



**Politecnico
di Torino**

Politecnico di Torino

Corso di Laurea Magistrale in Ingegneria Gestionale
A.a. 2020/2021
Sessione di Laurea Aprile 2021

Questionari post-laurea e relazioni con gli Alumni: Analisi dei possibili scenari

Relatrice:
Prof.ssa Francesca Montagna

Candidato:
Francesco Lonardo

Indice

Introduzione.....	4
1. Revisione della Letteratura, delle Norme e dei Regolamenti.....	5
1.1 La valutazione degli studenti nella tradizione.....	5
1.2 Studi di validazione dei questionari degli studenti.....	6
1.2.1 Definizione di Insegnamento Efficace.....	6
1.2.2 Metodi di Ricerca.....	8
1.2.3 Fattori di Distorsione delle valutazioni.....	12
1.2.4 Riflessioni sugli elementi emersi.....	14
1.3 Revisioni quantitative.....	15
1.4 Indagine presso l'Università Bocconi.....	18
1.5 Progetto "Mentori per la didattica".....	21
1.6 Relazioni con gli Alumni.....	23
1.7 Il processo di Bologna.....	32
1.8 Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità.....	35
1.9 L'ANVUR e le normative in Italia.....	38
2. Il Sistema AlmaLaurea e i rapporti con le Università.....	42
2.1 Analisi questionari e attività.....	42
2.2 Servizi offerti e Stakeholders.....	50
2.3 Costi dei servizi per aziende e università.....	52
3. La situazione attuale del Politecnico di Torino.....	53
3.1 Il Processo di raccolta dati.....	53
3.2 I Costi del servizio AlmaLaurea.....	55
3.3 Il Comitato Paritetico per la Didattica.....	56
3.4 Career Service e Orientamento in uscita.....	63
3.5 La Definizione del Problema.....	65
4. Studio di possibili scenari alternativi.....	66
4.1 Analisi del cambiamento del processo.....	66
4.2 Delta dei costi previsti.....	69
4.3 Vantaggi e svantaggi per il Politecnico di Torino.....	70
4.4 Il caso PoliMI.....	72
4.5 Conclusioni.....	73

Bibliografia	76
Sitografia.....	79

Introduzione

Diversi secoli dopo la nascita delle università, più precisamente dagli inizi del 1920, gli studenti hanno cominciato a valutarne la qualità della didattica dei corsi e l'uso dei questionari si è progressivamente diffuso in tutto il mondo, così come l'utilizzo dei risultati derivanti da questo processo, a dimostrazione dell'importanza delle opinioni e dei giudizi degli studenti nel processo di apprendimento.

Per questo motivo, nel corso degli anni, sono stati condotti diversi studi per validare l'efficacia, l'affidabilità e l'utilità delle valutazioni degli studenti, a fronte di un sistema universitario globale in continua evoluzione e alla determinazione dei singoli atenei di voler garantire un'esperienza ottimale agli studenti, anche grazie al miglioramento e allo sviluppo delle proprie capacità.

Parallelamente, le università hanno cercato di approfondire il processo di adozione di metodologie volte al mantenimento e al rafforzamento delle relazioni con gli Alumni dopo il conseguimento del titolo, al fine di coinvolgerli nelle decisioni per il miglioramento delle attività didattiche e renderli sempre informati riguardo la vita della comunità accademica.

L'ambito di ricerca di questa tesi, dopo aver analizzato la letteratura inerente ai questionari di soddisfazione e le normative vigenti in Italia, derivanti principalmente dal Processo di Bologna, si concentra sulla storia e sulla composizione del Consorzio AlmaLaurea. Successivamente, prendendo coscienza dei servizi offerti, relativi costi e capacità di soddisfare allo stesso tempo molteplici stakeholders, sono stati definiti e analizzati possibili scenari alternativi al proseguimento della collaborazione attuale tra il Politecnico di Torino ed AlmaLaurea.

1. Revisione della Letteratura, delle Norme e dei Regolamenti

1.1 La valutazione degli studenti nella tradizione

La nascita delle università in Europa risale convenzionalmente alla fine dell'XI secolo, ma il numero delle università crebbe soprattutto tra il 1200 e 1400, con relative evoluzioni e miglioramenti del sistema universitario per rendere il percorso degli studenti sempre più gradevole e formativo per il futuro.

Solamente dopo molti anni però, agli inizi del XX secolo, fu data agli studenti la possibilità di valutare in modo ufficiale la propria soddisfazione in ateneo, in relazione ai corsi di studio, ai professori e all'apprendimento.

Le valutazioni degli studenti sull'insegnamento, introdotte per la prima volta nelle università nordamericane a metà degli anni '20 (Guthrie, 1954), furono inizialmente su base volontaria e si estesero progressivamente negli altri Paesi fino a diventare in gran parte obbligatorie.

Infatti, durante la seconda metà della maggior parte dei corsi di college e dei corsi universitari in Nord America, gli studenti rispondono su dispositivo cartaceo o online ad una serie di domande a scelta multipla, che coprono una serie di questioni riguardanti il corso e il loro docente, con lo scopo di valutarne qualità ed efficacia. Molti moduli di valutazione degli studenti forniscono anche un feedback personale discorsivo sul corso, sul docente e sull'apprendimento. Il processo di valutazione termina rapidamente, ma le implicazioni dei risultati possono essere di vasta portata; infatti, vengono poi utilizzati per molteplici ed importanti scopi.

Il questionario relativo alle valutazioni degli studenti è il metodo più utilizzato al livello mondiale per fornire prove oggettive per le valutazioni dell'istruzione in Università (Abrami, d'Apollonia & Rosenfield, 2007). Inizialmente finalizzate al miglioramento della didattica e per fornire un riscontro ai docenti sulla qualità dei loro corsi, le risposte ai questionari furono via via utilizzate anche per altri scopi: il loro utilizzo si ampliò per la verifica da parte degli organi istituzionali della qualità e dell'efficacia dell'attività didattica svolta dai singoli docenti, per giudicare l'efficacia dei singoli insegnamenti, confrontando i risultati di ogni facoltà con le norme dipartimentali. I feedback sono utili sia per identificare i punti di forza da mantenere e

fortificare, che i punti di debolezza che richiedono modifiche. Possono poi guidare le decisioni relative al personale docente, quali le assunzioni e progressioni di carriera per meriti, fornendo anche un contributo alla gestione del personale stesso o all'allocazione dei finanziamenti. Allo stesso tempo, le valutazioni sono usate dagli studenti come guida per la scelta del corso di studi, potendo scegliere ad esempio se usare le informazioni per selezionare i professori con valutazioni migliori o per individuare i corsi più semplici.

Le valutazioni degli studenti hanno anche importanti scopi teorici, infatti forniscono ai ricercatori informazioni sul rapporto tra l'insegnamento e il processo di apprendimento. Per esempio, tali informazioni possono essere utili per valutare l'efficacia di tecniche pedagogiche innovative come l'apprendimento cooperativo e nel giudicare l'impatto delle strategie didattiche per diversi studenti, corsi e impostazioni (Giovannini & Silva, 2014).

1.2 Studi di validazione dei questionari degli studenti

A causa dell'importanza e dell'utilizzo sempre più diffuso per molteplici scopi, le valutazioni degli studenti sono state oggetto di molte ricerche, per verificarne l'affidabilità, la validità e l'utilità.

In generale, la validità delle valutazioni degli studenti può essere approcciata da due punti di vista fondamentalmente diversi: da un lato, i giudizi degli studenti sono validi se riflettono accuratamente le loro opinioni sulla qualità dell'insegnamento, indipendentemente dal livello di apprendimento raggiunto. Dall'altro, le valutazioni degli studenti sono valide se riflettono accuratamente l'efficacia dell'apprendimento, cioè se le impressioni degli studenti sulla qualità dell'istruzione riflettono sia l'efficacia dei processi d'insegnamento, inteso come le azioni proprie dei docenti svolte durante il corso, che l'impatto dei professori sull'apprendimento reale. Le valutazioni degli studenti sono infatti spesso criticate come misura di efficacia dell'istruzione (Abrami, D'Apollonia & Cohen, 1990).

