

Valutazione, cultura della qualità e partnership con gli studenti in Università

Assessment, Quality Culture, and Student Partnerships in Universities

Viviana Vinci

Full professor of Educational Research | Department of Human Studies | University of Foggia | viviana.vinci@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vinci, V. (2024). Assessment, Quality Culture, and Student Partnerships in Universities. *Pedagogia oggi*, 22(2), 66-74.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-08>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-08>

ABSTRACT

European policies in higher education have intensified the focus on a quality culture, defined as an organizational culture oriented towards continuous improvement. However, measuring quality remains a complex challenge. Student surveys, often used to assess quality, have methodological limitations that compromise their validity and comparability. In Italy, the recent ANVUR Guidelines (2023) promote an evaluation approach that goes beyond mere oversight, focusing on enhancement and harmonization of accreditation processes, quality certification, and practices that value the educational context and its stakeholders, with particular emphasis on student involvement. Integrating student voices into evaluative processes requires a revision of current indicators, shifting towards multi-level models and multi-parametric measures that combine evaluation surveys with other qualitative and quantitative tools.

Le politiche europee per l'istruzione superiore hanno rafforzato l'attenzione verso la cultura della qualità, intesa come una cultura organizzativa orientata al miglioramento continuo. Tuttavia, la misurazione della qualità rimane una sfida complessa. I questionari agli studenti, spesso utilizzati per valutare la qualità, presentano limiti metodologici che ne compromettono validità e comparabilità. In Italia, le recenti Linee guida del GdL ANVUR (2023) promuovono una valutazione che va oltre il mero controllo, focalizzandosi sulla valorizzazione e sull'armonizzazione tra processi di accreditamento, certificazione della qualità e pratiche che valorizzino il contesto educativo e i suoi protagonisti, con particolare attenzione al coinvolgimento degli studenti. L'integrazione della voce degli studenti nei processi valutativi richiede una revisione degli indicatori attualmente in uso, spostandosi verso modelli multilivello e misure multiparametriche che combinino questionari di valutazione con altri strumenti quali-quantitativi.

Keywords: evaluation | enhancement | quality culture | university | student partnership

Parole chiave: valutazione | valorizzazione | cultura della qualità | università | partnership studenti

Received: February 28, 2024
Accepted: April 7, 2024
Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Viviana Vinci, viviana.vinci@unifg.it

1. Le politiche europee nell'istruzione superiore

Negli ultimi anni, l'attenzione verso la qualità dell'istruzione superiore è aumentata significativamente, in particolare in Europa. Il *Bologna Process* (EHEA, 1999, 2020; ESU, 2024) e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) hanno fornito un quadro di riferimento per l'adozione di standard internazionali e meccanismi di assicurazione della qualità, con l'obiettivo di rendere l'istruzione superiore più competitiva a livello globale, migliorarne l'efficacia, favorire una maggiore collaborazione e garantire la comparabilità dei titoli di studio (Enders, Westerheijden, 2017).

Un impulso decisivo alle politiche europee in materia di assicurazione della qualità è stato dato dall'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) e dall'introduzione degli *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG), i quali hanno promosso l'armonizzazione dei processi di valutazione in tutta Europa e migliorato la collaborazione e la trasparenza delle informazioni tra le istituzioni educative, sebbene con una notevole variabilità dovuta ai contesti nazionali e alle scelte strategiche a livello istituzionale (ENQA, 2015). A livello internazionale, le istituzioni educative hanno beneficiato del dialogo con enti sovranazionali, come l'OECD, l'UNESCO e la World Bank, che hanno contribuito alla riflessione su temi cruciali per il futuro delle Università, quali l'innovazione, l'equità e la preparazione alle sfide future. Documenti quali *Trends Shaping Education* (OECD, 2022), *Teaching for the Future* (OECD, 2023) e *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (UNESCO, 2021) hanno enfatizzato la necessità di riformulare il contratto sociale dell'educazione e le competenze richieste per affrontare le rapide trasformazioni tecnologiche e sociali in atto. Anche il settore privato ha messo in luce queste sfide: il documento *Are Universities of the Past Still the Future?* (EY, 2022) sottolinea che la digitalizzazione e l'intelligenza artificiale richiedono alle università di rivedere i loro modelli didattici e gestionali. La pandemia ha, infatti, accelerato la transizione verso l'apprendimento digitale e ibrido (Perla, Scarinci, Amati, 2021; Perla, Vinci, Scarinci, 2021; Vinci, Scarinci, 2022) spingendo le istituzioni a innovare e a costruire alleanze strategiche per mantenere la loro rilevanza in un mercato sempre più competitivo e orientato tecnologicamente.

