricerca di tipo internazionale? Secondo quali modalità?
• Percentuale annua di personale accademico che si reca all'estero come <i>Visiting Scholar</i>					●	Non presente	
• Numero di <i>project leader</i> in progetti internazionali di tipo bilaterale o multilaterale				●		Non presente	
• Numero di progetti di ricerca internazionali che prevedano collaborazioni a lungo termine				●		Non presente	
• Numero medio di contributi a convegni internazionali del personale accademico (professori, ricercatori)					●	Non presente	
Indicatore IST / VP*						ANVUR- Linee guida per la valutazione dei dottorati	
Indicatore IMORE / IAE**						ANVUR- Linee guida per la valutazione dei dottorati	

* Rapporto tra IST e VP: IST: Somma del numero dei periodi di durata superiore ai 15 giorni trascorsi in forma ufficiale e documentata come *Visiting Professor/Visiting Scholar* o *Visiting Scientist* presso università o centri di ricerca stranieri esteri dai membri del Collegio e del numero dei periodi di durata superiore ai 15 giorni trascorsi in forma ufficiale e documentata nell'ateneo sede del corso di dottorato (o in uno degli atenei consorziati) dai membri stranieri del Collegio negli ultimi 5 anni. VP: Numero medio degli stessi periodi riferiti ai colleghi dei corsi di dottorato della stessa area negli ultimi 5 anni.

****Rapporto tra IMORE e IAE:**

IMORE: Rapporto tra il numero medio di monografie con recensioni pubblicate su riviste di fascia A (ASN)-ISI-Scopus (nelle quali l'autore della monografia non sia membro della direzione o del comitato editoriale) non pubblicate in Italia (vale a dire da un editore con sede all'estero) dai membri del Collegio nei cinque anni precedenti la valutazione del corso di dottorato e il numero medio di monografie con recensioni pubblicate su riviste A (ASN)-ISI-Scopus non pubblicate in Italia pubblicate da membri di Collegio nazionali nella stessa area negli stessi cinque anni.

IAE: Rapporto tra il numero medio di articoli scientifici indicati nel modulo di proposta del dottorato pubblicati dai membri del Collegio nei cinque anni precedenti la valutazione del corso di dottorato su riviste di fascia A (ASN)-ISI-Scopus non pubblicate da editori italiani e dei cui organi di direzione gli autori degli articoli non fanno a vario titolo parte, e il numero medio di articoli scientifici pubblicati da membri di Collegio nazionali nella stessa area negli stessi cinque anni su riviste A (ASN)-ISI-Scopus non pubblicate da editori italiani e dei cui organi di direzione gli autori degli articoli non fanno a vario titolo parte.

Tab. 49. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 9

Componente: Controllo della produttività della ricerca internazionale		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello di produttività della ricerca internazionale	<ul style="list-style-type: none"> • Adeguatezza dei metodi e strumenti per l'analisi della produttività della ricerca rispetto alle esigenze espresse dall'internazionalizzazione dell'ateneo • Adeguatezza degli approcci adottati, volti a incentivare la produttività della ricerca rispetto alle esigenze espresse dall'internazionalizzazione dell'ateneo • Adeguatezza dei servizi di supporto offerti al personale accademico nel settore dell'internazionalizzazione della ricerca
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a POTENZIARE il livello di produttività della ricerca internazionale	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso al livello di produttività della ricerca internazionale	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello di produttività della ricerca internazionale	

6.2.6. Componente n. 11. Indirizzi strategici per la HEI

Tab. 50. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 11

Area chiave: Strategie		Dimensione: Processi trasversali				
Componente: Indirizzi strategici per la HEI						
Prospetto A - Indicatori						
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRF	IRFI	IRIS	IHR	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)
<ul style="list-style-type: none"> • Si fa riferimento alle batterie di indicatori previsti per l'insieme delle altre componenti 					<ul style="list-style-type: none"> • Si fa riferimento alle batterie di indicatori previsti per l'insieme delle altre componenti 	<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo ha formalizzato una propria politica in tema di internazionalizzazione? A quali approcci si ispira e come risulta articolata? • In quale modo gli indirizzi strategici per la promozione dell'internazionalizzazione si collegano con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • L'ateneo dispone di sedi e strutture all'estero, di vario genere (branch campus, etc.? Ha promosso fusioni o acquisizioni presso atenei stranieri per dar vita a istituzioni accademiche dipendenti e/o indipendenti? Ha promosso lo sviluppo di università virtuali? • Quale tipo di evoluzione ha interessato la <i>policy</i> per l'internazionalizzazione dell'ateneo nell'ultimo quinquennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo struttura la propria strategia per la promozione dell'internazionalizzazione? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>?

		<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo dispone di un sistema di valutazione specifico per l'internazionalizzazione? Se sì, come è strutturato? Se sì, come risulta collegato ai dispositivi nazionali di valutazione dell'istruzione superiore (in particolare AVA)?
--	--	--

Tab. 51. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 11

Componente: Indirizzi strategici per la HEI		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza della definizione della <i>policy</i> nel Piano Strategico e in eventuali ulteriori documenti a complemento • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto agli obiettivi prefissati
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto alla sua effettiva capacità di produrre un miglioramento nel grado di internazionalizzazione dell'ateneo
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di monitoraggio <i>in itinere</i> della <i>policy</i> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di valutazione <i>ex post</i> della <i>policy</i>
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Effetto retroattivo dei processi di monitoraggio e valutazione sulla reimpostazione e miglioramento continuo della <i>policy</i>

6.2.7. Componente n. 12. Governance e organizzazione della HEI

Tab. 52. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 12

Area chiave: Governance		Dimensione: Processi trasversali				
Componente: Governance e organizzazione della HEI						
Prospetto A - Indicatori						
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRF	IRFI	IRIS	IRI	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)
<ul style="list-style-type: none"> • Si fa riferimento agli indicatori chiave contenuti nel Piano della performance di Ateneo, formulato secondo le indicazioni fornite dall'ANVUR 					Non previsti	<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo ha formalizzato un proprio modello di governance dei processi di internazionalizzazione? Quali ne sono le articolazioni principali (organi centrali, dipartimenti, unità organizzative specifiche, etc.) e come si configura la struttura delle loro competenze e dei diversi gradi di autonomia di cui godono. • In quale modo il modello di governance dell'internazionalizzazione si collega con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato il modello di governance dell'internazionalizzazione dell'ateneo nell'ultimo quinquennio? Quali risultati ha sortito e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo struttura il proprio modello di governance e di organizzazione dell'internazionalizzazione? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>?

		<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo dispone di un sistema di valutazione specifico per l'organizzazione dei processi di internazionalizzazione? Se sì, come è strutturato? Se sì, come risulta collegato ai dispositivi nazionali di valutazione dell'istruzione superiore (in particolare AVA)?
--	--	---

Tab. 53. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 12

Componente: Governance e organizzazione della HEI		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza della definizione della <i>policy</i> nel Piano Strategico e in eventuali ulteriori documenti a complemento • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto agli obiettivi prefissati
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto alla sua effettiva capacità di produrre un miglioramento nel grado di internazionalizzazione dell'ateneo
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di monitoraggio <i>in itinere</i> della <i>policy</i> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di valutazione <i>ex post</i> della <i>policy</i>
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Effetto retroattivo dei processi di monitoraggio e valutazione sulla reimpostazione e miglioramento continuo della <i>policy</i>

6.2.8. Componente n. 13. Policy per la mobilità internazionale in entrata e in uscita (inbound, outbound)

Tab. 54. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 13

Area chiave: Mobilità internazionale studenti, corpo accademico e non accademico					Dimensione: Processi trasversali	
Componente: Policy per la mobilità internazionale in entrata e in uscita						
Prospetto A - Indicatori						
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRF	IRFI	IRIS	IRP	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)
<ul style="list-style-type: none"> • Si fa riferimento alle batterie di indicatori relative alle componenti n. 21, 22, 23, 26 					<ul style="list-style-type: none"> • Si fa riferimento alle batterie di indicatori relative alle componenti n. 21, 22, 25 	<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo ha formalizzato una propria politica in materia di mobilità internazionale del corpo studentesco, del corpo accademico e non accademico in entrata e in uscita? • L'ateneo ha una strategia definita per l'impiego delle risorse umane nei processi di internazionalizzazione? • L'ateneo dispone di una specifica unità operativa per supportare l'internazionalizzazione? • In quale modo la <i>policy</i> di ateneo - o suoi elementi - si collega con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato la <i>policy</i> di ateneo - o sue componenti - nell'ultimo quinquennio? Quali risultati ha sortito e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo struttura la <i>policy</i>? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>?

		<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo conduce periodicamente analisi sulla qualità della mobilità internazionale del corpo studentesco in entrata e in uscita? Secondo quali modalità?
--	--	---

Tab. 55. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 13

Componente: Policy per la mobilità internazionale in entrata e in uscita		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza della definizione della <i>policy</i> nel Piano Strategico e in eventuali ulteriori documenti a complemento
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto agli obiettivi prefissati • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto alla sua effettiva capacità di produrre un miglioramento nel grado di internazionalizzazione dell'ateneo
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di monitoraggio <i>in itinere</i> della <i>policy</i> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di valutazione <i>ex post</i> della <i>policy</i>
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Effetto retroattivo dei processi di monitoraggio e valutazione sulla reimpostazione e miglioramento continuo della <i>policy</i>

6.2.9. Componente n. 17. Policy per l'uso delle lingue straniere

Tab. 56. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 17

Area chiave: Politiche linguistiche		Dimensione: Processi trasversali				
Componente: Policy per l'uso delle lingue straniere						
Prospetto A - Indicatori						
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEI PROCESSI (aspetti qualitativi)
• Percentuale su base annua di corsi offerti in lingua straniera sul totale					● MUR DM 104/2014 (parziale)	<ul style="list-style-type: none"> • L'ateneo ha formalizzato una propria politica in materia di utilizzo delle lingue straniere nell'attività didattica? • In quale modo la <i>policy</i> si collega con le finalità generali, gli obiettivi e le azioni formulati nel Piano Strategico? • Quale tipo di evoluzione ha interessato la <i>policy</i> di ateneo nell'ultimo quinquennio? Quali risultati ha sortito e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • L'ateneo richiede un livello minimo di padronanza delle lingue straniere per gli studenti in entrata e in uscita? Il livello minimo si applica ad alcune lingue straniere in particolare o potenzialmente a tutte? Come è stato determinato? • L'ateneo offre corsi lingua straniera come parte della propria politica verso gli studenti in entrata e in uscita? Quante lingue vengono insegnate attualmente? • L'ateneo fornisce corsi di formazione per l'uso della lingua italiana come parte della propria politica verso gli studenti in entrata? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo struttura la <i>policy</i>? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>?
• di cui offerti parzialmente in lingua straniera					● Non presente	
• di cui offerti totalmente in lingua straniera					● Non presente	
• Percentuale su base annua di corsi tenuti totalmente in lingua straniera sul totale – Lauree Triennali					● Non presente	
• Percentuale su base annua di corsi tenuti totalmente in lingua straniera sul totale – Lauree Magistrali					● Non presente	
• Percentuale su base annua di corsi tenuti totalmente in lingua straniera sul totale – Lauree a ciclo unico					● Non presente	
• Percentuale su base annua di corsi tenuti totalmente in lingua straniera sul totale – Dottorati					● Non presente	