1.2.1 Definizione di Insegnamento Efficace

L'insegnamento efficace può essere definito da due diverse prospettive: nella prima prospettiva, è definito in termini di impatto sui risultati di apprendimento. Nella seconda

prospettiva, invece, l'insegnamento efficace è definito in termini di azioni che sono svolte dai docenti.

In generale, l'insegnamento efficace dal punto di vista dei risultati di apprendimento può essere visto come l'insieme dei cambiamenti positivi prodotti negli studenti per quanto riguarda i domini accademici rilevanti, come l'autocoscienza accademica, la conoscenza dei contenuti, la motivazione all'apprendimento, l'abilità analitica.

La definizione ha diversi corollari: in primis, non c'è un solo risultato ottimo dell'insegnamento efficace, in quanto può essere espresso in diversi modi. In secondo luogo, non c'è un requisito teorico che presupponga a priori un'interconnessione all'interno dei domini tra i prodotti: per esempio non è obbligatorio che una maggiore conoscenza degli argomenti di base si traduca in una maggiore capacità di analisi e di sintesi o viceversa. Successivamente, il valore attribuito ai singoli prodotti è solitamente soggettivo a seconda della situazione e richiede modifiche per soddisfare i bisogni soggettivi richiesti dagli studenti, dai dipartimenti e dagli atenei. Infine, una migliore efficacia dell'insegnamento non è necessariamente associata al numero di obiettivi raggiunti, infatti la definizione di prodotto dell'insegnamento efficace riconosce il fatto che ci sia un diffuso disaccordo nella comunità accademica sia sui traguardi e obiettivi dell'istruzione che sui modi per raggiungerli.

La visione dell'insegnamento efficace in termini di processo pone importanza alle azioni svolte durante l'insegnamento piuttosto che alle conseguenze di quest'ultime: il processo di insegnamento comprende tutte le attività del docente che si verificano sia prima, ovvero durante la preparazione di un corso, che durante il periodo d'insegnamento stesso. La preparazione include diverse fasi ed attività, come ad esempio lo sviluppo delle competenze dei contenuti, la preparazione delle lezioni, la selezione dei metodi di insegnamento, la definizione del carico didattico e degli obiettivi e le procedure di valutazione finali. La parte di erogazione del corso include abilità e attività in classe, l'entusiasmo, il rapporto con gli studenti, il dinamismo e l'organizzazione, oltre che la cordialità e la disponibilità verso gli studenti fuori dall'aula. Anche la definizione di processo dell'insegnamento ha diversi corollari: in primis, non esiste un unico processo di insegnamento efficace, infatti si può raggiungere in diversi modi. In secondo luogo, l'insegnamento efficace è multidimensionale e composto da diversi atti ben distinti tra loro. Successivamente, è anche possibile che questi atti distinti rappresentino diverse operazioni di un costrutto o appartenenti a costrutti

sottostanti, ad esempio la chiarezza del professore può essere riferita alla chiarezza del discorso, al ritmo, all'udibilità o alla comprensibilità. Infine, la parola stessa "insegnamento efficace" evidenzia la presenza di una componente valutativa, che riguarda sia la scelta delle azioni da parte del docente, che la qualità e la quantità con cui sono messe in atto.

Non è chiaro, poi, se le caratteristiche personali come sesso, razza, età, personalità e altre facciano parte della definizione di processo in quanto al di fuori del controllo della persona, ma possono lo stesso influenzare indirettamente sia le azioni che i risultati dell'insegnamento. Queste, infatti, sono solitamente menzionate tra le caratteristiche di distorsione delle valutazioni, a causa della loro potenziale influenza e l'indesiderabilità di tale influenza.

Quindi, l'insegnamento efficace dal punto di vista del processo-prodotto si definisce come la serie di attività del docente, svolte prima e durante l'erogazione dell'insegnamento, che promuovono cambiamenti positivi nei domini accademici rilevanti degli studenti, compresi quelli cognitivi, affettivi e anche psicomotori (Abrami, d'Apollonia & Rosenfield, 2007).

1.2.2 Metodi di Ricerca

Molti studi hanno provato a determinare empiricamente dimensioni, fattori o caratteristiche principali che caratterizzano i docenti universitari. La maggior parte delle ricerche si sono basate su metodi empirici per identificare le dimensioni dell'insegnamento, principalmente attraverso l'uso dell'analisi dei fattori. Marsh (1987) ha riassunto la ricerca in un unico strumento, denominato "Student Evaluation of Educational Quality" (SEEQ), ovvero "Valutazione dello studente sulla qualità dell'istruzione", in cui ha identificato nove fattori strettamente legati all'istruzione, considerandoli poi utili anche nel momento in cui si svolgono valutazioni sommative dell'insegnamento, come decisioni di incarico e promozioni.

Feldman (1976) ha invece esaminato degli studi in cui è stato chiesto agli studenti di descrivere le caratteristiche degli insegnanti migliori o degli insegnanti ideali, e ha così potuto identificare 19 dimensioni, utili per classificare le descrizioni dei docenti. Successivamente, sono stati esaminati studi che confrontavano le specifiche dei docenti e degli studenti sulle caratteristiche didattiche considerate di particolare importanza per un'istruzione efficace, identificando 22 dimensioni didattiche. La correlazione media tra studenti e docenti nel giudizio di queste dimensioni è risultata di +0,71. È stata riscontrata quindi la presenza di un buon accordo generale tra i docenti e gli studenti sulle opinioni riguardanti il buon

insegnamento, come evidenziato dall'importanza che i due gruppi hanno dato alle dimensioni dell'insegnamento (Abrami, d'Apollonia & Rosenfield, 2007).

La prima considerazione da fare per un'analisi di validazione è che deve permettere di valutare il grado con cui le valutazioni degli studenti riflettono l'impatto dei docenti sull'apprendimento e su altri risultati. In particolare, l'analisi deve controllare per spiegazioni rivali plausibili gli effetti dei professori universitari sull'apprendimento degli studenti e allo stesso tempo sulle valutazioni degli studenti riguardanti l'istruzione. Generalmente, queste spiegazioni rivali plausibili si concentrano sull'effetto delle caratteristiche distorsive: principalmente caratteristiche dello studente, ad esempio l'abilità, ma anche effetti trasmessi dal corso e dall'ambiente, la quantità di studenti in classe e altre caratteristiche esterne proprie dell'insegnante, come ad esempio gli standard di valutazione.

Il secondo requisito è che l'analisi permetta la generalizzazione tra studenti, istruttori, corsi e altre caratteristiche del contesto, quali i diversi strumenti di valutazione e i diversi risultati di apprendimento prodotti da un insegnamento efficace. Per esempio, si vuole concludere che le valutazioni predicano l'impatto dell'insegnante in una varietà di corsi e per una varietà di tipi di apprendimento e altre misure di efficacia (Abrami, D'Apollonia & Cohen, 1990).

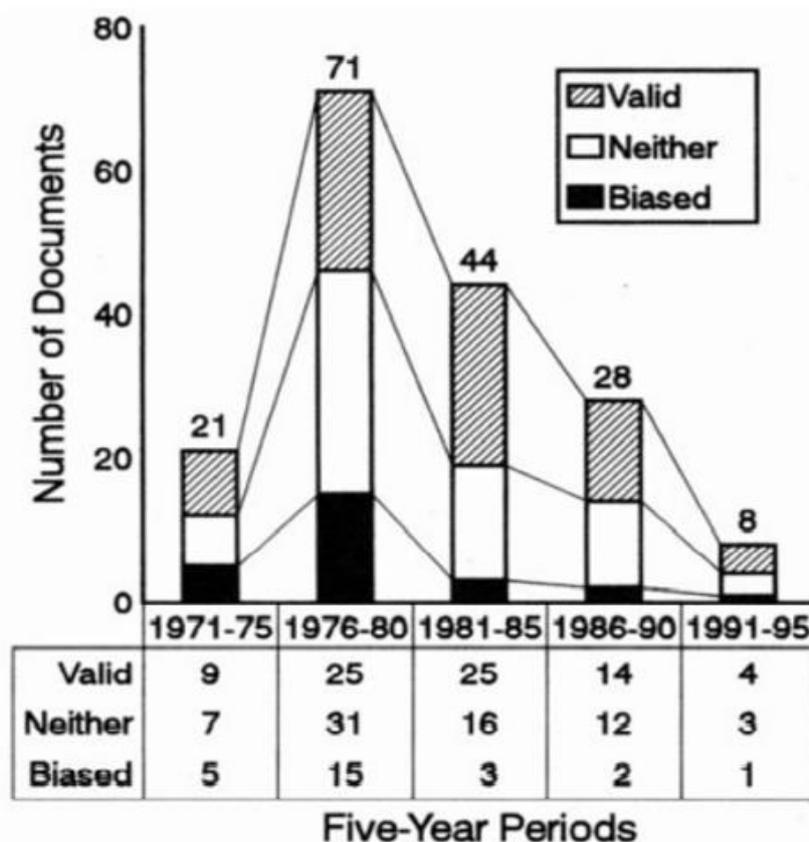


Figura 1 Numero degli studi di validità delle valutazioni degli studenti tra il 1971 e il 1995. Fonte: Greenwald, 1997.