2. La cultura della qualità e la sfida metodologica degli indicatori

Il costrutto di "cultura della qualità" si distingue semanticamente dalla "Quality Assurance" (Sattler, Sonntag, 2018) ed è strettamente legato al concetto di cultura organizzativa (Schein, 2010). L'UEA (2006) lo definisce come un insieme di elementi culturali e psicologici, quali valori condivisi, credenze, aspettative e impegno verso la qualità, e di componenti strutturali e gestionali che coordinano gli sforzi individuali per migliorare la qualità.

Questo tipo di cultura, nell'istruzione superiore, è fortemente correlata non solo all'ambito della valutazione (Perla, 2004), ma anche alle azioni di *Faculty development*, in quanto supporta i processi di miglioramento continuo (Whalen, 2020) ed è funzionale a migliorare la qualità dell'offerta formativa (Kairiša, Lapi a, 2019). Rappresenta la responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione, ossia la "necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante, degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibile, di fatto, la stessa assicurazione della qualità" (Del Gobbo, 2021, p. 6). Inoltre, la cultura della qualità consente di inquadrare anche la formazione didattica dei docenti in una prospettiva olistica, favorendone la partecipazione attiva al sistema di governance universitaria, che include attività di progettazione, organizzazione, coordinamento, gestione e valutazione/ autovalutazione, espressioni delle politiche e strategie attuative di un Ateneo.

La cultura della qualità, dunque, impone il superamento di prospettive meramente individualistiche o disfunzionali rispetto all'ottica di governo, a vantaggio di visioni di tipo organizzativo, in cui il contributo individuale contribuisce alla crescita della governance e della comunità accademica tutta.

Sebbene l'attenzione per il miglioramento della qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore sia in crescita, mancano ancora quadri di riferimento universalmente accettati per la sua misurazione, diversamente da quanto avviene a livelli educativi inferiori (OECD, 2019). Nonostante i costi del personale

costituiscono la principale voce di spesa nei sistemi di istruzione superiore dell'OCSE, esistono poche informazioni comparabili a livello internazionale riguardo le pratiche didattiche del corpo docente.

La difficoltà di definire standard e indicatori universalmente condivisi per misurare la qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore è una questione complessa, ampiamente dibattuta da un punto di vista metodologico.

Il rapporto *Exploring Higher Education Indicators* dell'EUA (2021) analizza le sfide nella misurazione della qualità, evidenziando l'importanza di utilizzare indicatori adeguati e contestualizzati per monitorare le prestazioni nell'istruzione superiore. In particolare, problematizza tre questioni: 1) la scelta degli indicatori deve riflettere chiaramente lo scopo per cui vengono utilizzati; 2) è essenziale che ci sia un forte collegamento tra gli indicatori e ciò che dovrebbero rappresentare; 3) la contestualizzazione degli indicatori è fondamentale, poiché viene spesso trascurata e influisce sull'interpretazione dei dati. La difficoltà principale è trovare indicatori che misurino direttamente (e non solo in maniera implicita o indiretta) la qualità dell'istruzione superiore, e che siano validi per il contesto in cui tale misurazione avviene, percepiti come utili per chi opera in quel contesto organizzativo.