6.2.10. Componente n. 19. Servizi accademici rivolti a studenti in ingresso

Tab. 58. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 19

Area chiave: Servizi per la HEI		Dimensione: Processi trasversali				
Componente: Servizi accademici rivolti a studenti in ingresso						
Prospetto A - Indicatori						
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRLATI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua di studenti internazionali in entrata (inbound), in rapporto al totale, che usano il centro servizi per studenti internazionali (se presente).				●	Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti i servizi forniti dall'istituzione agli studenti nazionali sono disponibili anche per gli studenti internazionali? In caso negativo, quali interventi l'ateneo ha programmato di intraprendere? • L'ateneo dispone di un centro servizi per gli studenti internazionali? Quali ne sono le finalità generali e gli obiettivi specifici? In quale modo è valutato il suo livello di performance? • In quali modi specifici la governance del centro servizi per gli studenti internazionali prende in considerazione il livello di soddisfazione e l'opinione degli utenti e/o dei loro rappresentanti? • L'ateneo dispone di un centro servizi linguistici che fornisca corsi di lingue per gli studenti internazionali in ingresso? In quale modo è valutato il suo livello di performance? • L'ateneo dispone di misure per il coordinamento della rete di servizi rivolti agli studenti internazionali? • In quale modo la rete dei servizi è collegata alle più generali politiche di ateneo a favore dell'internazionalizzazione?
• Percentuale annua di studenti internazionali in entrata (inbound), in rapporto al totale, che usano centro servizi linguistici - Italiano (se presente).				●	Non presente	
• Percentuale annua di studenti internazionali in entrata (inbound), in rapporto al totale, che usano centro servizi linguistici - Lingue straniere (se presente).				●	Non presente	
• Percentuale annua di studenti internazionali in entrata (inbound), in rapporto al totale, che usano i servizi per l'orientamento (se presenti).				●	Non presente	
• Percentuale annua di personale non accademico a supporto della mobilità internazionale del corpo studentesco				●	Non presente	
• Percentuale annua di personale non accademico impegnato nei servizi di supporto degli studenti in entrata				●	Non presente	
• Percentuale annua di personale non accademico che ha frequentato un corso di lingua inglese				●	Non presente	

							<ul style="list-style-type: none"> • Attraverso quali strumenti le unità organizzative interessate rilevano il livello di soddisfazione e l'opinione degli utenti e/o dei loro rappresentanti? In quale modo tali informazioni retroagiscono allo scopo di un miglioramento dei servizi?
--	--	--	--	--	--	--	---

Tab. 59. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 19

Componente: Servizi accademici rivolti a studenti in ingresso		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello della <i>policy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articolazione e adeguatezza della definizione della <i>policy</i> nel Piano Strategico e in eventuali ulteriori documenti a complemento • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto agli obiettivi prefissati • Efficacia fatta registrare dalla <i>policy</i> rispetto alla sua capacità effettiva di produrre un miglioramento nel grado di internazionalizzazione dell'ateneo • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di monitoraggio <i>in itinere</i> della <i>policy</i> • Articolazione e adeguatezza dei dispositivi di valutazione <i>ex post</i> della <i>policy</i> • Effetto retroattivo dei processi di monitoraggio e valutazione sulla reimpostazione e miglioramento continuo della <i>policy</i>
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a il livello della <i>policy</i>	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello della <i>policy</i>	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello della <i>policy</i>	

6.2.11. Componente n. 23. Mobilità e crediti degli studenti in uscita– PhD inclusi

Tab. 60. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 23

Area chiave: Mobilità internazionale		Dimensione: Output				Missione: Didattica	
Componente: Mobilità e crediti degli studenti in uscita– PhD inclusi							
Prospetto A - Indicatori							
INDICATORI (aspetti quantitativi)		IRFI	IRIS	IRF	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRLATI (aspetti qualitativi)
• Numero e percentuale annua di studenti in mobilità all'estero						MIUR - DM 104/2014 (parziale) • ANVUR - Scheda SUA-CDS (parziale)	<ul style="list-style-type: none"> • Quale tipo di evoluzione ha interessato la mobilità in uscita nell'ultimo quinquennio e quali punti di forza ed elementi di criticità ne emergono? • Quali sono i processi chiave attraverso i quali l'ateneo coinvolge gli studenti interessati dai diversi programmi? Possono essere ritenuti adeguati o andrebbero sottoposti a modifica in parte o <i>in toto</i>? • Attraverso quali strumenti le unità organizzative interessate rilevano il livello di soddisfazione e l'opinione degli utenti e/o dei loro rappresentanti? In quale modo tali informazioni retroagiscono allo scopo di un miglioramento dei servizi? • L'ateneo conduce periodicamente analisi e valutazioni sulla qualità della mobilità internazionale in uscita del corpo studentesco? Secondo quali modalità?
• Rapporto tra numero studenti in mobilità ERASMUS in ingresso / numero studenti in mobilità ERASMUS in uscita						• MIUR - DM 104/ 2014	
• Percentuale di laureati che, nell'ambito del Programma ERASMUS, hanno trascorso un periodo di studio all'estero della durata di almeno 3 mesi						• MIUR - DM 104/ 2014 • ANVUR – Scheda SUA-CDS	
• Percentuale di CFU conseguiti all'estero						• ANVUR - Scheda SUA-CDS	
• Numero di laureati dell'anno solare entro la durata normale del corso di studi che hanno acquisito almeno 9 CFU all'estero				•		Non presente	
• Percentuale di CFU conseguiti all'estero dagli studenti iscritti entro la durata normale del corso di studi						• Non presente	
• Numero di CFU conseguiti all'estero per mobilità ERASMUS / Numero di mesi trascorsi in mobilità				•		MIUR - DM 104/ 2014	

• Rapporto su base annua tra il numero totale di crediti acquisiti all'estero e il numero di studenti in uscita				• Non presente
• Indicatore IME*				• ANVUR - Linee guida valutazione dottorati

* *Indicatore IME: rapporto tra la percentuale di dottorandi che hanno trascorso un periodo documentato di almeno un mese presso università o laboratorio o archivio o biblioteca esteri e la percentuale media di dottorandi che hanno trascorso un periodo documentato di almeno un mese presso università o laboratorio o archivio o biblioteca esteri nei dottorati della stessa area.*

Tab. 61. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 23

Componente: Mobilità e crediti degli studenti in uscita– PhD inclusi		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello della mobilità in uscita	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizzazione dei percorsi formativi all'estero in rapporto ai bisogni specifici degli studenti • Copertura del numero di posizioni disponibili rispetto alla domanda • Adeguatezza degli strumenti di selezione delle candidature • Efficacia delle esperienze di studio condotte all'estero rispetto al successo formativo successivo degli studenti coinvolti • Capacità di risposta dei servizi e delle unità organizzative impegnate nella mobilità in uscita in relazione ai bisogni presenti ed emergenti propri degli studenti • Valorizzazione effettiva della soddisfazione, delle opinioni e delle proposte espresse dagli utenti nelle diverse fasi di preparazione realizzazione dei percorsi • Intensità e multi-dimensionalità della comunicazione con gli studenti all'estero nelle diverse fasi di preparazione e realizzazione dei percorsi
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a POTENZIARE il livello della mobilità in uscita	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello della mobilità in uscita	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello della mobilità in uscita	

6.2.12. Componente n. 26. Mobilità in ingresso e in uscita del corpo accademico (Inbound, Outbound)

Tab. 62. Set di indicatori e domande guida relativi alla componente n. 26

Area chiave: Mobilità internazionale corpo accademico		Dimensione: Output				Missione: Ricerca
Componente: Mobilità internazionale del corpo accademico						
Prospetto A - Indicatori						
INDICATORI (aspetti quantitativi)	IRFI	IHR	IRIS	IRTT	INDICATORI MIUR / ANVUR	DOMANDE GUIDA PER L'ANALISI DEGLI ASPETTI CORRLATI (aspetti qualitativi)
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo reclutato dall'estero		●			Non presente	<ul style="list-style-type: none"> • Il livello delle competenze linguistiche del personale accademico (lingue straniere) viene valorizzato nei processi di selezione, reclutamento e avanzamento di carriera? In quale modo? • In quali modi specifici le unità organizzative che presidiano la mobilità internazionale in uscita prendono in considerazione il livello di soddisfazione e l'opinione del personale accademico in entrata e in uscita? In quale modo tali informazioni retroagiscono allo scopo di un miglioramento dei servizi?
• Percentuale annua di <i>Visiting Scholar</i> provenienti dall'estero		●			Non presente	
• Percentuale annua tra il numero di personale accademico in entrata (inbound) dall'estero rispetto alla quota in uscita (outbound)				●	Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo con esperienza lavorativa all'estero di almeno sei mesi		●			Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo che ha preso parte ad un programma di scambi internazionali		●			Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo che ha preso parte ad almeno un convegno all'estero		●			Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo che ha ottenuto un incarico universitario di <i>Visiting Scholar</i> all'estero		●			Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo che ha ottenuto un incarico universitario di <i>Visiting Scholar</i> provenendo dall'estero		●			Non presente	
• Percentuale annua del personale accademico di ateneo impegnato in progetti internazionali		●			Non presente	

Tab. 63. Criteri valutativi e descrittori dei livelli di performance relativi alla componente n. 26

Componente: : Mobilità internazionale del corpo accademico		
Prospetto B – Livelli di performance		
LIVELLI	DESCRITTORI DEI LIVELLI	CRITERI PER L'AUTO-POSIZIONAMENTO
LIVELLO 0	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato e dell'analisi dei processi, va considerato CRITICO. Si rende necessario un intervento teso a INCREMENTARE RADICALMENTE il livello del servizio	<ul style="list-style-type: none"> • Copertura del numero di posizioni disponibili rispetto alla domanda • Efficacia delle esperienze di ricerca e di docenza condotte all'estero rispetto alla produttività della ricerca internazionale espressa dell'ateneo • Capacità di risposta dei servizi e delle unità organizzative impegnate nella mobilità in entrata e in uscita in relazione ai bisogni propri del personale accademico • Valorizzazione effettiva della soddisfazione, delle opinioni e delle proposte espresse dagli utenti nelle diverse fasi di preparazione realizzazione dei percorsi • Intensità e multi-dimensionalità della comunicazione con gli studenti all'estero nelle diverse fasi di preparazione e realizzazione dei percorsi
LIVELLO 1	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato SUFFICIENTE. Si rende necessario un intervento teso a POTENZIARE il livello del servizio	
LIVELLO 2	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato BUONO. Si rende necessario un intervento teso AFFINARE il livello del servizio	
LIVELLO 3	Il livello complessivo di performance, sulla base degli indicatori di risultato che dell'analisi dei processi, va considerato ECCELLENTE. Ci si attende un consolidamento basato su un MIGLIORAMENTO CONTINUO del livello del servizio	

6.3. Valutazione del modello da parte di un gruppo di atenei mediante interviste a figure chiave

Il *meta-framework* per la valutazione ed i relativi indicatori, una volta definiti nel dettaglio, sono stati sottoposti al vaglio dell'insieme di attori chiave precedentemente coinvolti nello studio di casi multiplo tenutosi presso gli atenei di Bologna, Trento, Udine e presso il Politecnico di Milano. La finalità soggiacente alla raccolta dei *feedback*, realizzata mediante interviste semi-strutturate, riguarda l'analisi da un lato del grado di consenso espresso dagli attori chiave selezionati, dall'altro del livello di praticabilità del modello.

Di seguito si presentano le principali risultanze emerse dalla ricognizione, raggruppate secondo i nuclei tematici su cui è stato strutturato il protocollo delle interviste.

A. Meta framework e relativi set di indicatori

Analisi

- In primo luogo, è considerata positiva per la massima parte degli intervistati l'impostazione basata su un *meta-framework* (MF) che sistematizzi entro una cornice unitaria e metodologicamente aggiornata i diversi indicatori esistenti e nuove batterie di indicatori in grado di esplorare aspetti attualmente non presi in considerazione.
- Altrettanto positivamente viene valutata la proposta di integrare i set di indicatori esistenti con una serie di domande guida, tese a supportare la riflessione su aspetti di ordine qualitativo.
- Positivo il fatto che ai diversi sistemi in uso (ANVUR AVA, MIUR FFO, ecc.) sia riconosciuta la funzione di valutare gli indicatori di propria competenza (eventualmente integrati) sulla base dei rispettivi e autonomi criteri di valutazione e di assegnazione dei punteggi finali. Al tempo stesso tali indicatori entrano a far parte di un impianto ben più complesso e articolato, finalizzato alla valutazione dell'internazionalizzazione degli atenei secondo una prospettiva di tipo olistico, centrata sul concetto di *comprehensive internationalisation*.

Suggerimenti per un ulteriore affinamento del modello

- Gli attori segnalano che va tenuto presente, ed evitato, il rischio di una moltiplicazione degli indicatori prodotti da ANVUR e MIUR.
- In rapporto al possibile rischio di proliferazione degli indicatori, una parte degli intervistati - corrispondente ad una percentuale minoritaria - osserva che sia più opportuno lasciare che gli atenei si servano del MF secondo le proprie necessità, adattandone quindi l'impianto ai propri

bisogni specifici. Questo tipo di approccio, che potremmo definire “a geometria variabile” avrebbe il pregio di adattare il modello alle specificità e peculiarità di ciascun ateneo, e al tempo stesso il limite di non poter essere utilizzato sul piano nazionale, data la non comparabilità dei risultati espressi al livello di sola istituzione.