La validità delle misure di valutazione degli studenti sulla qualità dell'istruzione, come mostrato in "Figura 1", è stata messa seriamente in discussione a partire dagli anni '70. Lungo il corso degli anni '80, tuttavia, la maggior parte degli studi condotti giunsero alla conclusione che le valutazioni fossero valide, infatti in questo decennio solamente 5 studi su 71 trovarono delle distorsioni ai risultati delle valutazioni degli studenti. L'analisi delle conclusioni della ricerca mostra la presenza di un declino specifico negli studi che sono rimasti neutrali (diminuendo da 31 a 16 tra il 1976-1980 e il 1981-1985) e negli studi contrari alla validazione (diminuendo ancora più drasticamente, da 15 a 3). Allo stesso tempo, il numero di studi a sostegno della validità è rimasto invariato e sono quindi aumentati in proporzione al totale, da una minoranza del 35% (25 su 71) a una maggioranza del 57% (25 su 44). Dopo il 1990 è evidente la notevole diminuzione degli studi riguardanti le valutazioni degli studenti, in quanto

si pensò che le ricerche effettuate in precedenza fossero già un valido strumento di misura dell'efficacia didattica.

Una delle principali preoccupazioni fin dalle prime ricerche degli anni '70 era il possibile effetto distorsivo dei voti agli esami sulle valutazioni degli studenti. È molto probabile che gli studenti siano influenzati fortemente dal voto ottenuto in sede d'esame per valutare successivamente il corso e il docente; perciò, la validità delle valutazioni utilizzate in molte università è messa in discussione (Greenwald, 1997).

Dal 1980, la ricerca sulle valutazioni degli studenti è stata svolta principalmente sotto forma di disegni di construct-validity correlazionali. Tre tipi di studi hanno fornito prove a sostegno della validità delle valutazioni degli studenti:

1) Studi di validità multisetoriale, ipotizzando che parti diverse dello stesso corso fossero tenute da professori diversi, con un gruppo di alunni eterogeneo in base alle loro abilità e con esami identici o di simile difficoltà. Usando le valutazioni dell'esame come strumento di misura dei risultati, questi studi hanno determinato se le differenze nei risultati degli studenti con docenti diversi si riflettessero nelle valutazioni degli studenti sui professori. La raccolta di studi di validità multisetoriale è stata esaminata in diverse meta-analisi, che hanno evidenziato una correlazione media tra le valutazioni e i voti d'esame di circa 0.40 (Abrami, Cohen, & d'Apollonia, 1988).

Quindi, gli studi di validità multisetoriale hanno stabilito la validità delle valutazioni, sostenendo un'interpretazione delle correlazioni osservate tra voti e valutazioni come effetto su entrambe le misure di una terza variabile, l'efficacia dell'insegnamento, perché si è giunti alla conclusione che i buoni insegnanti favoriscono sia voti alti per gli studenti agli esami, sia valutazioni elevate da parte degli stessi studenti per l'insegnamento.

Ad oggi, più di 40 studi hanno utilizzato il disegno di validità multisetoriale. Ci sono state numerose revisioni, sia qualitative che quantitative, poiché questo disegno di validazione è stato usato in modo esteso, con diverse forme di valutazione degli studenti in diverse condizioni, fornendo la prova più generalizzabile per la validità delle valutazioni degli studenti.

2) Studi di Path-analytic: il secondo tipo di studio correlazionale per la validità delle valutazioni degli studenti continua l'analisi sugli effetti di una terza variabile sulla correlazione tra i voti e le valutazioni, ma considera variabili differenti dall'efficacia dell'insegnamento. Per esempio,

Howard e Maxwell (1980) hanno applicato tecniche di path-analytic per dimostrare che i voti e le valutazioni fossero correlati in base al livello di motivazione degli studenti per i corsi, da cui hanno concluso che la relazione tra i voti e le valutazioni degli studenti potrebbe essere vista come un risultato gradito di importanti relazioni causali tra diverse variabili, piuttosto che semplicemente come risultato della contaminazione dovuta alla clemenza dei voti.

3) Studi multitrait-multimethod (MTMM): il terzo tipo di studi di validità ha cercato di dimostrare che le valutazioni degli studenti possiedono sia una validità convergente che una validità discriminante, cioè possiedono una buona correlazione sia per valutare la qualità dell'istruzione che per valutare altri valori come fonte di distorsione.

Gli studi multi-tratto e multi-metodo hanno tipicamente riportato prove per la validità sia convergente che discriminante delle valutazioni degli studenti. Da evidenziare, tuttavia, che in questo tipo di ricerche non stati considerati i voti attesi come fonte di distorsione. Quindi, è stato stabilito che i disegni di convalida MTMM forniscano prove più deboli per la validità delle valutazioni degli studenti come misure dell'efficacia dell'istruzione rispetto ai disegni di convalida multisettoriali.

1.2.3 Fattori di Distorsione delle valutazioni

In generale la maggior parte dei fattori di distorsione che potrebbero invalidare le valutazioni hanno effetti poco rilevanti. Alcuni studi hanno mostrato una tendenza per gli insegnanti che danno voti più alti a ottenere valutazioni più alte. Tuttavia, nei corsi in cui gli studenti imparano di più i voti, di conseguenza, dovrebbero essere più alti e allo stesso modo le valutazioni; quindi, una correlazione tra voti medi e valutazioni non è necessariamente un segno di invalidità.

In generale, le valutazioni degli studenti tendono ad essere statisticamente affidabili, valide, e relativamente libere da distorsioni o dalla necessità di essere controllate.

Marsh e Roche (1997) si concentrarono, invece, sulla struttura concettuale delle valutazioni. Considerando l'insegnamento efficace come multidimensionale, sostennero l'uso di misure di valutazione progettate per catturare l'ampiezza e la molteplicità di queste dimensioni.

D'Apollonia e Abrami (1997) posero come obiettivo della loro ricerca la validità convergente, concludendo che le misure di valutazione mostrano tipicamente correlazioni sostanziali con i risultati degli studenti misurati dal rendimento all'esame.

Greenwald e Gillmore (1997), invece, incentrarono i loro studi sulla validità discriminante, analizzando la correlazione tra i voti attesi e i giudizi valutativi vista da molteplici prospettive teoriche e statistiche. Conclusero che il contributo maggiore alla correlazione tra voti e valutazioni è dato da un'influenza indesiderata della severità dei voti sulle valutazioni (Greenwald, 1997).

Remmers (1928) ed Elliott (1950), infine, hanno dimostrato che le correlazioni all'interno della classe tra i voti e le valutazioni degli studenti sono influenzate dal modo di insegnare del docente. Nello specifico, se il professore insegna principalmente agli studenti considerati migliori, allora questi otterranno voti più alti del previsto, valuteranno l'insegnante più positivamente rispetto agli altri studenti e il risultato avrà una correlazione positiva. Al contrario, in una classe in cui l'insegnante aiuta maggiormente gli studenti considerati a un livello più basso a raggiungere risultati oltre le loro aspettative, questi daranno all'insegnante valutazioni migliori, con una conseguente correlazione negativa tra le valutazioni e i voti. I risultati conseguiti da queste ricerche supportano l'opinione comune che molti docenti siano più propensi ad insegnare agli studenti migliori; infatti, c'è l'impressione che i corsi del primo anno, in particolare nelle facoltà scientifiche, siano progettati per eliminare gli studenti considerati non idonei per quelle discipline.