La trasferibilità di indicatori avulsi da un contesto non può essere data per scontata, sebbene la raccolta e l'elaborazione dei dati, soprattutto se ripetute periodicamente, comportino un carico di lavoro considerevole (Loukkola, Morais, 2015). Studi recenti affrontano queste sfide metodologiche con approcci innovativi e multilivello, strumenti quali-quantitativi e sensibili alla complessità dell'oggetto qualità. Barbato *et alii* (2021), ad esempio, hanno sviluppato un set di indicatori di performance denominato SQELT-PI, articolato in quattro domini e relativi sottodomini: ambiente di insegnamento-apprendimento; competenze e processi di insegnamento; competenze e processi di apprendimento; risultati di apprendimento, progresso dell'apprendimento e loro valutazione. Lo scopo dello strumento è di valutare i vari aspetti dei processi di insegnamento-apprendimento, la cui qualità non è legata esclusivamente a fattori riducibili all'interazione studente-insegnante ma anche ad altri fattori come l'innovazione pedagogica, la progettazione del curriculum, l'ambiente di apprendimento e le caratteristiche degli studenti (ad esempio, il background socioeconomico). Questo approccio mira a catturare la complessità dei fattori coinvolti, triangolando il punto di vista di quattro gruppi di stakeholder (leadership, staff di gestione della qualità, docenti, studenti). Anche Lucander & Christersson (2020) propongono un processo di miglioramento della qualità degno di nota, in quanto basato sul coinvolgimento attivo di studenti e docenti, sulla costruzione di una visione condivisa del lavoro di qualità, che genera l'opportunità di discutere i risultati di apprendimento interdisciplinari, di promuovere il lavoro reciproco e il lavoro di squadra, con un miglioramento tanto delle relazioni all'interno del team, quanto sulla capacità di promuovere empowerment e impegno, a loro volta fortemente correlati alle pratiche di miglioramento della qualità (Bendermacher *et alii*, 2019).

L'efficacia dell'insegnamento viene spesso valutata tramite questionari agli studenti, ma questi strumenti presentano alcuni limiti metodologici che ne compromettono validità e comparabilità su scala internazionale. McCormick (2017) e Hattie & Zierer (2019) evidenziano, infatti, la questione della variazione interna nella qualità dell'esperienza degli studenti, che è influenzata da aspettative ed esperienze personali, pertanto non può essere adeguatamente rappresentata da un singolo indicatore applicabile a tutta l'istituzione, poiché la soddisfazione può variare significativamente tra diversi programmi. Anche Nirchi (2016) evidenzia vari bias che compromettono la loro validità: fattori legati al docente (sesso, età, stile di insegnamento), agli studenti stessi (motivazione, sesso, rivalsa) e al corso (difficoltà, carico di lavoro, orario) possono distorcere le risposte (ad esempio, gli studenti tendono a dare valutazioni più alte a docenti che assegnano voti alti o che sono meno esigenti); un potenziale bias di genere (con maggiore ostilità verso le docenti donne quando gli standard sono elevati e i moduli di insegnamento difficili) e altri riguardanti l'anonimato dei questionari e l'asimmetria informativa tra studenti e docenti possono contribuire a risposte imprecise. Si aggiungono infine altre problematiche da un punto di vista metodologico: la difficoltà di catturare appieno la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento; la variabilità con cui ciascun indicatore può essere definito/interpretato e le diverse interpretazioni di "insegnamento efficace"; l'uso di questionari non uniformi che esaminano differenti aspetti, la percezione dei docenti valutati, la limitata competenza degli studenti nel valutare, soprattutto se matricole (Carci, Nirchi, 2023); le differenze nelle modalità di somministrazione (volontaria o obbligatoria a seconda delle politiche degli Atenei; nell'aula universitaria, in momenti programmati dal docente, o altrove in momenti liberamente scelti dallo studente;

con restituzione commentata degli esiti e/o coinvolgimento delle rappresentanze studentesche); la rigidità delle domande, spesso rimaste invariate negli anni, anche a fronte di cambiamenti socio-culturali che comporterebbero una revisione di alcuni indicatori (si pensi ai cambiamenti indotti dalla pandemia da Covid-19 o dall'avvento dell'AI).