- Un secondo gruppo di intervistati, assai più numeroso rispetto al primo, suggerisce che si proceda ad una sperimentazione di tipo nazionale del modello così come è stato predisposto, entro un network di università promosso da un ente terzo, ad esempio la CRUI. La soluzione prospettata avrebbe il vantaggio di avviare un test da parte di un organismo indipendente, su base volontaria. Il progetto pilota si porrebbe inoltre nel solco delle sperimentazioni nazionali che in altri paesi dell’Unione Europea, hanno preceduto e accompagnato l’introduzione di sistemi di valutazione della HEI.

B. Approccio teorico basato sulla *comprehensive internationalisation*

Analisi

- Viene condivisa in larga misura l’adozione di un modello input-process-output che integri gli approcci attualmente in uso, basati su una valutazione centrata prevalentemente su valori di tipo quantitativo, relativi ai soli input e output, lasciando sullo sfondo la qualità dei processi che generano l’internazionalizzazione.
- Il modello input-process-output, collegato a tutte le missioni dell’università (didattica, ricerca, Terza missione) si ritiene mediamente che integri e offra una solida base teorica alle molteplici e diversificate pratiche correntemente in uso presso gli atenei, non di rado centrate su singoli e specifici aspetti.
- Si condivide diffusamente l’impostazione secondo la quale la valutazione della HEI è strettamente collegata alle politiche di ateneo, espresse nel Piano Strategico.

Suggerimenti per un ulteriore affinamento del modello

- La componente riguardante la valutazione dei processi di tipo trasversale si ritiene debba individuare un punto di equilibrio tra la richiesta per un’adozione integrale delle componenti da un lato e dall’altro la piena discrezionalità riconosciuta agli atenei nel selezionarle in misura variabile esclusivamente sulla base dei propri bisogni attuali.
- La scelta di una serie di componenti valide per tutte le istituzioni, ossia una sorta di “zoccolo duro”, viene considerata un punto chiave del modello, senza la quale il sistema perderebbe la propria capacità di dar luogo a comparazioni di tipo nazionale.

- La soluzione operativa maggiormente condivisa vede nel possibile ruolo rivestito dalla CRUI un elemento dirimente, nel senso che la Conferenza nazionale dei rettori potrebbe giocare un ruolo rilevante nella scelta delle componenti da adottare per tutti gli atenei.

C. Ampiezza del campo valutativo

Analisi

- Gli intervistati considerano in larga misura come positiva l'adozione di un approccio sistemico, che mette in relazione l'internazionalizzazione con le tre missioni dell'università, oggi sempre più intrecciate, declinando e contestualizzando le aree di valutazione e le loro componenti dentro le tre missioni.

Suggerimenti per un ulteriore affinamento del modello

- Si rileva al tempo stesso che, come sempre accade nel caso di approcci di tipo sistemico, la pervasività dell'approccio olistico va controbilanciata mediante una chiara distinzione tra ruoli e funzioni nella gestione del sistema di valutazione.
- In tutti i casi si riconosce che il modello proposto già distingue tali ruoli e funzioni (organi direttivi, unità interne di valutazione, unità interne di valutazione coordinatori dei corsi di studio, etc.) ad un buon livello di definizione.

D. Sistema a impianto modulare

Analisi

- Nella massima parte dei casi viene ritenuto fondamentale l'approccio modulare, che consente l'implementazione del sistema di valutazione in forma graduale e progressiva da parte delle agenzie nazionali di valutazione o di enti terzi con funzione di coordinamento della valutazione.

Suggerimenti per un ulteriore affinamento del modello

- L'impianto modulare andrebbe comunque controbilanciato con una base comune di indicatori validi per tutti gli atenei, ad esempio selezionando tra aree (o componenti) prioritarie e aree (o componenti) non prioritarie ai fini della valutazione su base nazionale

E. Prospettive valutative

Analisi

- La massima parte degli intervistati ritiene sostanzialmente positiva la funzione complementare tra valutazione interna ed esterna, riconducibili alle prospettive distinte di *accountability e improvement*, che rispondono a finalità differenziate, seppure utilizzabili dagli atenei in forma complementare.

Suggerimenti per un ulteriore affinamento del modello

- Una parte degli intervistati si è espressa sostenendo che la valutazione esterna della HEI non necessariamente dovrebbe essere condotta dall'agenzia nazionale (ANVUR), ma si potrebbero studiare formule di *peer evaluation*, anche all'interno di reti nazionali e/o internazionali di atenei.

Osservazioni conclusive

Nel breve capitolo vengono riassunti i principali risultati emersi dal lavoro di ricerca, ripartendone la portata tra la sfera più eminentemente accademica e quella a maggiore impatto manageriale. Ad essere illustrate, inoltre, sono le limitazioni che interessano la ricerca effettuata, insieme ad alcuni possibili suoi sviluppi futuri.

Contributo sotto il profilo accademico

Il risultato finale dell'opera di ricerca riguarda lo sviluppo di un quadro concettuale di riferimento per la valutazione dell'internazionalizzazione degli atenei italiani e di un impianto di indicatori ad esso coerente. La finalità principale consiste nel fornire un fondamento di tipo teorico-metodologico adeguato a supportare la messa a punto di un sistema nazionale di valutazione della HEI, in grado di interagire con le singole istituzioni universitarie, ossia con gli atenei.

Circa lo sviluppo del quadro concettuale, invece di sviluppare un tradizionale *framework* per la valutazione, si è optato per la costruzione e delineazione di un *meta-framework*. Il termine sta ad indicare che si è impostato un sistema di valutazione unitario e in sé completo, che assume la conformazione di un *framework* di secondo livello. Più nello specifico, il quadro di riferimento è stato caratterizzato in modo tale che in parte preponderante possa introdurre nuovi indicatori, e al tempo stesso risulti in grado di sistematizzare e integrare sistemi di indicatori - parziali e in alcuni casi sovrapposti - già prodotti da ANVUR e MIUR. La scelta a favore di un *meta-framework* risponde pertanto a due sollecitazioni distinte. Da un lato il quadro concettuale intende consentire l'adattamento di indicatori già esistenti all'interno di una cornice unitaria orientata alla *comprehensive HEI*, che costituisce l'orizzonte metodologico di riferimento. Dall'altro, si propone di sviluppare un modello valutativo completo e originale, che possa essere adottato sul piano nazionale da uno degli attori cui compete la valutazione del sistema terziario. Lo sviluppo del *framework* si colloca in continuità con la precedente analisi realizzata sia sul piano internazionale che nel contesto italiano.

Quanto al set di indicatori, esso si articola in una serie di "componenti", frutto della contestualizzazione di una serie di aree chiave della valutazione rispetto alle dimensioni valutative adottate (input, process e output) e alle tre missioni prioritarie dell'università.

Assumendo una prospettiva di tipo accademico, la ricerca ha mostrato pertanto di poter incrementare la conoscenza e comprensione odierna del fenomeno in oggetto, mettendo a fuoco un argomento di ricerca di importanza emergente e attualmente ancora scarsamente esplorato, particolarmente nel nostro paese.

Al tempo stesso, gli esiti conoscitivi cui si è giunti consentono di far avanzare i confini attuali della ricerca, considerando che al momento il fuoco maggiore dell'analisi è posto sull'auto valutazione dell'internazionalizzazione compiuta dalle università, mentre lo sviluppo di un sistema di valutazione nazionale è ancora largamente inesplorato, in particolar modo in Italia.⁴²

Contributo sotto il profilo manageriale

I risultati ottenuti non trovano impiego unicamente sul piano accademico. Data la natura del modello valutativo messo a punto, il contributo apportato passa anche per una sua applicazione sul piano manageriale.

Da questo punto di vista vanno distinti i due livelli particolarmente interessati sul versante applicativo. Innanzitutto, sul piano nazionale, la ricerca fornisce un modello specifico per l'*assessment* della HEI che può essere utilizzato dal MIUR o dall'Agenzia nazionale per la valutazione del sistema terziario (ANVUR). Ciò consentirebbe di avviare anche nel nostro paese una politica organica a favore dell'internazionalizzazione dell'università, al momento non formalizzata, che in molti altri contesti europei ha preso avvio proprio da una serie di sperimentazioni nazionali in campo valutativo.

Il modello proposto risulta essere di tipo *evidence-based*, ossia centrato sulla raccolta e analisi di evidenze, di elementi concreti, che possano permettere all'istanza centrale di esercitare un presidio costante sullo stato ed evoluzione dei processi di internazionalizzazione che stanno investendo gli atenei. Inoltre, come si è andati osservando a più riprese negli ultimi due capitoli, non risulta strettamente vincolante che sia l'Agenzia nazionale a promuovere l'adozione del modello. Guardando alle diverse esperienze riscontrabili in campo internazionale infatti, si contano diversi casi in cui la sperimentazione di nuovi dispositivi valutativi per la HEI ha visto come soggetti promotori organismi terzi rispetto allo stato e agli atenei. In tale prospettiva l'impulso potrebbe essere fornito, per ipotesi, dalla CRUI, ossia dalla Conferenza dei rettori delle università italiane. La soluzione prospettata avrebbe il vantaggio di consentire l'avvio di una sperimentazione circoscritta, ad esempio su base volontaria, da parte di un organismo indipendente.

Tuttavia il livello nazionale non è il solo ad essere interessato dalle possibili applicazioni del modello. Sul piano della singola istituzione universitaria, il dispositivo consente di monitorare e valutare differenti aspetti che fanno capo all'internazionalizzazione, secondo una logica di miglioramento continuo delle politiche e delle misure poste in atto per attuare una *comprehensive internationalisation*. Nel fare ciò, gli atenei dispongono già ora di una serie di organismi di recente

⁴² Tra i pochi studi condotti sul sistema italiano si consulti il lavoro di Reborà (2013).

introduzione (Presidio per l'assicurazione della qualità, Nucleo interno di valutazione, etc.) su cui innestare i ruoli e funzioni previsti dal modello proposto.

Limiti della ricerca e suoi possibili sviluppi

La tesi dà conto di una serie di risultati che presentano un insieme di limiti, determinati sia dalla strutturazione delle attività di indagine previste nel disegno della ricerca, sia da condizioni oggettive limitanti, solo parzialmente superabili.

Tra i limiti attribuibili alle coordinate interne della ricerca, va sottolineato come lo studio di casi multiplo, i cui risultati vengono descritti e commentati al Capitolo Quarto, sia circoscritto a quattro atenei. La ragione si deve da un lato al fatto che lo studio presenta un valore esplorativo, propedeutico rispetto al successivo sviluppo del dispositivo valutativo, ragione per la quale si è stabilito di non accrescere i casi analizzati. Ciò significa che questa fase della ricerca non consente di produrre risultati generalizzabili a tutti gli effetti, bensì la rilevazione di alcune linee di tendenza generali, così come ci si è proposti in sede di delineazione del disegno della ricerca.

In termini di limitazioni derivanti maggiormente da cause di tipo oggettivo, va rilevato che la componente applicativa della ricerca, in particolare lo sviluppo delle batterie di indicatori, si riferisce al contesto italiano dell'istruzione superiore accademica. Ciò significa che mentre il *meta-framework*, per come è stato strutturato e caratterizzato in coerenza con i più aggiornati contributi in letteratura, presenta un forte grado di trasferibilità in ulteriori scenari nazionali, lo stesso non può dirsi per i set di indicatori. Questi ultimi, per le scelte effettuate all'inizio dell'indagine, risultano essere fortemente contestualizzati al caso italiano. Inoltre, la natura stessa del *meta-framework*, che intende utilizzare in parte indicatori prodotti da MUR e ANVUR, rende l'impianto degli indicatori non immediatamente trasferibile in altri contesti nazionali. Ciò che è soggetto a *transfer* è invece il metodo con cui gli indicatori sono stati sviluppati e definiti.

Quanto ai possibili ulteriori sviluppi della ricerca, risulta possibile evidenziare una serie di nuclei di indagine distinti e al tempo stesso intercomunicanti che consentirebbero di incrementare ulteriormente le acquisizioni cui si è giunti sino ad ora, sia sul piano conoscitivo che sotto il profilo manageriale.