Oltre il possibile fattore di distorsione riguardante i voti degli esami, vi è anche la preoccupazione per un altro fattore di distorsione: la dimensione della classe. Infatti, ci sono ampie prove sul fatto che la maggior parte dei docenti insegni meglio in classi piccole, in quanto sono incoraggiate maggiormente le discussioni, gli insegnanti sono più aperti al dialogo, favoriscono lo svolgimento di progetti di gruppo o singoli durante il proprio insegnamento e sono più inclini all'utilizzo di domande a risposta aperta all'esame. Ciò probabilmente contribuisce all'apprendimento e allo sviluppo del pensiero critico da parte degli studenti, perciò, in media, i professori delle classi piccole dovrebbero essere valutati meglio di quelli appartenenti a classi più numerose (McKeachie, 1997).

Inoltre, studi di laboratorio che hanno usato il paradigma della dottoressa Fox hanno dimostrato che l'espressività dei docenti può influenzare le valutazioni degli studenti sull'istruzione. Tuttavia, l'espressività degli istruttori influenza anche l'apprendimento degli studenti, quindi i ricercatori hanno concluso che questa non è una variabile di distorsione, ma piuttosto che esercita la sua influenza sull'apprendimento degli studenti. L'espressività ha un'influenza positivamente significativa sulle valutazioni degli studenti, con docenti altamente espressivi che ottengono circa 1,20 di deviazione standard in più rispetto a quelli poco espressivi (d'Apollonia & Abrami, 1997).

1.2.4 Riflessioni sugli elementi emersi

I ricercatori concordano sul fatto che le valutazioni degli studenti siano la più valida e pratica fonte di dati sull'efficacia dell'insegnamento, anche rispetto ad altri criteri, inclusi quelli motivazionali, attitudinali e altri obiettivi dell'istruzione.

Questi dati devono poi essere interpretati adeguatamente da docenti o amministratori che devono prendere decisioni su promozioni e aumenti di stipendio per merito. Le domande specifiche usate, l'uso dei punteggi globali, le possibili variabili di distorsione e il resto sono problemi minori rispetto all'uso delle valutazioni da parte dei comitati del personale. È sbagliato tentare di confrontare insegnanti l'uno con l'altro usando medie numeriche o mediane; infatti, i confronti delle valutazioni in classi diverse sono dubbi non solo a causa delle differenze tra gli studenti nelle diverse classi, ma anche a causa delle differenze di obiettivi, metodi di insegnamento, contenuti e tante altre variabili.

Oltre alla ricerca sulle valutazioni degli studenti, è necessaria una ricerca su come insegnare agli studenti ad essere valutatori più sofisticati e su come educarli adeguatamente riguardo l'importanza dei questionari, considerando l'utilizzo che ne viene fatto successivamente e soprattutto per poter contribuire ad un miglioramento della propria esperienza didattica.

Per le valutazioni sommative dei comitati del personale, è interessante il metodo sviluppato da Hoyt, Owens, Cashin e al. al Centro per la valutazione della facoltà e Sviluppo alla Kansas State University, denominato "IDEA" (Instructional Development and Effectiveness Assessment). Il modulo IDEA chiede agli studenti di valutare i loro progressi su dieci obiettivi didattici; quindi, non solo fornisce informazioni che vanno oltre la valutazione del docente associate ad un ingenuo stereotipo di buon insegnamento, ma è anche educativo nell'ampliare

le concezioni degli studenti su quali siano gli obiettivi dell'istruzione. Gli studenti non possono sempre essere in grado di valutare accuratamente i propri progressi, ma riescono a comprendere se un corso richiede principalmente la memorizzazione o il pensiero, e dovrebbero saper riconoscere se un corso ha aumentato il loro interesse nell'approfondire un ulteriore apprendimento in quell'area tematica. L'uso di questi elementi lascia al comitato del personale il giudizio su quali obiettivi siano più importanti per un particolare corso nel contesto degli obiettivi generali del dipartimento e dell'università. Le valutazioni degli studenti sul loro raggiungimento degli obiettivi educativi non solo forniscono dati migliori per i comitati del personale, ma stimolano allo stesso tempo sia i loro colleghi studenti che gli insegnanti a pensare ai loro obiettivi (McKeachie, 1997).

1.3 Revisioni quantitative

Le tecniche di revisione quantitativa o meta-analisi sono considerate le più consone per riassumere i risultati e spiegare le differenze derivanti dalla discrepanza dei risultati.

Durante gli anni '80 sono state pubblicate sei revisioni quantitative della letteratura sulla validità multisetoriale (Abrami, 1984; Cohen, 1981, 1982, 1983; Dowell & Neal, 1982; McCallum, 1984). Queste revisioni hanno raggiunto conclusioni molto diverse sulla validità delle valutazioni degli studenti: alcune danno forte sostegno alla validità delle valutazioni degli studenti come misure dell'efficacia dell'insegnamento (Cohen, 1981), mentre altre hanno rilevato stime insignificanti della validità dei giudizi degli studenti (Dowell & Neal, 1982). Inoltre, hanno raggiunto conclusioni diverse riguardo la variabilità dei coefficienti di validità: la gamma dei coefficienti di validità riportati varia, infatti, da un minimo di -0,75 a un massimo di +0,92. Dowell e Neal (1982) hanno concluso che la variabilità era la caratteristica più sorprendente dell'analisi, mentre McCallum (1984) ha concluso che i risultati erano omogenei.

Abrami, Cohen e d'Apollonia (1988) hanno tentato di spiegare le conclusioni incoerenti, in quanto le revisioni differivano in diversi modi: in primis, la presenza di sette diversi criteri usati per includere gli studi di revisione; in secondo luogo, il numero di studi inclusi nelle revisioni variava da un minimo di 3 a un massimo di 41, conseguenza della soddisfazione dei criteri d'inclusione; successivamente, notevole disaccordo (53%) tra le revisioni nei valori dei

coefficienti di validità individuali estratti dagli studi; infine, solo un revisore (Cohen, 1983) ha tentato di identificare e codificare le caratteristiche degli studi per spiegare la variabilità nei risultati di validità (Abrami, Cohen & d'Apollonia 1988).

Quest'ultimo, utilizzando i criteri di Dowell e Neal per la selezione degli studi delle medie di sezione e dei controlli di abilità, ha individuato ventidue studi indipendenti sulla validità, comprendenti quaranta corsi separati in più sezioni che mettono in relazione le valutazioni degli studenti sull'istruzione con i voti ottenuti.

Tre criteri aggiuntivi sono stati specificati per includere gli studi nel campione finale. In primo luogo, lo studio doveva fornire un'effettiva correlazione valutazione/voto o dati da cui fosse possibile calcolare direttamente una correlazione tra queste due variabili. Poi, gli insegnanti dovevano essere i principali responsabili del corso: condurre semplicemente una lezione settimanale o una sezione di esercitazioni, per esempio, non qualificerebbe il docente come titolare del corso. Infine, gli studenti dovevano valutare gli insegnanti prima di scoprire i loro voti finali, così da ridurre possibili distorsioni voto/valutazione. Sulla base di questi criteri aggiuntivi, sette corsi multi-sezione sono stati eliminati, lasciandone quindi trentatré nel campione finale inclusi in diciotto studi.

Per calcolare un coefficiente di validità generale, le correlazioni valutazioni/voti per i trentatré corsi multisezione sono state convertite in punteggi Z. La media ponderata dei punteggi Z è stata calcolata da:

$$Z. = \frac{\sum_{i=1} (n_i - 3) Z_i}{\sum_{i=1} (n_i - 3)}$$

Z. = la media ponderata dei punteggi Z per tutti gli studi; n_i = il numero di sezioni nel corso multisezione; Z_i = la Z trasformata dal coefficiente di correlazione valutazione/voto nel corso multisezione i.

Il risultato per trenta sui trentatré corsi multisezione del campione ha evidenziato una correlazione positiva tra la valutazione complessiva del docente e i voti degli studenti. I tre corsi restanti hanno invece riscontrato una correlazione negativa. Sedici delle trentatré correlazioni sono risultate statisticamente significative e tutte con correlazioni positive (Cohen,1983).