3. Le politiche in Italia: dal sistema AVA alle Linee guida ANVUR per la valorizzazione della docenza universitaria

In Italia, il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento), introdotto dall'ANVUR, è stato creato per accompagnare i processi di assicurazione della qualità nell'istruzione superiore, a loro volta strettamente collegati all'autonomia degli Atenei, quindi alle scelte e agli obiettivi strategici degli stessi. Si basa su procedure *interne* – di progettazione, gestione, autovalutazione, valutazione fra pari e miglioramento delle attività didattiche e di ricerca – e su una verifica *esterna*, effettuata in modo chiaro e trasparente, che consente il controllo e la verifica delle attività da valutare. Più specificamente, si basa su tre pilastri principali: l'autovalutazione, che coinvolge gli Atenei nel monitoraggio delle proprie attività grazie al coinvolgimento del Nucleo di valutazione, del Presidio di qualità, delle Commissioni AQ, della Commissione Didattica Paritetica Docenti-Studenti; la valutazione periodica, condotta da enti esterni per verificare la qualità della didattica e della ricerca e che si articola nelle fasi dell'analisi documentale, della visita istituzionale, della redazione della Relazione della CEV, della definizione del Rapporto ANVUR; e l'accreditamento, che certifica il rispetto degli standard qualitativi. Il sistema AVA promuove un miglioramento continuo tramite un ciclo di feedback e allineamento agli standard precedentemente richiamati (ESG 2015).

Carci e Nirchi (2023) sottolineano l'importanza di coinvolgere attivamente gli studenti in qualità di stakeholder privilegiati nei processi di promozione e assicurazione della qualità (nelle Commissioni Paritetiche; negli organismi di rappresentanza degli studenti, nella partecipazione a tavoli o gruppi di lavoro o consultazioni pubbliche); allo stesso tempo, evidenziano l'importanza del rigore nelle procedure e nelle modalità di coinvolgimento, ad esempio nella costruzione e restituzione degli esiti dei questionari, che possono essere strumenti utili se affiancati ad altre forme di valutazione, quali *peer evaluation*, autovalutazione, osservazione esterna.

La rilevanza della *voce degli studenti* (Grion, Cook-Sather, 2013) nei processi valutativi partecipati e *per* l'apprendimento (Felisatti, Serbati, 2017; Montalbetti, 2018; Vinci, 2021) comporta la revisione degli indicatori attualmente in uso verso modelli multilivello e misure multiparametriche e triangolate che integrino, ad esempio, i questionari di valutazione delle opinioni degli studenti con altri strumenti quali-quantitativi, come ad esempio audit dipartimentali o osservatori in aula. Si tratta di integrare diverse fonti (e metodi) e di triangolare i dati raccolti al fine di ottenere una visione più completa e accurata della qualità, aumentando la validità e l'affidabilità delle valutazioni.

In continuità con quanto già condiviso nel documento Quarc_docente (2018), anche le Linee guida del Gruppo di Lavoro ANVUR (2023) propongono una visione che vede gli studenti non più solo come destinatari dell'insegnamento, ma come veri e propri partner e co-creatori nei processi di apprendimento. Questa collaborazione allargata implica un ruolo attivo degli studenti, in linea con i modelli di insegnamento *learner-centred* e con il superamento della tradizionale dicotomia fra didattica e ricerca (quest'ultima quasi esclusivamente ancorata alla disciplina e privilegiata in Italia, sia nel reclutamento che nella progressione di carriera). Le Linee guida rappresentano un importante documento di chiarificazione, orientamento e proposta utile agli atenei per il rinnovamento della didattica universitaria. Promuovono una visione olistica della professionalità in cui l'insegnamento, la ricerca e la disciplina sono strettamente interconnessi. Questo significa che la ricerca non deve essere limitata solo alla disciplina di riferimento, ma deve includere anche una riflessione critica sulle proprie pratiche didattiche, analizzando l'efficacia dell'insegnamento e condividendone i risultati con l'intera comunità accademica, secondo il modello dello *Scholarship of teaching and learning* – SoTL (Boyer *et alii*, 2015; Geertsema, 2016). Le Linee guida si inseriscono nel dibattito nazionale sulla qualità come uno strumento cruciale per armonizzare i processi di controllo, accreditamento e certificazione della qualità (*quality assurance*) con pratiche che valorizzino il contesto