Esaminando innanzitutto la dimensione conoscitiva, un primo elemento da sottolineare si riconnette strettamente al primo dei due punti sollevati in precedenza, riguardante il numero dei casi studiati. In

proposito si può ipotizzare che i risultati relativi ad una parte della domanda di ricerca n. 2, ovvero alle pratiche poste in atto a livello di ateneo, potrebbero essere testati e validati sulla base di ulteriori studi di caso. Ciò consentirebbe di ampliare la capacità di analisi in contesti differenziati, introducendo ulteriori criteri per la selezione dei casi di studio tra i quali – ad esempio – anche la ripartizione geografica degli atenei.

Un ulteriore elemento riferibile a futuri possibili sviluppi dell'analisi sotto il profilo conoscitivo ha a che fare con il costante aggiornamento del quadro normativo e regolamentare. A titolo di premessa, va considerato che la tesi rappresenta il risultato di un'attività di ricerca svoltasi tra il 2014 e il 2016, al termine del cui triennio si è presentata domanda di proroga per la sua consegna. Il piano di lavoro ha previsto che l'analisi del contesto italiano si realizzasse entro l'estate del 2016 e sulla base degli esiti si è impostato il successivo iter della ricerca. Nel dicembre del 2016 l'ANVUR ha rilasciato la seconda versione delle Linee guida sull'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (ANVUR, 2016), supportata dal D.M. 987/2016 del MIUR, contenenti in parte nuovi indicatori per l'internazionalizzazione. La revisione del sistema AVA risponde allo scopo di semplificare il sistema ed alleggerire le procedure richieste, in ciò mirando ad una maggiore aderenza agli standard europei. Nell'agosto dell'anno successivo l'ANVUR (2017b) avrebbe pubblicato un ulteriore aggiornamento delle linee guida, contenente modifiche nei requisiti dei corsi internazionali e su ulteriori aspetti significativi ai fini della ricerca.

Date le premesse ora richiamate, l'analisi condotta al Capitolo Quarto e ripresa nelle tabelle degli indicatori riportate al Capitolo Sesto, riguardante la corrispondenza tra indicatori proposti e indicatori già prodotti dall'ANVUR andrebbe opportunamente aggiornata. La revisione può essere condotta sostituendo gli indicatori non più validi con quelli contenuti nella nuova versione di AVA, non ancora rilasciati al momento in cui la ricerca è stata conclusa.

All'Allegato n. 1 della tesi vengono riportate le pagine della seconda versione di AVA, contenenti le modifiche introdotte a livello di indicatori quantitativi per l'internazionalizzazione, mentre al successivo Allegato n. 2 è acclusa la sezione del D.M. 987/2016 del MIUR, citato nel precedente documento, che introduce ulteriori batterie di indicatori di carattere quantitativo.

Sul piano più prettamente manageriale, un'ulteriore interessante linea di ricerca potrebbe riguardare il carattere di multidimensionalità che caratterizza l'impianto valutativo, posto a confronto con l'esigenza di giungere ad una serie di elementi di sintesi. In questo caso si tratterebbe di valutare e comparare i pro e contro di una gamma di metodologie potenzialmente adottabili per giungere ad elementi di sintesi dei risultati valutativi, utili ai fini della prassi manageriale. In particolare

potrebbero essere messi a fuoco i vantaggi e svantaggi offerti dalla costruzione – a fianco degli indicatori esistenti - di indicatori compositi, rispetto alla multidimensionalità dei risultati attualmente privilegiata.

Un'ultima direttrice di sviluppo dell'indagine sembra riguardare infine il passaggio dalla dimensione eminentemente valutativa – su cui si è attestato il lavoro di ricerca qui presentato - alla costruzione di una vera e propria policy nazionale a favore dell'internazionalizzazione degli atenei in chiave di *comprehensive internationalisation*. In tale prospettiva, sarebbe di sicuro interesse approfondire il sistema attuale degli incentivi effettivi previsti per gli atenei, mediante una disamina dei molteplici indicatori di valutazione della internazionalizzazione presenti nei due diversi fondi di finanziamento ministeriali. Più in generale, l'intera materia che ruota intorno alla messa a punto di un sistema di opportuni futuri incentivi ad ulteriore supporto delle *policy* di settore potrebbe essere indagato, fornendo in tal modo un essenziale strumento a complemento del sistema valutativo sviluppato.

In conclusione, sullo sfondo di queste linee di ricerca integrative rispetto al lavoro svolto, si può comunque ravvisare che la proposta di *meta-framework* qui presentata costituisce un tassello imprescindibile ed in sé completo nella prospettiva di introdurre nel sistema nazionale una valutazione sistematica di un aspetto cruciale del mondo accademico contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Abramo, G., D'Angelo, C. A., and Solazzi, M. (2011), 'The relationship between scientists' research performance and the degree of internationalization of their research', *Scientometrics*, 86 (3), 629-43.
- Absalom, M. and Vadura, K. (2006), 'Student perceptions of internationalization of the curriculum: An Australian case study', *Arts and Humanities in Higher Education*, 5 (3), 317-34.
- Aerden, A., et al. (2013), 'Assessing the internationalisation of degree programmes: Experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internationalisation', *Compare*, 43 (1), 56-78.
- Altbach, P. G. and Knight, J. (2007), 'The internationalization of higher education: Motivations and realities', *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 290-305.
- Altbach, P. G., Reisberg L., and Rumbley L. E. (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris: UNESCO.
- Altbach, P. G. and Knight, J. (eds.) (2011), 'Higher education's landscape of internationalization', in Altbach P. G., *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*, New York: Routledge, 108-27.
- American Council of Education (ACE) (2012), *Mapping Internationalization on U. S. Campuses: 2012 Edition*, Washington DC: American Council of Education.
- Anderson-Levitt, K. M. (2014), 'Significance: recognizing the value of research across national and linguistic boundaries', *Asia Pacific Education Review*, 15, 347-354.
- ANVUR (2013), *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*, Roma: ANVUR.
- (2014a), *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (SUA-RD)*.
- (2014b), *Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS)*, Roma: ANVUR.
- (2015), *Linee guida 2015 per la Relazione Annuale dei Nuclei di Valutazione*, Roma: ANVUR.
- (2016), *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida*, Roma: ANVUR.
- (2017a), *Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014 (VQR2011-2014). Rapporto finale*, Roma: ANVUR.

- (2017b), *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida. Aggiornamento del 10/08/2017*, Roma: ANVUR.
- Appelbaum, P., et al. (2009), 'Internationalizing the university mathematics curriculum', *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), 365-81.
- Araújo, E. R. and Silva, S. (2015), 'We have to make a trojan horse: Elements to understand internationalization in the higher education and research', *Revista Brasileira de Educacao*, 20 (60), 77-98.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., and Arends, L. (2008), 'How to compare the performance of VET systems in skill formation', in H. Solga and K. U. Mayer (eds.), *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, Cambridge University Press, 230-254.
- Beerens, E. and Derwende, M. (2007), 'The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment', *Higher Education*, 53 (1), 61-79.
- Beerens, E., et al. (2010), Indicator projects on internationalisation: Approaches, methods and findings. A report in the context of the European project "Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation" (IMPI), Goutersloh: CHE Consult GmbH.
- Benavent-Pérez, M., et al. (2012), 'The different flavors of research collaboration: A case study of their influence on university excellence in four world regions', *Scientometrics*, 93 (1), 41-58.
- Berger, M. and Hofer, R. (2011), 'The internationalisation of research and technology organisations (RTOs)-conceptual notions and illustrative examples from European RTOs in China', *Science, Technology and Society*, 16 (1), 99-122.
- Bernini, G. (2015), 'For a language policy in the internationalized university', *Journal of Technology Transfer*, 40 (3), 380-86.
- Bezrukov, A. and Ziyatdinova, J. (2015), 'Internationalizing engineering education: A language learning approach', *2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2014* (Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc.), 299-302.
- Bezzi, C. (2006), 'La valutazione delle performance in un progetto Equal', in Bezzi C. et al. (ed.), *Valutazione in azione. Lezioni apprese da casi concreti*, Associazione Italiana di Valutazione (AIV), Milano: Franco Angeli.
- (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, 3 edn., Associazione Italiana di Valutazione (AIV), Milano: Franco Angeli.
- Billing, D. (2004), 'International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity?', *Higher Education*, 47, 113-37.
- Birnbaum, R. (2000), *Management Fads in Higher Education: Where They Come From, what They Do, why They Fail*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Blank, R. K. (1993), 'Developing a system of education indicators: Selecting, implementing, and reporting indicators', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 65-80.
- Bodycott, P., Mak, A. S., and Ramburuth, P. (2014), 'Utilising an Internationalised Curriculum to Enhance Students' Intercultural Interaction, Engagement and Adaptation', *Asia-Pacific Education Researcher*, 23 (3), 635-43.
- Bonaccorsi, A. (ed.), (2014), *Knowledge, Diversity and Performance in European Higher Education*, Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing.
- Borsatti, G. e Cesa-Bianchi, M. (1980), 'L'intervista finalizzata', in G. Trentini (ed.), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Milano: Mondadori.
- Brandenburg, U. and Federkeil, G. (2007), *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions Indicators and key figures*, Working paper, Berlin: CHE Consult.
- Brandenburg, U., et al. (2009), 'How to Measure Internationality and Internationalisation of Higher Education Institutions: Indicators and Key Figures', in H. De Witt (ed.), *Measuring the Success of the Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: European Association of International Education, 65-76.
- Brandenburg, U., et al. (2014), *The ERASMUS Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bridges, S., et al. (2014), 'Blended learning in situated contexts: 3-year evaluation of an online peer review project', *European Journal of Dental Education*, 18 (3), 170-79.
- Bull, T. (2012), 'Against the mainstream: Universities with an alternative language policy', *International Journal of the Sociology of Language*, (216), 55-73.
- Caldwell, P. (2013), 'An evaluation of a study abroad program that offers cultural and international immersion health care ', *7th International Technology, Education and Development Conference (Inted2013)*, 2002-07.
- Cannavò L. (2007), 'Il processo di operazionalizzazione nella ricerca sociale', in Cannavò L. e Frudà L. (eds.), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine agli indici empirici*, Roma: Carocci, 79-126.
- Capano, G., Regini, M., and Turri, M. (2016), *Changing Governance in Universities. Italian Higher Education in Comparative Prospective*, London: Palgrave Macmilland.
- Caruso, R. and de Wit, H. (2015), 'Determinants of Mobility of Students in Europe: Empirical Evidence for the Period 1998-2009', *Journal of Studies in International Education*, 19 (3), 265-82.

- Cattaneo, M., Meoli, M., and Paleari, S. (2016), 'Why Do Universities Internationalize? Organizational Reputation and Legitimacy', in Audretsch et al. (ed.), *University Evolution, Entrepreneurial Activity and Regional Competitiveness*, (32), Switzerland: Springer International Publishing.
- CHE Consult (2014), *Input Study to the Report from the European Union on Progress in the Development of Quality Assurance Systems in the Various Member States and on Cooperation Activities at European Level*, Brussels: Publications Office of the European Union.
- Chen, K. H. J. and Hou, A. Y. C. (2016), 'Adopting self-accreditation in response to the diversity of higher education: quality assurance in Taiwan and its impact on institutions', *Asia Pacific Education Review*, 17 (1), 1-11.
- CIMEA (2016), *Analisi dei flussi degli studenti internazionali in Italia*, Roma: CIMEA.
- Commission, European (2013), *EVALSED: The resource for the evaluation of Socio-Economic Development*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cots, J. M., Llurda, E., and Garrett, P. (2014), 'Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (4), 311-17.
- Council of the European Union (2004), *Council Directive 2004/114/EC of 13 december 2004 on the conditions of admission of third-country nationals for the purposes of studies, pupil exchange, unremunerated training or voluntary service (2004/114/CE)*.
- (2005), *Council Directive 2005/71/EC of 12 October 2005 on a specific procedure for admitting third-country nationals for the purposes of scientific research (2005/71/CE)* .
- (2009), *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02)*.
- (2011), *Council conclusions on a benchmark for learning mobility, (2011/C 372/08)*.
- Crosling, G., Edwards, R., and Schroder, B. (2008), 'Internationalizing the curriculum: The implementation experience in a Faculty of Business and Economics', *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30 (2), 107-21.
- Crossman, J. and Bordia, S. (2011), 'Friendship and relationships in virtual and intercultural learning: Internationalising the business curriculum', *Australian Journal of Adult Learning*, 51 (2), 329-54.
- CRUI Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2012), *Course Offerings in English delivered by Italian Universities 2011/12*, Roma: CRUI.
- (2015), *Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano*, Roma: CRUI.