Abrami et al. (1988) hanno approfondito la loro ricerca identificando 44 studi sulla validità delle valutazioni degli studenti che soddisfacevano cinque criteri comuni: secondo il primo criterio, i dati provenivano da classi reali e non da analoghi sperimentali; in secondo luogo, non sono stati inclusi studi di convalida di classi della scuola secondaria; successivamente, le correlazioni sono state calcolate sulla base delle medie delle classi, in modo da rappresentare al meglio gli effetti del docente sull'apprendimento; inoltre, sono stati considerati solo gli studi che usavano coefficienti di validità calcolati su classi diverse dello stesso corso; infine, sono stati inclusi solo gli studi con un criterio comune di efficacia didattica, ad esempio i risultati degli studenti agli esami, tra le classi del corso.

Nonostante l'esistenza di riassunti in altre fonti, uno studio non è stato trovato. Perciò, il campione finale è costituito da 43 studi (Abrami, d'Apollonia & Cohen, 1990)

Successivamente, d'Apollonia e Abrami (1996) hanno condotto una meta-analisi in cui hanno estratto tutti i coefficienti di validità, ovvero $N=741$ dai 43 studi di validità multisetoriale, codificandoli sulla base della struttura fattoriale comune tra le forme di valutazione e utilizzando metodi multivariati di meta-analisi per modellare le dipendenze tra i dati e per calcolare i parametri della popolazione.

Il coefficiente medio di validità delle valutazioni degli studenti sulle abilità didattiche generali nei 43 studi è risultato uguale a 0,33, con un intervallo di confidenza del 95% tra 0,29 e 0,37. La media affidabilità degli strumenti di valutazione degli studenti e dei risultati negli studi di validità multisetoriale ammonta rispettivamente a 0,74 e 0,69.

Quindi, si è evidenziata un'associazione da moderata ad elevata tra le valutazioni degli studenti e l'apprendimento, indicando le valutazioni degli studenti come misure valide dell'apprendimento favorito dagli insegnanti. La variabilità nei coefficienti di validità riportati dai ricercatori primari può essere spiegata, in gran parte, da differenze nella varianza di campionamento dei singoli studi.

Indipendentemente dallo schema di codifica utilizzato, la media delle valutazioni globali dell'efficacia didattica spiega una maggiore percentuale di varianza nell'apprendimento degli studenti rispetto alla media delle valutazioni. Sembra anche che non tutte le valutazioni specifiche siano collegate ai risultati; per esempio, le valutazioni della difficoltà del corso generalmente non predicano affatto i risultati degli studenti (d'Apollonia & Abrami, 1997).

1.4 Indagine presso l'Università Bocconi

In Italia è stata effettuata una ricerca sulle valutazioni degli studenti, ponendole a confronto con misure oggettive di efficacia dell'insegnamento.

Sono stati utilizzati i dati relativi a un gruppo di matricole dell'Università Bocconi nell'anno accademico 1998/1999, che hanno dovuto seguire una sequenza predefinita di corsi obbligatori con professori assegnati in modo casuale per ciascun corso. Agli studenti sono stati offerti sette diversi corsi di laurea, ma solo tre di questi hanno avuto abbastanza iscrizioni da richiedere la suddivisione delle lezioni in più di una classe: Management, Economia e Diritto & Management.

Le domande d'esame sono state le stesse per tutti gli studenti all'interno del medesimo corso di laurea, indipendentemente dalla classe d'appartenenza. Un professore per ogni corso ha assunto il ruolo di coordinatore, controllando che tutte le classi proseguissero il programma di studio allo stesso passo, ma anche preparando una prova d'esame unica per le diverse classi. Le valutazioni d'esame sono state però registrate dai singoli docenti del corso.

Avvicinandosi alla fine di ogni semestre, è stato somministrato agli studenti un questionario anonimo di soddisfazione per ogni corso. Gli studenti hanno avuto modo di valutare aspetti differenti della didattica, tra cui la disponibilità del docente, l'organizzazione del corso e la chiarezza delle lezioni. Per ogni quesito hanno risposto con un voto da 0 (molto negativo) a 10 (molto positivo), indicato in "Tabella 1" dalla dicitura "un", o da 1 a 5, indicato in "Tabella 1" dalla lettera "b".

Variabile	Gestione	Economia	Law&Manag.	Totale
	Significare	Significare	Significare	Significare
	(std. dev.)	(std. dev.)	(std. dev.)	(std. dev.)
Qualità complessiva dell'insegnamento ^{un}	7.103 (0.956)	7.161 (0.754)	6.999 (1.048)	7.115 (0.900)
Chiarezza delle lezioni ^b	3.772 (0.476)	3.810 (0.423)	3.683 (0.599)	3.779 (0.467)
L'insegnante genera interesse ^{un}	6.800 (0.905)	6.981 (0.689)	6.915 (1.208)	6.864 (0.865)
Corso logistico ^b	3.683 (0.306)	3.641 (0.266)	3.617 (0.441)	3.666 (0.303)
Carico di lavoro del corso ^b	2.709 (0.461)	2.630 (0.542)	2.887 (0.518)	2.695 (0.493)
Tasso di risposta ^c	0.777 (0.377)	0.774 (0.411)	0.864 (0.310)	0.782 (0.383)

Tabella 1 Statistiche descrittive delle valutazioni degli studenti. Fonte: Braga, Paccagnella & Pellizzari, 2014.

Nella "Tabella 1" sono presenti alcune statistiche descrittive dei questionari di valutazione: la qualità complessiva dell'insegnamento, la chiarezza delle lezioni, la capacità dell'insegnante di generare interesse per l'argomento, la logistica del corso e il carico di lavoro. Inoltre, è mostrato il tasso di risposta totale del 78,2%, con un picco dell'86,4% per il corso di Diritto & Management.

Questa percentuale allontana l'idea che gli studenti possano abbandonare una classe se non soddisfatti della qualità dell'insegnamento e che dunque a fine corso siano solamente presenti gli studenti a cui è piaciuto l'insegnante, con una possibile distorsione delle risposte del questionario.

Inoltre, quando le misure di efficacia dell'insegnamento sono correlate con le valutazioni, le osservazioni sono pesate in base alla dimensione della classe e al numero di questionari raccolti. Un modo alternativo per confermare la frequenza di risposta è ricavato anche da una domanda del questionario riguardo la percentuale di lezioni frequentate dagli studenti, che si conferma intorno all'80%.

La valutazione media della qualità complessiva dell'insegnamento è risultata 7,115, con una relativa deviazione standard evidentemente ampia di 0,9. Nonostante le differenze non siano statisticamente significative, i docenti del corso di Economia hanno ricevuto valutazioni leggermente migliori.

La deviazione standard complessiva riguardo l'efficacia dell'insegnante risulta di 0,038. Questa media è stata ottenuta dalla composizione di una variazione maggiore tra i corsi del programma di Economia, uguale a 0,086, e una variazione minore per quanto riguarda gli altri due programmi, rispettivamente 0,021 e 0,012 in Management e Diritto & Management. I voti sono normalizzati, in modo che le distribuzioni degli effetti di classe siano comparabili tra i diversi corsi e che possano essere interpretati in termini di cambiamenti nei risultati.

Per comprendere ulteriormente l'importanza di questi effetti, sono stati anche confrontati studenti particolarmente fortunati, a cui sono stati assegnati i migliori insegnanti per ogni corso, coloro nel 5% superiore della distribuzione dell'efficacia, con studenti particolarmente sfortunati, a cui sono stati sempre assegnati i peggiori docenti, ovvero quelli nel 5% inferiore della distribuzione dell'efficacia. I voti medi dei due gruppi di studenti sono distanti 1,8 punti e ciò corrisponde a oltre il 7% del voto medio.

In conclusione, la ricerca ha generato risultati che mettono fortemente in dubbio la validità delle valutazioni degli alunni come strumento di misura di qualità e sforzo dell'insegnante. Allo stesso tempo, è presente una correlazione positiva tra la qualità dell'insegnamento e i risultati ottenuti dagli studenti: ciò suggerisce che un miglioramento della qualità o della quantità degli input dei professori nella funzione di produzione dell'istruzione possa portare a notevoli guadagni.