educativo e i suoi protagonisti (*quality enhancement*) ossia prioritariamente docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo: rappresentano un tentativo, quindi, di consolidare un approccio che vede la valutazione non solo come un processo di controllo, ma come uno strumento di valorizzazione del lavoro accademico.

L'idea centrale delle Linee guida è basata, infatti, sul costrutto della valutazione come “valorizzazione”, inaugurato da Loredana Perla (2019) che, per prima, ha riconosciuto la responsabilità interna di una cultura della valutazione per il miglioramento ai suoi attori principali: si tratta di processi che non si limitano a misurare le performance, ma contribuiscano attivamente al miglioramento della qualità educativa, *dal basso*, perché capaci di “stimolare un processo riflessivo che porta i docenti al conseguimento di gradi più elevati di consapevolezza e di significatività nella pratica professionale” (Linee guida, p. 37). Sottesa a tale visione vi è una certa considerazione più generale dell'*academic development*, ossia un approccio “olistico” (Sutherland, 2018) che considera fondamentale il coinvolgimento dell'intera istituzione, quindi non solo del personale docente, ma anche del personale non accademico e gli studenti, parimenti importanti nel promuovere una cultura della qualità.

4. Verso modelli di valutazione multidimensionali e in partnership con gli studenti

La cultura della valorizzazione e del miglioramento continuo richiede il passaggio da azioni individuali a una visione organizzativa di sistema e il superamento di visioni puramente schiacciate sulla sola *customer satisfaction* o sulla dimensione del “controllo”. Nessun progresso è possibile senza la partecipazione attiva dei docenti alle procedure valutative e senza strumenti adeguati per supportare le istituzioni nell'autovalutazione della performance.

Alla luce della volontà di comprendere in modo più ampio l'agency di tutti gli attori coinvolti all'interno delle organizzazioni (Mårtensson, Roxa, 2021), si propone un modello di inquadramento per la valutazione multidimensionale e olistica della qualità dell'istruzione superiore, basato sulla logica Input-Process-Outcomes (Stufflebeam, Shinkifield, 2007; Scheerens, 2004). Questo modello mira a considerare i diversi fattori che influenzano il processo educativo, dai fattori iniziali (*input*, che include le risorse/condizioni di partenza), attraverso i *processi* (modalità di attuazione dei processi come le strategie didattiche), fino agli esiti (*outcome*, ovvero i risultati dell'apprendimento, le competenze acquisite, la soddisfazione, l'occupabilità), offrendo una visione più completa del fenomeno e tenendo conto dei fattori *contestuali* che lo influenzano.

INPUT	PROCESS	OUTCOME
Progettazione didattica Curricola design (SUA-Syllabus) Predisposizione e/o adattamento di materiali e risorse Piattaforme Qualificazione docente	Gestione dell'aula/clima Metodi didattici e pratiche di insegnamento Ambiente di apprendimento Supporto/tutorato Attivazione servizi Riflessività del docente	Risultati di apprendimento Risultati/impatti culturali Risultati/impatti socio-economici Benessere (individuale e/o organizzativo) Documentazione, Scholarship e ricerca nell'insegnamento- apprendimento
CONTEXT		
Cultura organizzativa, politiche educative, contesto socioeconomico, composizione del corpo studentesco (dati demografici), dipartimenti coinvolti, standard nazionali/internazionali, strutture		