- CUN Consiglio Universitario Nazionale (2017), *Università: le politiche perseguite, le politiche attese. Il difficile percorso delle autonomie universitarie. 2010-2016*, Roma: CUN.
- De Rosa, A. S. (2008), 'New forms of international cooperation in doctoral training: Internationalisation and the international doctorate - One goal, two distinct models', *Higher Education in Europe*, 33 (1), 3-25.
- De Toni A. F., Panizzolo R., e Villa A. (2013), *Gestione della produzione*, Milano: ISEDI.
- De Wit, H. (2009), *Measuring the Success of the Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- (2011), 'Globalisation and Internationalisation of Higher Education', *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 241-48.
- (2015), *Quality Assurance and Internationalization. Trends, challenges and opportunities, INQAAHE conference, Chicago, U.S.*
- de Wit, H. and Beelen, J. (2012), 'Socrates in the low countries: Designing, implementing and facilitating internationalisation of the curriculum at the Amsterdam University of Applied Sciences (HvA)', in Ryan J. (ed.), *Cross-Cultural Teaching and Learning for Home and International Students: Internationalisation of Pedagogy and Curriculum in Higher Education*, London: Routledge, 156-68.
- de Wit, H., Ferencz, I., and Rumbley, L. E. (2013), 'International student mobility: European and US perspectives', *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (1), 17-23.
- De Wit, H., et al. (2015), *Internationalisation of Higher Education. Study*, Brussels: European Parliament. Directorate-General for Internal Policies.
- Deardorff, D. K. and van Gaalen, A. (2012), 'Outcomes assessment in the internationalization of higher education', in D. K. Deardorff, et al. (eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (SAGE Publications Inc.), 167-90.
- Delgado-Márquez, B. L., Escudero-Torres, M. Á, and Hurtado-Torres, N. E. (2013), 'Being highly internationalised strengthens your reputation: An empirical investigation of top higher education institutions', *Higher Education*, 66 (5), 619-33.
- Denyer, D., Tranfield, D. and Van Aken, J. E. (2008), 'Developing design propositions through research synthesis', *Organization Studies*, 29, 393-413.
- Dlaska, A. (2013), 'The role of foreign language programmes in internationalising learning and teaching in higher education', *Teaching in Higher Education*, 18 (3), 260-71.
- E., Deming W. (1986), *Out of the Crisis*, Cambridge (MA): MIT Center for Advanced Engineering Study.

- Egron-Polak, E. and Hudson, R. (2010), *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives*, Paris: International Association of Universities.
- (2014), *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. IAU 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education*, Paris: International Association of Universities.
- EHEA (2009), *The European Higher Education Area (EHEA) in a global context. Report on overall developments at the European, national and institutional levels*, Vien: Austrian Federal Ministry of Science and Research.
- (2015a), *European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes*.
- (2015b), *Yerevan Communiqué. EHEA Ministerial Conference*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eisenhardt, K. M. (1989), 'Building theories from case study research', *Academy of management Review*, 14, 532-50.
- Erkkila, T. and Piironen O. (2013), 'Shifting fundamentals of European Higher Education governance: competition, ranking, autonomy and accountability', *Comparative Education*, 1-15.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), et al. (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Brussels: EURASHE.
- European Commission (2000), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Innovation in a knowledge-driven economy*, Brussels, 20.9.2000. COM(2000) 567 final.
- (2011), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, Brussels, 20.9.2011 COM(2011) 567 final.
- (2013), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European higher education in the world*, Brussels, 11.7.2013 COM(2013) 499 final.
- (2014), *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education* COM(2014) 29 final.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015a), *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- (2015b), *Report of the 2012-2015 BFUG Working Group on Mobility and Internationalisation*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Ministers in charge of Higher Education (1999), *Joint declaration of the European Ministers of Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999*.
- European Parliament and Council (2006), *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC)*.
- European University Association (EUA) (2013), *EUA's Institutional Evaluation Programme (IEP). Self-evaluation Report*, Brussels: EUA.
- European University Association (EUA) (2015), *EUA's Institutional Evaluation Programme (IEP). Politecnico di Torino. Follow up Evaluation Report*, Brussels: EUA.
- EVALUE (1998), *EVALUE. Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. Final Report*, Paris: Project funded by the European Community under the Targeted Socio-Economic Research Program (TSER).
- Faubert, V. (2009), *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Paper OECD Publishing.
- Fondazione CRUI (2012), *CAF Università. Il modello europeo di autovalutazione delle performance per le università*, Roma: Fondazione CRUI.
- Forsberg, N. E., et al. (2003), 'Internationalization of the animal science undergraduate curriculum: A survey of its current status, barriers to its implementation and its value', *Journal of Animal Science*, 81 (4), 1088-94.
- Gao, Y. (2015), 'Toward a Set of Internationally Applicable Indicators for Measuring University Internationalization Performance', *Journal of Studies in International Education*, 19 (2), 182-200.
- Gersick, C. J. (1988), 'Time and transition in work teams: Toward a new model of group development', *Academy of Management Journal*, 31, 9-41.
- Glass, A. (ed.), (2014), *The State of Higher Education 2014, The OECD Higher Education Programme (IMHE)*, Paris: OECD Publisher.
- Governo Italiano (2008), *Decreto-Legge 10 novembre 2008 n.180. Decreto convertito, con modificazioni, in legge 9 gennaio 2009, n. 1. Disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca. in Gazz. Uff., 10 novembre, n. 263*.
- (2012), *Decreto Legislativo 27 gennaio 2012, n. 19. Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di*

risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240. (GU n.57 del 8-3-2012).

--- (2013), *Decreto-Legge 21 giugno 2013, n. 69. Disposizioni urgenti per il rilancio dell'economia (GU Serie Generale n.144 del 21-06-2013 - Suppl. Ordinario n. 50)*

Green, M. F. (2005), *Measuring Internationalization at research universities*, Washington DC: American Council on Education.

Green, M. F. , Luu, D., and Burris, B. (2008), *Mapping internationalization on U.S. campuses*, Washington DC: American Council on Education.

Grigoryeva, E. V., et al. (2015), 'The requirements for developing the programs and designing a foreign language teaching syllabus for the students following the education internationalization', *Review of European Studies*, 7 (5), 124-30.

Haigh, M. J. (2002), 'Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world', *Journal of Geography in Higher Education*, 26 (1), 49-66.

Hénard, F. and Mitterle, A. (2010), *Governance and Quality Guidelines in Higher Education. A review on governance arrangements and quality assurance guidelines*, OECD IMHE Project, Paris: OECD Publisher.

Hénard, F., Diamond, L., and Roseveare, D. (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*, OECD Higher Education Programme IMHE, Paris: OECD Publisher.

Hou, A. Y. C. (2014), 'Quality in cross-border higher education and challenges for the internationalization of national quality assurance agencies in the Asia-Pacific region: The Taiwanese experience', *Studies in Higher Education*, 39 (1), 135-52.

Hudzik, J. K. (2011), *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*, Washington DC: NAFSA.

International Association of Universities (2012), *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*, Paris: International Association of Universities.

Ippolito, K. (2007), 'Promoting intercultural learning in a multicultural university: Ideals and realities', *Teaching in Higher Education*, 12 (5-6), 749-63.

James, C. (2013), 'Enhancing the QLD: Internationalisation and employability: The benefits of Erasmus Intensive Programmes', *Law Teacher*, 47 (1), 64-82.

- Jiang, N. and Carpenter, V. (2013), 'Faculty-specific factors of degree of HE internationalization: An evaluation of four faculties of a post-1992 university in the United Kingdom', *International Journal of Educational Management*, 27 (3), 242-59.
- Kashlak, R., Lorenzi, P., and Cummings, J. (2007), 'Strategically assessing international business course-specific learning aims', *Journal of Teaching in International Business*, 18 (2-3), 45-60.
- Kato, M. and Ando, A. (2013), 'The relationship between research performance and international collaboration in chemistry', *Scientometrics*, 97 (3), 535-53.
- Kirkpatrick, D. L. (1977), 'Evaluating training programs: evidence versus proof', *Training and Development Journal*, 31, 9-12.
- Knight, J. (1997), 'A shared vision? stakeholders' perspectives on the internationalization of higher education in Canada', *Journal of Studies in International Education*, 1 (1), 27-44.
- (2007), 'Cross-border higher education: Issues and implication for quality assurance and accreditation', in Global University Network for Innovation (ed.), *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?*, London: Palgrave MacMillan, 134-46.
- (2008), *Higher Education in Turmoil, The changing world of internationalization*, Rotterdam: Sense Publishers.
- (2010), 'Higher education crossing borders', in P. Peterson, E. Baker, and B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, London: Elsevier Ltd., 507-13.
- (2011), 'Doubts and dilemmas with double degree programs', *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 297-312.
- (2012), 'Student mobility and internationalization: Trends and tribulations', *Research in Comparative and International Education*, 7 (1), 20-33.
- (2013), 'The changing landscape of higher education internationalisation - for better or worse?', *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (3), 84-90.
- (2014), 'What is an International University?', in A. Glass (ed.), *The State of Higher Education 2014, The OECD Higher Education Programme (IMHE)*, Paris: OECD Publisher, 139-44.
- (2015), 'International Universities: Misunderstandings and Emerging Models?', *Journal of Studies in International Education*, 19 (2), 107-21.
- Knight, J. (2001), 'Monitoring the quality and progress of internationalization', *Journal of Studies in International Education*, 5, 228-43.

- (2004), 'Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales', *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31.
- Krause, K. L., Coates, H., and James, R. (2005), 'Monitoring the Internationalisation of Higher Education: Are there Useful Quantitative Performance Indicators?', in M. Tight (ed.), *International Perspectives on Higher Education Research* (3), 233-53.
- Lazarsfeld P. F. (1969), 'Dai concetti agli indici empirici', in Lazarsfeld P. F. and Boudon R. (eds.), *L'analisi empirica nelle scienze sociali. I - Dai concetti agli indici empirici*, Bologna: Il Mulino, 41-52.
- Leask, B. (2004), 'Internationalisation outcomes for all students using information and communication technologies', *Journal of Studies in International Education*, 8, 336-51.
- Leslie, F. H. and Roseveare D. D. (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions*, Paris: OECD.
- Li, S. and Wu, M. (2010), 'A comparative study on evaluation system of university internationalization', *Wuhan Daxue Xuebao (Xinxi Kexue Ban)/Geomatics and Information Science of Wuhan University*, 35 (Special Issue 1), 134-36.
- Lindström, J. (2012), 'Different languages, one mission? Outcomes of language policies in a multilingual university context', *International Journal of the Sociology of Language*, (216), 33-54.
- Ma, W. and Yue, Y. (2015), 'Internationalization for quality in Chinese research universities: student perspectives', *Higher Education*, 70 (2), 217-34.
- MAECI-MIUR (2017), *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Strategia per la promozione all'estero del sistema nazionale della formazione superiore italiana 2017-2020*.
- Marradi, A. (2001), 'Gli indicatori', *Concetti e metodi per la ricerca sociale* (3 edn.), Firenze: La Giuntina.
- Martini, A., Cais, G. (2000), 'Controllo di gestione e valutazione delle politiche: un tentativo di sistemazione concettuale', in Palumbo M. (ed.), *Valutazione 2000. Esperienze e riflessioni*, Milano: Franco Angeli.
- McGaw, B. (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris: OECD Publisher.
- Merton, R. K. and Kendall, P. L. (1946), 'The focused interview', *American journal of sociology*, 60, 541-57.