Come soluzioni alternative, si è ipotizzato di somministrare i questionari in un secondo momento del percorso accademico per dare agli studenti il tempo di apprezzare il reale valore dell'insegnamento nell'apprendimento successivo.

Inoltre, è possibile utilizzare ulteriori metodi di misurazione delle prestazioni dei docenti, volti a migliorare la qualità dell'insegnamento, che risultino in linea con un approccio di revisione tra pari, pratica già comune in diversi dipartimenti di università (Braga, Paccagnella & Pellizzari, 2014).

1.5 Progetto “Mentori per la didattica”

Nel 2013 è nato il progetto “Mentori per la didattica”, su iniziativa di quattro professori di ingegneria dell’Università di Palermo.

Il progetto nasce dalla sollecitazione da parte delle metodologie di insegnamento indicate dalla ricerca, per l’adozione di nuove strategie di formazione in grado di attivare lo scambio reciproco, l’implicazione attiva, la condivisione di valori e pratiche di insegnamento, per ovviare alla mancanza di azione previste a supporto dei docenti nelle attività didattiche.

Nella logica di una comunità che collabora e apprende, il mentoring è considerato un’esperienza significativa per il miglioramento della qualità della didattica e per il supporto relazionale tra i docenti. Il termine mentoring trae origine da Mentore, personaggio della mitologia greca che si prese cura di Telemaco, sostenendolo durante la crescita, in assenza del padre Ulisse: rappresenta una figura saggia ed esperta che, senza la necessità di collocarsi in una posizione di supremazia, offre i propri consigli dettati dall’esperienza. Infatti, il mentoring identifica un’attività che supporta la crescita e lo sviluppo professionale all’interno di un’organizzazione specifica: in università si realizza quando un docente viene supportato da altri docenti nel miglioramento della propria attività didattica e allo stesso tempo funge anch’egli da supporto per altri colleghi.

Il progetto è stato sviluppato presso l’Università di Palermo, che tra i diversi tipi di mentoring utilizza la pratica di Peer mentoring: docenti al medesimo livello di esperienza sono coinvolti in reti di supporto reciproco per condividere informazioni, strategie, obiettivi e consigli per la crescita professionale.

Sono stati coinvolti 23 docenti di ingegneria su base volontaria nei primi due anni, fino ad arrivare ad 80 insegnanti appartenenti anche a diverse aree disciplinari nell’anno accademico 2018/2019, a dimostrazione del successo di questa iniziativa e della costante volontà di formarsi al meglio e migliorarsi da parte degli insegnanti.

L’attività di peer mentoring prevede che ogni professore, considerato come “mentee”, abbia a disposizione due mentori che lo supporteranno nel percorso della propria crescita professionale: essi devono assistere ad almeno due lezioni del mentee, senza comunicarlo in anticipo, osservandone il modo di gestire la lezione, i comportamenti e le reazioni degli studenti.

I mentori non sono esperti del corso a cui assistono, poiché la loro attenzione non è rivolta ai contenuti, ma alla modalità di gestione delle lezioni e all’interesse suscitato negli studenti.

Inoltre, ogni mentee è allo stesso tempo mentore di qualche altro docente, ciò consente di ricevere input e informazioni da molteplici prospettive, tutte convergenti al percorso di sviluppo personale e professionale intrapreso.

Quando il corso giunge verso la fase conclusiva, i due mentori concordano una visita in classe in cui illustrano il progetto, ponendo attenzione sulla determinazione del docente che intende migliorarsi, favorendo altresì un colloquio aperto con la possibilità di registrare critiche anonime costruttive da parte degli alunni e infine invitando quest'ultimi a svolgere un questionario online.

Successivamente, i mentori si confrontano sulle impressioni raccolte e sulle risposte registrate, compilando una scheda riassuntiva dei punti di forza e di debolezza emerse e riportando successivamente queste informazioni al mentee in un dialogo aperto: vengono individuate quindi alcune azioni correttive che il docente si impegna ad effettuare l'anno successivo.

Per garantire la continuità nel processo di miglioramento, almeno uno dei due mentori viene confermato l'anno successivo ed è garantita la riservatezza dei contenuti e dei modi dell'attività: i mentori e il mentee possono solo coinvolgere il presidente del Comitato organizzatore, se necessario. Il Comitato si occupa di organizzare degli incontri a cui i professori aderenti al progetto sono invitati a partecipare: è obbligatoria la presenza ad almeno tre incontri per anno, in cui si affrontano temi riguardanti l'attività didattica e sono condivisi dubbi ed esperienze che stimolano la partecipazione e l'interesse di tutti i partecipanti.

Il progetto è aperto ad uno sviluppo continuo, nel desiderio di rendersi sempre più efficiente e perciò dall'anno accademico 2018/2019, con l'aumento del numero dei docenti aderenti, è stata istituita una nuova figura: il mentore senior.

Il mentore senior è un professore con esperienza pluriennale di partecipazione al programma, che ha dimostrato di aver prodotto un miglioramento della propria attività didattica grazie al proprio impegno, ha svolto il ruolo di mentore efficacemente ed è disposto a partecipare ad incontri specifici di formazione in aggiunta a quelli previsti. Egli è responsabile di verificare il regolare susseguirsi delle azioni previste dal processo di mentoring e di risolvere eventuali situazioni problematiche o conflittuali.

Da indagini svolte internamente in ateneo è emerso un apprezzamento generale riguardo al comportamento dei mentori ed è stata giudicata positivamente l'utilità dei consigli ricevuti e

degli incontri di confronto da circa l'80% dei rispondenti, con i restanti orientati a votare comunque in maniera positiva con la risposta "più sì che no".

Il progetto si presenta come esperienza pilota in Italia ed è stato premiato come pratica efficace dalla Commissione Esperti di Valutazione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR).

Inoltre, dopo essere stato presentato alle Università La Sapienza di Roma e di Catania, a partire dal 2018 ha favorito in quest'ultima l'avvio di un progetto simile, denominato "Co-mentoring", che coinvolge un gruppo di professori appartenenti a differenti aree disciplinari (Felisatti, Scialdone, Cannarozzo & Pennisi, 2019).

1.6 Relazioni con gli Alumni

Oltre i questionari di soddisfazione degli studenti e la costante ricerca del miglioramento della qualità didattica, al fine di rendere sempre più piacevole e formativo il percorso di laurea, le università e i college sono sempre maggiormente interessate a coltivare un rapporto che possa mantenersi saldo nel tempo con i propri studenti, che una volta usciti dall'ateneo prendono il nome di Alumni. L'apprendimento è un processo in continuo sviluppo, infatti la responsabilità dell'educazione universitaria non termina il giorno della laurea, ma con modi e metodi diversi gli atenei cercano di mantenere vivo il rapporto di relazione con i propri Alumni. Quando un laureato lascia il campus, è necessario adoperare mezzi di comunicazione adeguati per far sì che egli continui a rivolgersi alla propria alma mater non solo per essere supportato in caso ne avesse bisogno, ma anche per mantenere vivi i legami affettivi e l'interesse verso la comunità accademica. Le relazioni con gli Alumni comprendono: la possibilità di ritornare in università o di partecipare ad incontri per raccontare la propria esperienza e sponsorizzare il proprio ateneo, l'occasione per valutare ciò che viene percepito a distanza di tempo dalla propria esperienza universitaria e la possibilità di ricevere informazioni relative al lavoro, a questioni riguardanti il college e la comunità degli studenti (Wilkinson, 1954).

Una ricerca condotta negli anni '30 ha evidenziato che, su 40 college coinvolti nell'indagine, solamente 8 fossero privi di un segretario degli Alumni, a dimostrazione dell'importanza di questo argomento per gli atenei e dell'interesse a considerare l'organizzazione degli Alumni come uno dei dipartimenti necessari per l'amministrazione. Il segretario degli Alumni partecipa ad attività organizzative e amministrative, tenendo informati gli Alumni sulle novità,

necessità, miglioramenti compiuti e qualsiasi altra questione importante per l'ateneo, attraverso la pubblicazione sul sito e la spedizione delle riviste degli Alumni. Inoltre, aiuta la biblioteca o altri dirigenti nella raccolta di libri e biografie, conserva i registri dei singoli Alumni e li sollecita ad effettuare donazioni per supportare l'ateneo.