Tab. 1: *Modello Input-Process-Outcome-Context*

Macro-Aree	Esempi di dimensioni	Esempi di possibili indicatori	Note metodologiche (esempi di strumenti e/o fonti del dato per la valutazione)
Input	Progettazione didattica Curricola design (SUA-Syllabus) Predisposizione e/o adattamento di materiali e risorse Piattaforme Qualificazione docente	Chiarezza Completezza Approfondimento contenuto Allineamento/coerenza Accessibilità Flessibilità Coerenza obiettivi (dell'insegnamento/del Cds)	Strumenti misti quali-quantitativi Analisi documentale Autovalutazione del docente Scholarship Revisione tra pari Peer Feedback fra colleghe/i e/o instructional designers/ tutori Learning analytics Portfolio didattico o dossier didattico
Process	Gestione dell'aula/clima Metodi didattici e pratiche di insegnamento Ambiente di apprendimento Supporto/tutorato Attivazione servizi Comunicazione Inclusione Riflessività del docente	Differenziazione didattica e gestione di mediatori, spazi, tempi Presenza di tecnologie a supporto della comunicazione Utilizzo di strumenti di monitoraggio e valutazione in itinere Documentazione Metodologie/strumenti inclusivi e per promuovere la partecipazione	Strumenti misti quali-quantitativi Peer observation Mentoring Videoanalisi Comunità di pratica Teacher (e)-portfolio Focus group o interviste agli studenti o ex-studenti (laureandi/laureati) Rapporto di autovalutazione del docente Scholarship Learning analytics
Outcome	Risultati di apprendimento Risultati/impatti culturali Risultati/impatti socio-economici Benessere (individuale e/o organizzativo) Documentazione, Scholarship e ricerca nell'insegnamento- apprendimento	Studenti frequentanti (%) Partecipazione attiva (caricamento attività, partecipazione a chat/forum ecc) Partecipazione alle attività di comunità accademica/senso di appartenenza Dropout (% abbandono) Superamento esami Soddisfazione, autoefficacia, interesse degli studenti Durata percorso di studi Partecipazione del docente	Strumenti misti quali-quantitativi Questionari studenti (esiti rilevazione delle opinioni degli studenti) Indagine Eurostat Indagine Alma laurea Survey post eventi comunitari Commissione Didattiche Paritetiche Docenti-Studenti Pubblicazioni e risorse per la ricerca sull'insegnamento Scholarship

Tab. 2: Matrice per la valutazione Input-Process-Outcomes

La matrice presentata ha valore orientativo e di stimolo per gli atenei, che però dovranno fare un lavoro ulteriore per renderla operativa e sostenibile, coinvolgendo gruppi di lavoro¹ misti, in cui siano pariteticamente presenti docenti, studenti, PTA, faculty developers, componenti della governance. Occorre infatti scegliere, adattare e personalizzare al contesto gli esempi (non esaustivi) di dimensioni, indicatori e strumenti per la valutazione, nella duplice esigenza di adottare modelli multidimensionali più efficaci nella valutazione della qualità e, al contempo, di rendere questo lavoro sostenibile (la raccolta di materiale con metodo misto, quali-quantitativo, richiede tempo e risorse).

Il coinvolgimento degli studenti può essere una leva fondamentale per il miglioramento della qualità accademica e lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti. Occorre però superare la semplice consultazione degli studenti ed educare docenti e studenti alla "partnership", definita come una relazione in cui tutti i partecipanti (studenti, docenti, istituzioni) sono attivamente coinvolti e ne traggono beneficio. Una relazione che si manifesta quando studenti e docenti collaborano attivamente in forme di dialogo

¹ Chi scrive coordina, presso l'Università di Foggia, un sottogruppo nel Centro Formazione Docenza, Area Faculty Development, dedicato al Coordinamento delle azioni di ricerca sul "Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria".

continuo e di apprendimento partecipativo, come ben rappresentato nel Framework AdvanceHE (2020) (Fig. 1).