- Meyer, R. H. (1995), *Educational performance indicators: A critique*, Madison (WI): Institute for Research on Poverty.
- MIUR (2013a), *Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013 n. 45. Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati.*
- (2013b), *Decreto Ministeriale del 23 dicembre 2013, n. 1059. Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. Adeguamenti e integrazioni al DM 30 gennaio 2013, n.47.*
- (2013c), *Decreto Ministeriale del 30 gennaio 2013, n. 47. Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica.*
- (2013d), *Decreto Ministeriale del 15 ottobre 2013, n. 827. Linee generali di indirizzo della programmazione 2013-15.*
- (2014), *Decreto Ministeriale del 14 febbraio 2014, n. 104. Indicatori e Parametri per il monitoraggio e la valutazione dei programmi delle università 2013 – 2015.*
- (2015), *Decreto Ministeriale 8 giugno 2015 n. 335. Criteri di ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) per l'anno 2015.*
- (2016), *Decreto Ministeriale 12 dicembre 2016 n. 987. Decreto Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio.*
- (2017). Direzione generale per lo studente lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore, *Procedure per l'ingresso, il soggiorno e l'immatricolazione degli studenti stranieri/internazionali ai corsi di formazione superiore in Italia per l'anno accademico 2017-2018*
- Mulgan, R. (2000), 'Accountability: An Ever-Expanding Concept?', *Public Administration*, 78 (3), 555-73.
- Netz, N. and Jaksztat, S. (2014), 'Mobilised by mobility? determinants of international mobility plans among doctoral Candidates in Germany', *International Perspectives on Higher Education Research* (11), 35-49.
- Neubauer, D. (2011), 'The international trend in quality assurance of higher education - Implication of mutual recognition on quality assurance outcomes'.
- Newson-Smith (1986), 'Desk Analysis', *Journal of Economic and Social Measurement* 16 (1), 163.
- Niendorf, M. A. (2013), 'Internationalization at home: Effectiveness of online joint-seminars with Overseas University students. Results of a pilot study', *7th International Technology, Education and Development Conference (Inted2013)*, 5242-47.

- Nuttall, D. (1992), 'The functions and limitations of international education indicators', in OECD (ed.), *The OECD international education indicators: A framework for analysis*, Paris: OECD Publisher.
- Oanda, I. O. (2013), 'Trends in internationalization of higher education and implications for research and innovation for development in african universities', *International Perspectives on Education and Society*, 21, 69-97.
- OECD (1994), *Curriculum Development for Internationalisation. Guidelines for Country Case Studies*, Paris: OECD CERI / IEA.
- (2004), *Quality and Recognition in Higher Education. The Cross-border Challenge*, Paris: OECD Publisher.
- (2006), *Education Policy Analysis. Focus on Higher Education. 2005-2006*, Paris: OECD Publishing.
- (2007), *Higher Education and Regions. Globally Competitive and Locally Engaged*, Paris: OECD Publisher.
- (2009a), *Higher Education to 2030. Volume 1. Demography*, Paris: OECD Publisher.
- (2009b), *Higher Education to 2030. Volume 2. Globalisation*, Paris: OECD Publisher.
- Ogawa, R. and Collom, E (1998), *indicators: What are they? How can schools and school districts use them?*, California Educational Research Cooperative, Riverside: University of California.
- Oyewole, O. (2009), 'Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa', *Higher Education Policy*, 22 (3), 319-29.
- Paige, M. R. (2005), 'Internationalization of Higher Education: Performance Assessment and Indicators', *Nagoya Journal of Higher Education*, 5, 99-122.
- Palumbo, M. (2001), 'Valutazione e processi decisionali', in Palumbo M. (ed.), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare e valutare*, Associazione Italiana di Valutazione (AIV), Milano: Franco Angeli.
- Palumbo, M. (2010), 'Definizioni, approcci e usi degli indicatori nella ricerca e nella valutazione', in Bezzi C., Cannavò L., e Palumbo M. (eds.), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, Associazione Italiana di Valutazione (AIV), Milano: Franco Angeli, 19-43.
- Palumbo, M., et al. (2013), 'La valutazione dell'istruzione', in Vergani A. (ed.), *Prove di valutazione. Libro bianco sulla valutazione in Italia*, Associazione Italiana di Valutazione (AIV), Milano: Franco Angeli, 98-131.

- Parlamento Italiano (1989), *Legge 168 del 9 maggio 1989. Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica.*, Pubblicata nella Gazz. Uff. 11 maggio 1989, n. 108, S.O.
- (2009), *Legge 9 gennaio 2009, n. 1. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 6 del 9 gennaio 2009.*
- (2010), *Legge 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonche' delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 10 del 14 gennaio 2011 - Suppl. Ordinario n. 11.*
- (2013), *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 21 giugno 2013, n. 69, recante disposizioni urgenti per il rilancio dell'economia. (GU Serie Generale n.194 del 20-08-2013 - Suppl. Ordinario n. 63).*
- (2014), *Legge 23 dicembre 2014, n. 190. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilita' 2015). (GU Serie Generale n.300 del 29-12-2014 - Suppl. Ordinario n. 99)*
- Patton, M. Q. (1987), *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, CA: Sage.
- (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, CA: Sage.
- (1999), *Utilization-focused Evaluation. The New Century Text*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pelediene, A. and Radzeviciene, A. (2004), *Towards greater efficiency in international activities: benchmarking and the evaluation of bilateral cooperation*, eds Z. Pudlowski, N. Grunwald, and R. V. Krivickas, 8th Baltic Region Seminar on Engineering Education, Seminar Proceedings, Clayton: Uicee, Faculty Engineering, 79-82.
- Peng, R. Z., Wu, W. P., and Fan, W. W. (2015), 'A comprehensive evaluation of Chinese college students' intercultural competence', *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 143-57.
- Pitrone, M. C. (1984), *Il sondaggio*, Milano: Franco Angeli.
- Pizzorno, A. (1960), *Comunità e razionalizzazione*, Torino: Einaudi.
- Politecnico di Milano (2012), *Linee guida per la predisposizione degli accordi internazionali di cooperazione dell'Ateneo*, Milano: Politecnico di Milano.
- (2014), *Il Piano della performance 2014-2016 del Politecnico di Milano*, Milano: Politecnico di Milano.

- (2016a), *Il piano integrato 2016-2018 del Politecnico di Milano*, Milano: Politecnico di Milano.
- (2016b), *Linee guida per la gestione della mobilità internazionale degli studenti. Approvate da Senato Accademico del Politecnico di Milano nella seduta del 14 dicembre 2015 e Consiglio di Amministrazione del Politecnico di Milano nella seduta del 15 dicembre 2015*, Milano: Politecnico di Milano.
- (2016c), *Relazione annuale dei Nuclei di Valutazione interna (D. Lgs. 19/2012, art 12 e art.14)*, Milano: Politecnico di Milano.
- (2016d), *Guida agli scambi internazionali per gli studenti di Ingegneria Gestionale. Documento a cura della Commissione Internazionale del Consiglio di Corsi di Studi in Ingegneria Gestionale del Politecnico di Milano. Febbraio 2016*, Milano: Politecnico di Milano.
- Porter, A. (1991), 'Creating a system of school process indicators', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13, 13-29.
- Pulcini, V. and Campagna, S. (2015), 'Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education', in S. Dimova, A. K. Hultgren, and C. Jensen (eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, Walter de Gruyter GmbH, 65-87.
- Qiang, Z. (2003), 'Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework', *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248-70.
- Qiu, J. and Wen, F. (2010), 'An overview on the methods and results of Chinese universities evaluation', *Wuhan Daxue Xuebao (Xinxi Kexue Ban)/Geomatics and Information Science of Wuhan University*, 35 (Special Issue 1), 1-7.
- Rebora G. (2013), *Nessuno mi può giudicare? L'università e la valutazione*, Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Rodenberg, T. C. (2010), 'Measuring commitment to internationalizing the campus: an institutional fingerprint', *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 2, 29-53.
- Rosa, M. J., et al. (2011), 'The EUA institutional evaluation programme: An account of institutional best practices', *Quality in Higher Education*, 17 (3), 369-86.
- Rust, V. D. and Kim, S. (2015), 'Globalization and global university rankings', in J. Zajda (ed.), *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Springer Netherlands, 167-80.
- Ryan, J. (2012), *Cross-cultural teaching and learning for home and international students: Internationalisation of pedagogy and curriculum in higher education*, Oxford (UK): Routledge.
- Sample, S. G. (2013), 'Developing Intercultural Learners Through the International Curriculum', *Journal of Studies in International Education*, 17 (5), 554-72.

- Scellato, G., Franzoni, C., and P., Stephan (2015), 'Migrant scientists and international networks', *Research Policy*, 44 (1), 129-47.
- Scheerens, J. (2011a), 'Panoramica degli approcci alla valutazione educativa', in Scheerens J., Mosca S., and Bolletta R. (eds.), *Valutare per gestire la scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- (2011b), 'Valutazione scolastica interna ed esterna', in Scheerens J., Mosca S., and Bolletta R. (eds.), *Valutare per gestire la scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- Scriven, M. (1991), *Evaluation thesaurus*, Newbury Park (CA): Sage.
- Seeber, M. and Lepori B. (2013), 'The internationalization of European higher education institutions', in Bonaccorsi A. (ed.), *Knowledge, Diversity And Performance In European Higher Education*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Seel, N. M. (ed.), (2012), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, New York: Springer.
- Shavelson, R. J., McDonnell, L. M., and Oakes, J. (1989), *Indicators for monitoring mathematics and science education: A sourcebook*, Santa Monica (CA): RAND.
- Singh, M. (2010), 'Re-orienting internationalisation in african higher education', *Globalisation, Societies and Education*, 8 (2), 269-82.
- Souto-Otero, M., et al. (2013), 'Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program', *Educational Researcher*, 42 (2), 70-77.
- Sternberger, L., et al. (2009), 'Designing model for international learning assessment', *Diversity and Democracy*, 12, 7-9.
- Stake, R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, London: Sage.
- (2013), *Multiple Case Study Analysis*, London: Sage.
- Stone, N. (2006), 'Internationalising the student learning experience: Possible indicators', *Journal of Studies in International Education*, 10 (4), 409-13.
- Stufflebeam, D. L. (2003), 'The CIPP model for evaluation', in D. L. Stufflebeam and T. Kellaghan (eds.), *The international handbook of educational evaluation*, Boston (MA): Kluwer.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., and Kellaghan, T. (eds.) (2000), *Evaluation Models*, Boston (MA): Kluwer.
- Tange, H. (2012), 'Organising language at the international university: Three principles of linguistic organisation', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (3), 287-300.
- Teichler, U. (2009), 'Internationalisation of higher education: European experiences', *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 93-106.

- (2015), 'Academic mobility and migration: What we know and what we do not know', *European Review*, 23, S6-S37.
- Trahar, S. (2010), *Developing cultural capability in international higher education: A narrative inquiry*, New York: Routledge.
- UNESCO (2006), *Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education*, Paris: UNESCO.
- Università degli Studi di Trento (2014), *Piano strategico 2014-2016*, Trento: Università degli Studi di Trento.
- (2015), *Piano delle performance della struttura gestionale 2015-2017 e obiettivi operativi 2015*, Trento: Università degli Studi di Trento.
- (2016), *Piano integrato e obiettivi operativi 2016 della struttura gestionale*, Trento: Università degli Studi di Trento.
- (2016), *Relazione del Nucleo di valutazione sull'attuazione del Piano strategico dell'Università degli Studi di Trento*, Trento: Università degli Studi di Trento.
- (2017), *Piano strategico 2017-2021. Visione e obiettivi generali*, Trento: Università degli Studi di Trento.
- Università degli Studi di Udine (2012), *Sistema di valutazione e misurazione della performance*, Udine: Università degli Studi di Udine.
- (2015a), *Piano strategico 2015-2019*, Udine: Università degli Studi di Udine.
- (2015b), *Piano per la mobilità internazionale di Ateneo*, Udine: Università degli Studi di Udine.
- (2016), *Politica per la qualità dell'Università degli Studi di Udine*, Università degli Studi di Udine.
- Università di Bologna. Alma Mater Studiorum (2013), *Piano strategico 2013-2015*, Bologna: Università di Bologna.
- (2015), *Dipartimento di Storia Culture Civiltà. Programma per l'internazionalizzazione Triennio 2015/2016-2017/2018*, Università di Bologna.
- (2016), *Piano strategico 2016-2018*, Bologna: Università di Bologna.
- (2017a), *Piano integrato 2017-2019*, Bologna: Università di Bologna.
- (2017b), *Riepilogo Accordi di settore per Facoltà di Giurisprudenza e proposte nuovi accordi Scuola di Giurisprudenza*, Bologna: Università di Bologna.