Le organizzazioni di Alumni hanno assunto una parte importante per supportare la direzione educativa del college e alcuni tra gli amministratori fiduciari sono eletti tra gli ex studenti appartenenti all'organizzazione.

Successivamente, durante la ricerca, i college hanno reso noti i servizi che vengono forniti agli Alumni: un ufficio professionale a beneficio dei laureati, l'invio di copie gratuite della rivista accademica a tutti i laureati, un servizio di consulenza personale a seguito di problemi lavorativi, la sponsorizzazione di conferenze, interviste, programmi e articoli di interesse per gli Alumni ed infine la fornitura di strumenti di lettura, tra cui la possibilità di utilizzare la biblioteca, e corsi per la crescita personale e professionale (Williams 1934).

Fin dalla nascita dei primi atenei in Nord America, gli Alumni sono stati coinvolti nel processo di modellamento e miglioramento delle loro ex università. Le associazioni di Alumni oggi vengono utilizzate per raccogliere informazioni sui curriculum degli studenti, per sensibilizzare la società su questioni importanti e sono il principale punto di contatto tra ex studenti e l'ateneo, attraverso attività come networking professionale, eventi sociali e career days. La crescita dell'utilizzo dei servizi per gli Alumni è legata agli enti regionali di accreditamento, che cercano di seguire il percorso dei laureati nel mondo del lavoro, in modo da poter misurare l'impatto dell'istruzione ricevuta sulle prestazioni professionali e sulla qualità della vita in generale.

Un'altra tendenza in crescita per le associazioni di Alumni è quella di lavorare con i neolaureati, offrendo loro consigli sulla carriera, networking e anche servizi di mentoring. Alcune associazioni coinvolgono gli ex studenti nel ruolo di mentori per aiutare i neolaureati ad orientarsi nel mondo del lavoro, offrendo attività di supporto per presentare alle aziende un curriculum di qualità, per preparare al meglio un colloquio di lavoro e per capire quali tipi di lavoro accettare e come negoziare un contratto di lavoro.

Le società di Alumni si stanno adoperando con le università per poter fornire un servizio di assistenza alla carriera sempre migliore, cercando modi creativi che possano aiutare i laureati

ad avere successo: questo obiettivo si potrebbe raggiungere creando di una rete di Alumni in campi professionali specifici, fino ad arrivare a programmare fiere del lavoro che diano la precedenza agli ex studenti di un determinato ateneo (Smith, Gearhart & Miller, 2019).

Durante gli anni 1990 e 2000, i centri di carriera hanno intensificato le relazioni con i datori di lavoro e si sono trasformati in veri e propri uffici di servizi di carriera completi, attraverso lo svolgimento di career days e attività di reclutamento hanno facilitato l'incontro tra gli studenti e le richieste di lavoro. Il progresso della tecnologia ha accelerato questo processo, grazie ad un continuo sviluppo di nuove piattaforme di reclutamento, e l'avvento dei social media networks ha cominciato a ridefinire le modalità di connessione con i datori di lavoro e le comunità professionali.

Successivamente, la crisi economica del 2008 ha portato ad un ambiente ideale per un ulteriore cambio di paradigma nei servizi degli atenei: molte università hanno iniziato il processo di rinnovamento dei loro dipartimenti di carriera, indirizzandoli verso modelli di connessione personalizzata, volti a garantire un supporto specializzato per lo sviluppo della carriera dei singoli studenti e dei collegamenti efficaci a nuove opportunità lavorative, così come ad attività di mentoring e apprendimento. Lo sviluppo professionale è considerato un elemento significativo dell'esperienza istituzionale dello studente, che non termina quindi con il conseguimento della laurea, grazie agli elevati investimenti in career services. I career services possono sfruttare la rete universitaria per collegare i diversi stakeholders e creare un ambiente dove la fiducia e la collaborazione reciproca possono portare a opportunità di successo.

L'uso efficace della tecnologia permette non solo di fornire servizi personalizzati e creare comunità, ma anche di coinvolgere gli Alumni virtualmente oltre la normale giornata di lavoro. Grazie a numerosi strumenti di videoconferenza, piattaforme di social media e applicazioni, gli interessati possono beneficiare della possibilità di connettersi con persone nel proprio settore, utilizzando programmi personalizzati in base a relativi interessi e necessità (Dey & Cruzvergara, 2014).

Tuttavia, piuttosto che ricorrere ad estese mailing list o pagare soggetti esterni che promuovano il proprio marchio, i social networks possono fornire diverse opzioni molto interessanti e un modo economico per raggiungere nell'immediato un pubblico più ampio, tra

cui persone con cui un ufficio Alumni potrebbe anche non avere più modo di comunicare altrimenti, a causa della mancanza di informazioni aggiornate sul database. I canali dei social media favoriscono un nuovo modo interattivo di comunicazione e interazione con gli Alumni per promuovere eventi, ospitare concorsi, sollecitare feedback rapidi da parte degli studenti e condividere foto, video o notizie con l'intera comunità. Inoltre, sono considerati una risorsa aggiuntiva per condurre ricerche sugli Alumni con nuove informazioni di contatto, tra cui nuovi indirizzi e-mail e aggiornamenti sulla carriera professionale. È dunque un rapporto reciprocamente vantaggioso che può portare a molteplici benefici, se gestito nel modo corretto. Nell'utilizzo dei social network non è disponibile un unico modo di agire, è un mondo in continua evoluzione e bisogna capire come renderlo più funzionale ai propri obiettivi, ma è anche vero che ciò che funziona per un gruppo di persone potrebbe non essere gradito particolarmente ad altre. L'attività sui social networks deve essere dinamica e, sebbene non sia possibile che tutti siano continuamente aggiornati su ciò che succede e siano interessati ad ogni contenuto, non bisogna mai rallentare l'adozione di queste nuove tecnologie d'influenza, perché costruire la comunità del marchio universitario è un imperativo per il progresso e il successo dell'istruzione accademica. È fondamentale interagire con il proprio pubblico, tramite lo scambio di commenti, la creazione di sondaggi, la pubblicazione di immagini che possano far riaffiorare piacevoli ricordi, la condivisione di aggiornamenti o semplicemente il fatto di congratularsi con gli Alumni per i traguardi raggiunti: tutte queste attività mirano a rafforzare l'orgoglio e la lealtà verso la propria alma mater. Se un'università decide di impegnarsi nell'attività coi social networks, deve utilizzare un meccanismo che colleghi le pagine sui diversi social per coinvolgere maggiormente le persone e catturarne l'interesse, in quanto ogni social ha una diversa natura e porta a risultati diversi.

Nello specifico, analizzando i principali social networks, Facebook e Instagram sono considerati più informali e dinamici, Twitter ha un obiettivo di messaggistica strategica e concisa, LinkedIn è focalizzato sulla carriera professionale e sul networking e infine YouTube permette di condividere video inerenti alla vita della comunità universitaria o documentari di studenti, ospitare video concorsi e permettere a persone di tutto il mondo di collegarsi contemporaneamente ad eventi live-streaming.

Inoltre, costruire liste di Alumni da ogni stato, regione o paese, li aiuterà a recuperare vecchi contatti, collegarsi tra loro e comunicare riguardo argomenti di interesse comuni o per l'organizzazione di eventi futuri.

L'Università Lowell, in Massachusetts, ha rilasciato delle statistiche che mostrano come le persone scoprono il sito universitario. Due mesi dopo l'implementazione delle pagine Facebook e LinkedIn nel mese di Novembre, le visite al sito sono passate dalle 1.246 del trimestre Agosto-Ottobre 2009, alle 3.635 del periodo Gennaio-Aprile 2010, dunque si sono triplicate.

Le sponsorizzazioni rappresentano una buona possibilità per raggiungere un pubblico più ampio; infatti, queste sono in grado di riportare gli utenti al sito web dell'università e alla homepage degli Alumni, dove sono presenti notizie, comunicati stampa, informazioni su eventi e opportunità di donazione (Wankel & Wankel, 2011).

Fin dalla loro nascita, i college e le università negli Stati Uniti hanno fatto affidamento sul sostegno finanziario volontario dei membri della comunità per sostenere le loro attività e colmare il divario tra le esigenze istituzionali e le risorse disponibili. Infatti, le tasse universitarie ad oggi non coprono tutti i costi associati all'istruzione.