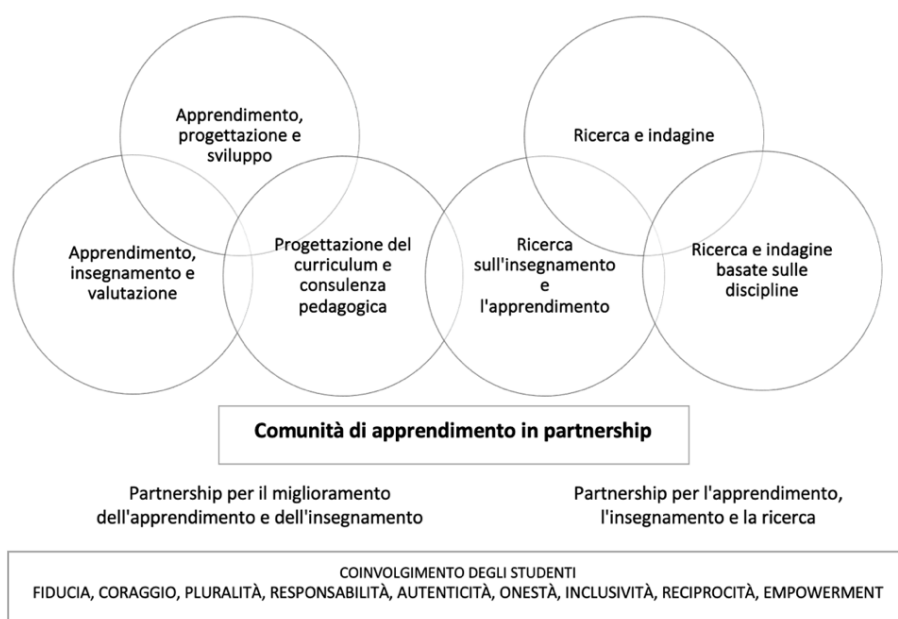


Fig. 1: Framework per il coinvolgimento degli studenti attraverso la partnership nell'istruzione superiore (rielab. e trad., Advance HE 2020)

Si tratta di un compito ambizioso e complesso, che richiede strategie di implementazione realistiche e partecipative, fondate su una contaminazione positiva fra reti di Atenei² già impegnati nella formazione e nella valorizzazione della didattica universitaria. Alcune criticità e ostacoli presenti nel contesto accademico italiano risultano infatti difficilmente superabili nel breve-medio termine: le politiche universitarie italiane scontano un ritardo significativo rispetto ad altri contesti internazionali, in quanto privilegiano la ricerca come unico criterio per il reclutamento e la progressione di carriera, senza una valorizzazione equivalente della didattica (si pensi alla strutturazione dell'Abilitazione Scientifica Nazionale). Anche laddove vengano promosse iniziative per la formazione o il miglioramento della qualità dell'insegnamento, queste restano spesso frammentate e discontinue, prive di un quadro comune che orienti in modo coerente le azioni di promozione, sviluppo e monitoraggio della qualità. Per questo, il ruolo delle reti e delle partnership fra Atenei virtuosi, così come la proposta di modelli multidimensionali e studi sulla valutazione partecipata della qualità, risultano essenziali per rendere possibile il cambiamento e promuovere un approccio sistematico e integrato.

Riferimenti bibliografici

- Advance HE (2020). *Student Engagement Through Partnership* <https://www.advance-he.ac.uk/sites/default/files/2020-05/Student%20Engagement%20Through%20Partnership%20Framework.pdf>.
- ANVUR, Gruppo di lavoro (2023). Linee guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria a cura del gruppo di lavoro ANVUR per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria Maggio 2023 (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/09/GdL-ANVUR-Linee-Guida-per-il-riconoscimento-e-la-valorizzazione-delle-docenza-universitaria.pdf>).
- Barbato G. et alii (2022). Performance indicators in higher education quality management of learning and teaching: lessons from a benchmarking exercise of six European universities. *Quality in Higher Education*, 28(1): 82-105.
- Bendermacher G.W.G. et alii (2019). Reinforcing pillars for quality culture development: a path analytic model.

2 Un esempio è dato dalla rete Associazione Italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI), <https://asduni.it> (ultima consultazione: ottobre 2024).