- University of Oxford (2015), *International Trends in Higher Education 2015*, Oxford: University of Oxford International Strategy Office.
- van der Wende, M. (1997), 'Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective', *Journal of Studies in International Education*, 1 (2), 53-72.
- van Gaalen, A. (2009), 'Developing a tool for mapping internationalisation: a case study', in De Wit H. (ed.), *Measuring success in the internationalisation of higher education*, Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- Voss, C., Tsiriktsis, N., Frohlich, M. (2002), 'Case research in operations management', *International Journal of Operations & Production Management* 22, 195-219.
- Wang, I. (2010), 'Realizing "cross-cultural exchange": A dialogue between the USA and China', in J. Ryan and G. Slethaug (eds.), *International Education and the Chinese Learner*, 149-60.
- Wang, T. (2016), 'Intercultural dialogue framework for transnational teaching and learning', in K. Bista and C. Foster (eds.), *Campus Support Services, Programs, and Policies for International Students* (IGI Global), 223-42.
- Whitsed, C. and Wright, P. (2013), 'English language learning in the Japanese higher education sector: towards internationalisation', *Intercultural Education*, 24 (3), 222-36.
- Wyatt, T. (1994), 'Education indicators: A review of the literature', in OECD (ed.), *Making education count: Developing and using international indicators*, Paris: OECD Publisher.
- Zeiser, P. A., Fuchs, D., and Engelkamp, S. (2013), 'Discussions Across Borders: A German-American Partnership', *Journal of Political Science Education*, 9 (4), 474-86.

ALLEGATI

**Allegato n. 1 - Accreditemento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida.
Aggiornamento del 10/08/2017**

Pagine accluse in allegato:

5. Gli indicatori quantitativi nel monitoraggio dei corsi di studio.

- pag. 23-24: 5.1. Indicatori relativi alle carriere, attrattività internazionale, occupabilità dei laureati e corpo docente dei CDS.

SCHEDE CEV R3.B

- pag. 81: Schede CEV R3.B4 – Internazionalizzazione della didattica
- pag. 94: Schede CEV R3.B4 (TELEMATICHE) – Internazionalizzazione della didattica

I) Rapporto di Monitoraggio annuale sul Corso di Studio

- pag. 104: Attrattività e internazionalizzazione del CDS (dati ANV)

5. GLI INDICATORI QUANTITATIVI NEL MONITORAGGIO DEI CORSI DI STUDIO

Entro il mese di giugno, l'ANVUR fornisce annualmente agli atenei una Scheda indicatori di Ateneo [Allegato 5] e una scheda analitica per ciascuna sede⁶ dei CdS attivi nell'anno di riferimento [Allegato 6.1]. Le schede includono due insiemi di indicatori quantitativi che comprendono anche quelli dell'Allegato E del DM 987 del 12 dicembre 2016. Nella costruzione degli indicatori, l'ANVUR ha utilizzato informazioni già presenti in diverse banche dati, dunque senza richiederne di nuove agli Atenei. Inoltre, nell'ottica di limitare quanto più possibile il numero di indicatori, alcuni di essi riprendono quelli utilizzati per la Programmazione Triennale.

La diffusione di tali indicatori mira a favorire, negli Atenei e nei CdS, una riflessione sul grado di raggiungimento dei propri obiettivi. Riguardo al Monitoraggio annuale dei CdS, come indicato nella Sezione 4.1, ogni CdS dovrà esaminare i valori degli indicatori in relazione alle proprie caratteristiche e ai propri obiettivi (ponendo anche attenzione a eventuali significativi scostamenti dalle medie nazionali o macro-regionali), per pervenire al riconoscimento degli aspetti critici del proprio funzionamento, evidenziandoli in un sintetico commento. Va sottolineato come gli indicatori quantitativi non concorrano meccanicamente alla formulazione da parte dell'ANVUR del giudizio di Accreditamento periodico delle Sedi e dei CdS; essi possono essere utilizzati dall'Agenzia, così come dagli Atenei, per il monitoraggio a distanza dei CdS.

Tra le banche dati utilizzate, la principale è l'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), da cui si attingono tutte le informazioni relative alle caratteristiche di accesso degli immatricolati/iscritti, di percorso ed esito delle carriere degli studenti universitari. Accanto a questa, sono utilizzate le informazioni presenti in: SUA-CdS, SUA-RD, ProPer e l'Anagrafe dottorati. Inoltre, i dati per alcuni indicatori riferiti all'occupabilità dei laureati a 1 e 3 anni dal titolo e alla soddisfazione dei laureandi circa il proprio corso di studio sono forniti da AlmaLaurea, sulla base delle indagini "Profilo del Laureati" e "Condizione occupazionale dei Laureati"⁷.

Il nuovo insieme di indicatori offre la possibilità di operare diversi tipi di confronti. Innanzitutto vi è la possibilità di effettuare confronti diacronici: i valori dei singoli indicatori sono calcolati con riferimento a tre anni accademici (o coorti di immatricolati), rendendo immediata l'individuazione di trend interni alle strutture. In secondo luogo, per ciascun indicatore sono forniti valori medi riferiti ai corsi di studio della stessa classe di laurea: 1) nel medesimo Ateneo; 2) nell'area geografica in cui insiste il Corso di Studio; 3) in Italia. Per quanto riguarda la Scheda indicatori di Ateneo, i valori degli indicatori possono essere confrontati con quelli medi dell'area geografica e dell'Italia. Per alcuni indicatori, l'analisi è effettuata per ciascuna delle 3 macro-aree disciplinari⁸.

5.1 - INDICATORI RELATIVI ALLE CARRIERE, ATTRATTIVITÀ, INTERNAZIONALIZZAZIONE, OCCUPABILITÀ DEI LAUREATI E CORPO DOCENTE DEI CDS

Questa sezione fornisce una descrizione sintetica delle schede di Monitoraggio annuale del CdS e di Ateneo. Informazioni analitiche riguardo alla costruzione degli indicatori (definizioni di numeratore e denominatore, modalità di calcolo e fonte dei dati) saranno rese disponibili contestualmente alla diffusione dei dati. L'insieme degli

⁶ Si intende per sede la definizione data nel DM 987/2016, Art. 1 comma 2, lettera d, ossia l'insieme delle strutture didattiche o di ricerca dell'Università collocate nel medesimo Comune. La sede decentrata è quella in cui le strutture didattiche o di ricerca sono collocate in un Comune diverso rispetto al Comune in cui è situata la sede legale dell'Università.

⁷ Gli atenei che non aderiscono al Consorzio Interuniversitario, sono stati invitati a fornire le informazioni relative ai propri CdS.

⁸ Di cui all'Allegato D del DM 987/2016.

indicatori verrà periodicamente aggiornato a seguito degli esiti delle sperimentazioni condotte dall'ANVUR e della raccolta di nuovi dati come quelli relativi alle competenze trasversali e disciplinari acquisite dagli studenti, e alle opinioni degli studenti (si veda paragrafo successivo).

La Scheda di Monitoraggio annuale del CdS [Allegato 6.1] contiene una prima sezione di informazioni riassuntive di contesto, ricavate dalla SUA-CdS e dall'ANS, utili alla lettura e all'interpretazione degli indicatori, che si articolano nelle successive 6 sezioni:

1. Indicatori relativi alla didattica (gruppo A, Allegato E DM 987/2016);
2. Indicatori di internazionalizzazione (gruppo B, Allegato E DM 987/2016);
3. Ulteriori indicatori per la valutazione della didattica (gruppo E, Allegato E DM 987/2016);
4. Indicatori circa il percorso di studio e la regolarità delle carriere (indicatori di approfondimento);
5. Soddisfazione e occupabilità (indicatori di approfondimento);
6. Consistenza e qualificazione del corpo docente (indicatori di approfondimento).

Nella prima sezione sono proposti quasi esclusivamente indicatori della Programmazione Triennale, già noti agli atenei e rimodulati in funzione dell'unità di analisi (il CdS). Gli indicatori fanno riferimento alla regolarità, rispetto agli anni di corso di studenti e laureati, all'attrattività dei CdS Magistrali, al rapporto docenti studenti, all'occupabilità dei laureati. Accanto a questi indicatori sono proposti due nuovi indicatori riguardanti: la coerenza della composizione dei docenti di riferimento con i settori scientifico-disciplinari caratterizzanti il CdS; la qualità della ricerca dei docenti dei CdS Magistrali.

La seconda sezione (gruppo B) è composta da indicatori derivati dalla Programmazione Triennale e riguardanti l'internazionalizzazione dei CdS. Si utilizzano informazioni di accesso degli studenti (titolo di studio precedente) e di percorso (crediti conseguiti all'estero).

La terza sezione (gruppo C) contiene indicatori relativi alla regolarità del percorso di studi (con particolare riferimento al passaggio al II anno di studio), alla produttività degli studenti, alla soddisfazione rispetto al corso di studio e alla stabilità del corpo docente.

La quarta sezione include indicatori relativi all'abbandono del sistema universitario, alla regolarità degli studenti nel conseguimento del titolo e all'abbandono di lungo periodo.

La quinta sezione completa le informazioni circa la soddisfazione dei laureandi e l'occupabilità dei laureati a un anno dal titolo.

La sesta e ultima sezione approfondisce le informazioni sulla consistenza e la qualificazione del corpo docente.

La Scheda indicatori di Ateneo [Allegato 5], è anch'essa preceduta da una sezione con dati di carattere generale che include informazioni aggiuntive circa l'offerta didattica complessiva dell'Ateneo, la consistenza personale Docente e Tecnico-Amministrativo, la didattica complessivamente erogata in confronto alla didattica potenziale, la domanda di formazione. Per gli Atenei visitati, sono riportate le informazioni relative al Decreto Ministeriale di accreditamento periodico della Sede e dei corsi di studio dell'università.

La Scheda indicatori di Ateneo si articola in 8 sezioni di indicatori:

1. Indicatori relativi alla didattica (gruppo A, Allegato E DM 987/2016);
2. Indicatori di internazionalizzazione (gruppo B, Allegato E DM 987/2016);
3. Indicatori di qualità della ricerca e dell'ambiente di ricerca (gruppo C, Allegato E DM 987/2016);
4. Indicatori di sostenibilità economico finanziaria (gruppo D, Allegato E DM 987/2016);
5. Ulteriori indicatori per la valutazione della didattica (gruppo E, Allegato E DM 987/2016);
6. Indicatori circa il percorso di studio e la regolarità delle carriere (indicatori di approfondimento);
7. Soddisfazione e occupabilità (indicatori di approfondimento);
8. Consistenza e qualificazione del corpo docente (indicatori di approfondimento).

ALLEGATO 4.2 – SCHEDE CEV: R3.B

Requisito	Obiettivo		Missione	Livello			
R3	Assicurazione di Qualità nei Corsi di Studio (Ex AQS)		Didattica	Centrale			
R3.B	Obiettivo: Accertare che il CdS promuova una didattica centrata sullo studente, incoraggi l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerti correttamente le competenze acquisite						
	Punti di attenzione	Aspetti da considerare	Indicatori	Valutazione punto di attenzione	Note e commenti	Valutazione Indicatore	Note e eventuali raccomandazioni e condizioni
R3.B.1	Orientamento e tutorato	Le attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita sono in linea con i profili culturali e professionali disegnati dal CdS? Il CdS favorisce la consapevolezza delle scelte da parte degli studenti? In Sede di orientamento in itinere e in uscita, viene tenuto conto dei risultati del monitoraggio delle carriere? Le iniziative di introduzione o di accompagnamento al mondo del lavoro tengono conto dei risultati del monitoraggio degli esiti e delle prospettive occupazionali?	Indicatori sulla carriera degli studenti; Esiti occupazionali	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
R3.B.2	Conoscenze richieste in ingresso e recupero delle carenze	Le conoscenze richieste o raccomandate in ingresso sono chiaramente individuate, descritte e pubblicate? Il possesso delle conoscenze iniziali indispensabili è efficacemente verificato? Le eventuali carenze sono puntualmente individuate e comunicate agli studenti? Vengono definite e coerentemente attuate iniziative per il recupero dei debiti formativi da parte degli studenti? Sono previste attività di sostegno in ingresso o in itinere (precorsi, tutorati di sostegno)? Nel caso di CdS di secondo ciclo, è verificata l'adeguatezza della preparazione dei candidati? Sono specificate le eventuali forme di integrazione dei requisiti di accesso? Sono previsti interventi per favorire l'integrazione di studenti provenienti da diverse lauree di primo livello e da diversi Atenei?		<input type="checkbox"/>			
R3.B.3	Organizzazione di percorsi flessibili	L'organizzazione didattica incentiva l'autonomia dello studente (nelle scelte, nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio) e prevede guida e sostegno adeguati da parte dei docenti? (E.g. vengono organizzati incontri di ausilio alla scelta fra eventuali curricula, sono designati docenti-guida per le opzioni relative al piano carriera, sono previste spazi e tempi per attività di studio o approfondimento autogestite dagli studenti...) Le attività curriculari e di supporto utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti (E.g. tutorati di sostegno, percorsi di approfondimento...)? E' previsto eventualmente l'utilizzo di metodi e strumenti specifici per la realizzazione di percorsi di eccellenza? Sono presenti iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche? (E.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli...) Il CdS favorisce l'accessibilità, nelle strutture e nei materiali didattici, agli studenti disabili?		<input type="checkbox"/>			
R3.B.4	Internazionalizzazione della didattica	Sono previste iniziative per il potenziamento della mobilità degli studenti a sostegno di periodi di studio e tirocinio all'estero (anche collaterali a Erasmus)? Con particolare riguardo ai Corsi di Studio internazionali e alle Università per Stranieri, è effettivamente realizzata la dimensione internazionale della didattica? (E.g. la quota di studenti e quella di ore di docenza erogata da esperti stranieri è adeguata a definire un ambiente di studio internazionale?)	Indicatori Internazionalizzazione	<input type="checkbox"/>			
R3.B.5	Modalità di verifica dell'apprendimento	Il CdS possiede un sistema di regole e indicazioni di condotta per lo svolgimento delle verifiche intermedie e finali? Le modalità di verifica adottate per i singoli insegnamenti sono adeguate ad accertare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi? Le modalità di verifica sono chiaramente descritte nelle schede degli insegnamenti? Vengono espressamente comunicate agli studenti?		<input type="checkbox"/>			

[Torna all'INDICE](#)

ALLEGATO 7.2 – SCHEDE CEV: R3.B (TELEMATICHE)

R3.B Obiettivo: Accertare che il CdS promuova una didattica centrata sullo studente, incoraggi l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerti correttamente le competenze acquisite							
	Punti di attenzione	Aspetti da considerare	Indicatori	Valutazione Punto di attenzione	Note e commenti	Valutazione e Indicatore	Note e eventuali raccomandazioni e condizioni
R3.B.1	Orientamento e tutorato	Le attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita sono in linea con i profili culturali e professionali disegnati dal CdS? Il CdS favorisce la consapevolezza delle scelte da parte degli studenti? In Sede di orientamento in itinere e in uscita, viene tenuto conto dei risultati del monitoraggio delle carriere? Le iniziative di introduzione o di accompagnamento al mondo del lavoro tengono conto dei risultati del monitoraggio degli esiti e delle prospettive occupazionali?	Indicatori sulla carriera degli studenti; Esiti occupazionali	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
R3.B.2	Conoscenze richieste in ingresso e recupero delle carenze	Le conoscenze richieste o raccomandate in ingresso sono chiaramente individuate, descritte e pubblicate? Il possesso delle conoscenze iniziali indispensabili è efficacemente verificato? Le eventuali carenze sono puntualmente individuate e comunicate agli studenti? Vengono definite e coerentemente attuate iniziative per il recupero dei debiti formativi da parte degli studenti? Sono previste attività di sostegno in ingresso o in itinere (precorsi, tutorati di sostegno)? Nel caso di CdS di secondo ciclo, è verificata l'adeguatezza della preparazione dei candidati? Sono specificate le eventuali forme di integrazione dei requisiti di accesso? Sono previsti interventi per favorire l'integrazione di studenti provenienti da diverse lauree di primo livello e da diversi Atenei?		<input type="checkbox"/>			
R3.B.3	Organizzazione di percorsi flessibili	L'organizzazione didattica incentiva l'autonomia dello studente (nelle scelte, nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio) e prevede guida e sostegno adeguati da parte dei docenti? (E.g. vengono organizzati incontri di ausilio alla scelta fra eventuali curricula, sono designati docenti-guida per le opzioni relative al piano carriera, sono previste spazi e tempi per attività di studio o approfondimento autogestite dagli studenti...) Le attività curriculari e di supporto utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti (E.g. tutorati di sostegno, percorsi di approfondimento...)? E' previsto eventualmente l'utilizzo di metodi e strumenti specifici per la realizzazione di percorsi di eccellenza? Sono presenti iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche? (E.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli...) Il CdS favorisce l'accessibilità, nelle strutture e nei materiali didattici, agli studenti disabili?		<input type="checkbox"/>			
R3.B.4	Internazionalizzazione della didattica	Sono previste iniziative per il potenziamento della mobilità degli studenti a sostegno di periodi di studio e tirocinio all'estero (anche collaterali a Erasmus)? Con particolare riguardo ai Corsi di Studio internazionali e alle Università per Stranieri, è effettivamente realizzata la dimensione internazionale della didattica? (E.g. la quota di studenti e quella di ore di docenza erogata da esperti stranieri è adeguata a definire un ambiente di studio internazionale?)	Indicatori Internazionalizzazione	<input type="checkbox"/>			
R3.B.5	Modalità di verifica dell'apprendimento	Il CdS possiede un sistema di regole e indicazioni di condotta per lo svolgimento delle verifiche intermedie e finali? Le modalità di verifica adottate per i singoli insegnamenti sono adeguate ad accertare il raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi? Le modalità di verifica sono chiaramente descritte nelle schede degli insegnamenti? Vengono espressamente comunicate agli studenti?		<input type="checkbox"/>			
R3.B.T	Interazione didattica e valutazione formativa nei CdS telematici	Sono state elaborate Linee guida relative alle modalità di sviluppo dell'interazione didattica e alle forme di coinvolgimento delle figure responsabili della valutazione intermedia e finale (docenti e tutor)? All'interno di ogni insegnamento <i>on line</i> , è stata prevista una quota adeguata di e-tivity (problemi, report, studio di casi, simulazioni, ecc.) con relativo <i>feedback</i> e valutazione formativa da parte del docente o del tutor rispetto all'operato specifico del singolo studente? Tali Linee guida e indicazioni risultano effettivamente rispettate?		<input type="checkbox"/>			

[Torna all'INDICE](#)

3 - ATTRATTIVITÀ E INTERNAZIONALIZZAZIONE DEL CdS (DATI ANS)

Indicatore	2015/16			2014/15			2013/14		
	CdS	Corsi della stessa Classe		CdS	Corsi della stessa Classe		CdS	Corsi della stessa Classe	
		Italia	Area geografica		Italia	Area geografica		Italia	Area geografica
Immatricolati puri (L e LMCU) o iscritti per la prima volta al I anno (LM) provenienti da altre regioni (%)									
Iscritti al I anno (LM) provenienti da altri atenei (%)									
Laureati entro N+1 anni che hanno acquisito almeno 12 CFU all'estero (%)									
Immatricolati puri (L e LMCU) o iscritti per la prima volta al I anno (LM) che hanno acquisito il titolo precedente all'estero (%)									
Rapporto CFU conseguiti all'estero e CFU previsti in totale (per i soli studenti regolari)									
Immatricolati puri al CdS che ha conseguito almeno 12 CFU all'estero nel corso degli studi (%)									

Commento sintetico agli indicatori e analisi delle eventuali criticità riscontrate

4 - SODDISFAZIONE DEI LAUREATI RISPETTO AL CdS

Indicatore	2015			2014			2013		
	CdS	Corsi della stessa Classe		CdS	Corsi della stessa Classe		CdS	Corsi della stessa Classe	
		Italia	Area geografica		Italia	Area geografica		Italia	Area geografica
Laureati complessivamente soddisfatti del CdS (%)									
Laureati che si iscriverebbero di nuovo allo stesso CdS (%)									

Commento sintetico agli indicatori e analisi delle eventuali criticità riscontrate

5 - OCCUPABILITÀ DEI LAUREATI

Indicatore	2015			2014			2013		
	CdS	Corsi della stessa Classe		CdS	Corsi della stessa Classe		CdS	Corsi della stessa Classe	
		Italia	Area geografica		Italia	Area geografica		Italia	Area geografica
Occupati a 1 anno dal conseguimento della laurea (%)									
Occupati a 3 anni dal conseguimento della laurea (%)									
Occupati a 5 anni dal conseguimento della laurea (%)									

Commento sintetico agli indicatori e analisi delle eventuali criticità riscontrate

Allegato n. 2 - MIUR. D. M. 987/2016. Decreto Autovalutazione, Valutazione, Accredimento iniziale e periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio

Pagine accluse in allegato:

ALLEGATO E – GRUPPO B

- Pag. 23: Indicatori di internazionalizzazione (a livello di sede e corso di studi)

6-2-2017

GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA

Serie generale - n. 30

ALLEGATO E

**INDICATORI DI VALUTAZIONE PERIODICA
DI SEDE E DI CORSO**

Ai fini della valutazione periodica delle sedi è verificato l'andamento degli indicatori di ciascuno dei gruppi A, B, C e D appresso indicati. Sulla base della propria programmazione strategica ai sensi del decreto ministeriale n. 635/2016, gli atenei selezionano, ove il numero sia superiore a uno, almeno un indicatore per ogni ambito previsto in tali gruppi.

Ai fini della valutazione periodica dei corsi di studio è verificato l'andamento di tutti gli indicatori dei gruppi A, B ed E.

L'insieme degli indicatori potrà essere aggiornato dal Ministero su proposta dell'ANVUR a seguito degli esiti delle sperimentazioni condotte (e.g. sulle competenze trasversali e/o disciplinari acquisite dagli studenti) e della raccolta di nuovi dati (e.g. relativi alle opinioni degli studenti).

GRUPPO A - Indicatori didattici (a livello di sede e corso di studi)

AMBITO		INDICATORE
1	Regolarità degli studi	1. Percentuale di studenti regolari che abbiano acquisito almeno 40 CFU nell'anno solare 2. Percentuale di laureati (L; LM; LMCU) entro la durata normale dei corsi.
2	Attrattività	1. Proporzioni di iscritti al primo anno delle L, LMCU provenienti da altre Regioni. 2. Percentuale degli iscritti al primo anno delle LM, laureati in altro Ateneo.
3	Sostenibilità	Rapporto studenti regolari/docenti (professori a tempo indeterminato, ricercatori a tempo indeterminato, ricercatori di tipo a e tipo b) per area (allegato D).
4	Efficacia	Percentuale dei laureati occupati o iscritti ad altro corso di studio a 1 anno e a 3 anni dal conseguimento del titolo di studio.
5	Docenza	1. Percentuale dei docenti di ruolo che appartengono a settori scientifico-disciplinari (SSD) di base e caratterizzanti per corso di studio (L, LMCU, LM), di cui sono docenti di riferimento. 2. Valori dell'indicatore di Qualità della ricerca dei docenti per le lauree magistrali (QRDLM) ¹ (valore di riferimento: 0,8).

GRUPPO B - Indicatori di Internazionalizzazione (a livello di sede e corso di studi)

AMBITO		INDICATORE
1	Mobilità in uscita	1. Percentuale di CFU conseguiti all'estero dagli studenti regolari sul totale dei CFU conseguiti dagli studenti iscritti entro la durata normale del corso. 2. Percentuale di laureati (L, LM e LMCU) entro la durata normale del corso che hanno acquisito almeno 12 CFU all'estero.
2	Attrattività internazionale	Percentuale di studenti iscritti al primo anno del corso di laurea (L) e laurea magistrale (LM; LMCU) che hanno conseguito il titolo di studio all'estero

$$^1 QRDLM = \frac{\sum_{i=1}^n CFU(i) \times R(i)}{\sum_{i=1}^n CFU(i)}$$

Dove

CFU(i) = numero di CFU erogati nell'i-esimo SSD del corso.

R(i) = quoziente tra la valutazione VQR media di ateneo per l'i-esimo SSD del corso e la valutazione VQR media nazionale per lo stesso SSD.