- Studies in Higher Education*, 44(4): 643-662.
- Boyer E. *et alii* (2015). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carci G., Nirchi S. (2023). Student engagement in university external quality assurance processes in Italy. *Pedagogia oggi*, 21(1): 138-145.
- Del Gobbo G. (2021). Cultura della qualità e Faculty Development: sinergie da sviluppare. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1: 5-24.
- Enders J., Westerheijden D.F. (2014). Quality assurance in the European policy arena. *Policy and Society*, 33(3): 167-176.
- EHEA (1999). *Bologna Declaration*. Retrieved from: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.
- EHEA (2020). *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Brussels.
- Ernst & Young. (2022). *Are universities of the past still the future?* Retrieved from: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_kz/topics/education/ey-future-of-higher-education-report.pdf.
- European Student Union (2024). *Bologna With Student Eyes 2024*. Retrieved from: <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2024/06/ESU-BWSE-2024-1.pdf>
- EUA (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. Brussels: European University Association.
- EUA (2021). *Exploring Higher Education Indicators*. Retrieved from: <https://www.eua.eu/downloads/publications/indicators%20report.pdf>
- Felisatti E., Serbati A. (eds) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Geertsema J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2): 122-134.
- Gibbs G. (2008). *Conceptions of Teaching Excellence Underlying Teaching Award Schemes* (York, Higher Education Academy).
- Grión V., Cook-Sather A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hattie J., Zierer K. (2019). *Visible Learning Insights*. London: Routledge.
- Kairisa I., Lapina I. (2019). Analysis of factors influencing quality culture and their impact on organizational development. *Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume VI.
- Loukkola T., Morais R. (2015). *EUA members' participation in U-Multirank: Experiences from the first round* (Brussels, EUA). Retrieved from: <https://bit.ly/36wvRQW>
- Lucander H., Christersson C. (2020). Engagement for quality development in higher education: a process for quality assurance of assessment. *Quality in Higher Education*, 26(2): 135-155.
- McCormick A.C. (2017). The intersection of rankings with university quality, public accountability and institutional improvement. In E. Hazelkorn (ed.), *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society* (pp. 205-215). London: Routledge.
- Martensson K., Roxa T. (2021). Academic developers developing: aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4): 405-417.
- Montalbetti K. (2018). Assessment for learning nel contesto universitario. *Italian Journal of Educational Research*, XI(20): 111-124.
- Nirchi S. (2016). Evaluation of university teaching through students' questionnaire. *Formazione & Insegnamento*, 14(2): 281-291.
- OECD (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. Paris: OECD.
- OECD (2022). *Trends Shaping Education*. Paris: OECD.
- OECD (2023). *Teaching for the Future*. Paris: OECD.
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla L. (ed.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla L., Scarinci A., Amati I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In L.S. Agrati *et alii* (eds.). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education* (pp. 226-239). CCIS, 1344.
- Perla L., Vinci V. (eds.) (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V., Scarinci A. (2021). Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education. In G. Ubachs,

- S. Meuleman, A. Antonaci (eds.), *Higher Education in the new normal: The role of online, blended and distance learning* (pp. 58-70). Maastricht: EADTU.
- QUARC docente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. ANVUR.
- Sattler C., Sonntag K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory. In P. Meusbürger, M. Heffernan, L. Suarsana (eds). *Geographies of the University. Knowledge and Space* (pp. 313-327). vol 12. Springer.
- Schein E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheerens J. (2004). *The quality of education at the beginning of the 21st century*. Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report.
- Stufflebeam D.L., Shinkfield A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutherland K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project?, *International Journal for Academic Development*, 23(4): 261-273.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Vinci V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Education Sciences & Society*, 12(2): 250-264.
- Vinci V., Scarinci A. (2022). Distance Learning and Digital Scholarship: New Challenges for Faculty Development. In G. Casalino et alii (eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online Third International Workshop* (pp. 278-290). Springer.
- Whalen T. (2020). Factors affecting quality culture. *Quality Management Journal*, 11(4): 43-55.