Gran parte di questo sostegno finanziario proviene dagli ex studenti, che sono considerati un'importante fonte di sostegno per gli atenei; perciò, questi cercano di continuare a mantenere vive le relazioni in modo proattivo e coltivare il senso di appartenenza e di lealtà verso l'alma mater da parte degli Alumni.

Secondo il Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti, durante l'anno accademico 2004-2005 i contributi volontari a college e università negli Stati Uniti hanno raggiunto i 25,6 miliardi di dollari, di cui quasi la metà proveniente dalle donazioni degli ex alunni, cresciute del 6% rispetto all'anno precedente.

Un altro fattore a supporto dell'importanza delle donazioni di alunni all'ateneo è che questi sono classificati, tra gli altri criteri, anche sulla base di questo tipo di supporto; perciò, sono spinti ad aumentare la sollecitazione di sostegno economico da parte degli Alumni per non perdere posizioni di classifica, con i relativi contributi statali previsti (Levine, 2008).

Ci si potrebbe aspettare che università più grandi siano destinate a ricevere maggiori donazioni da parte degli Alumni, ma in realtà questi mostrano dei dubbi riguardo al fatto che i propri contributi siano effettivamente necessari a sostenere i costi d'istruzione di fronte alla moltitudine di ex alunni presenti. Infatti, il sentimento di dovere personale diminuirebbe se gli Alumni delle grandi università smettessero di credere che i loro contributi non siano necessari né efficaci.

Dall'altra parte, ex studenti appartenenti a università più piccole sentono un senso di responsabilità più diretta nei confronti della propria alma mater, perché si sentono gli unici in grado di poterla sostenere direttamente, aumentando così il senso percepito riguardo l'efficacia e il bisogno delle donazioni volontarie.

Inoltre, solitamente gli Alumni credono che le università pubbliche abbiano meno bisogno di supporto economico rispetto a quelle private, perché pensano che il finanziamento statale esista apposta per coprire la moltitudine dei costi. Focus group hanno rivelato che gli Alumni delle università pubbliche spesso temono che l'aumento delle donazioni possa comportare una diminuzione dei contributi stanziati dallo Stato per l'università. Quindi, il sostegno statale diminuisce l'efficacia percepita dei contributi degli Alumni (Diamond & Kashyap, 1997).

Nonostante l'importanza del supporto degli Alumni, ci sono molte ricerche che dimostrano che il supporto degli Alumni non sia così consistente come dovrebbe, o potrebbe, essere. Secondo *The Chronicle of Philanthropy* (2005), sostenere la propria università è al sesto posto tra i nove tipi di organizzazioni a cui gli americani scelgono di effettuare donazioni: tra tutte le fasce d'età intervistate, solo il 30% le sostiene.

Le riviste degli Alumni, le newsletter digitali, i rapporti annuali riguardo le attività intraprese e le lettere di ricorso, sono degli ottimi mezzi di comunicazione in cui sono spiegate le cause e le necessità della raccolta fondi per stimolare le donazioni.

Alcune ricerche hanno dimostrato che fattori come la partecipazione ad attività nella comunità accademica, la frequenza di presenza all'interno del campus e la media voti, non siano da considerare come validi indicatori di donazioni future. Tuttavia, l'attaccamento emotivo all'università viene percepito come un forte indicatore del successivo supporto economico da parte degli ex studenti, infatti il coinvolgimento degli Alumni da parte di un ateneo dopo la laurea ne influenza il sostegno economico e l'importo delle donazioni. I rituali

e le tradizioni degli atenei, i successi delle squadre sportive accademiche e il prestigio dell'università sono tutti fattori che influenzano lo sviluppo di questi sentimenti.

Un'altra caratteristica che può influenzare le donazioni è la percezione degli ex studenti sul valore dell'istruzione ricevuta, la soddisfazione durante l'esperienza universitaria può portare gli Alumni ad essere più propensi a donazioni future di sostegno. A tal fine, gli amministratori possono influenzare questa percezione attraverso comunicazioni che evidenzino i successi della facoltà e altri riconoscimenti relativi all'insegnamento. Inoltre, è stato dimostrato che gli studenti che hanno avuto la possibilità di frequentare l'ateneo da loro indicato come prima scelta, siano più propensi a donare rispetto a quelli che avrebbero voluto frequentare altre università (Levine, 2008).

È stata svolta un'indagine sull'impatto delle percezioni degli ex studenti riguardo il rapporto con l'ateneo e la loro esperienza universitaria, in termini di risultati legati alla lealtà. Il campione era composto da 481 Alumni che si erano laureati da 3 a 8 anni prima in un'università del Nord America. Questo gruppo rappresentava circa il 16% dei laureati nel periodo indicato, con un tasso di risposta di coloro che sono stati contattati telefonicamente del 43% circa, anche a causa della difficoltà riscontrata nel reperire indirizzi e numeri di telefono.

Sono stati utilizzati due gruppi di variabili: un gruppo per indagare sul comportamento attuale e il secondo volto a comprendere gli atteggiamenti riguardanti il comportamento futuro. Considerando il primo gruppo, il comportamento attuale è stato valutato con domande riguardanti il fatto che gli studenti indossino abitualmente o meno abiti con il logo dell'università, il coinvolgimento attuale nelle attività degli Alumni, la relazione attuale con l'ateneo e le donazioni all'università.

In secondo luogo, le intenzioni comportamentali sono state valutate utilizzando quattro item, riguardanti il futuro coinvolgimento in un gruppo di Alumni, le future donazioni di denaro, il desiderio che i loro figli frequentassero la medesima università e una preferenza per una futura iscrizione alla formazione continua presso la stessa alma mater.

Le donazioni agli atenei vengono effettuate in funzione della piacevolezza riscontrata durante l'esperienza accademica, della relazione attuale con l'università e dell'anno di laurea,

rispettivamente in ordine dalla prima alla terza posizione d'importanza; in particolare per quest'ultimo fattore, i coefficienti negativi hanno evidenziato il fatto che gli Alumni siano più propensi a donare con il passare del tempo, grazie al raggiungimento di migliori posizioni professionali.

Inoltre, sono state convalidate quattro ipotesi: la prima ha rivelato una correlazione positiva dei legami attuali con l'ateneo rispetto alle relazioni accademiche formatesi ai tempi dell'università e alle esperienze trascorse nella comunità accademica, anche se questa correlazione mostra segni di decadimento col passare del tempo. Anche la seconda e la terza ipotesi sono state ampiamente confermate: il comportamento attuale legato alla fedeltà, che comprende l'indossare abiti con il logo universitario, partecipare alle attività degli Alumni e donare soldi, così come la percezione del comportamento futuro, tra cui l'interesse per la formazione continua e il desiderio che i figli frequentino la propria alma mater, oltre che le stesse donazioni di denaro, sono fortemente influenzati dai legami istituzionali e dalla sensazione di aver apprezzato il tempo trascorso in ateneo. La quarta ipotesi non è stata validata, infatti il rapporto con l'università, il comportamento attuale legato alla fedeltà e le intenzioni comportamentali degli Alumni potrebbero scemare con il passare del tempo, mentre la probabilità di donazioni aumentare in modo inverso. Perciò, gli amministratori universitari, piuttosto che guardare avanti e pensare a relazioni future con gli Alumni, dovrebbero iniziare a costruire e pianificare il rapporto degli studenti con l'istituzione durante l'esperienza educativa in università. In quest'ottica i fondi destinati ad attività come le squadre universitarie, i gruppi accademici ed eventi festivi all'interno del campus non dovrebbero essere visti come semplici spese per aumentare il divertimento e la soddisfazione degli studenti a breve termine, bensì come investimenti per costruire legami presenti e futuri, con implicazioni per la lealtà a lungo termine.

Un gruppo di studiosi di marketing ha poi notato che i benefici del marketing di relazione sono spesso troppo unilaterali, con i clienti portati a sentirsi come se fossero puniti per la loro fedeltà piuttosto che ricompensati. Un rischio di marketing relazionale generato dall'università è che l'impatto collettivo di continue richieste di donazione via mail o via telefonica possa portare all'alienazione dell'ex studente fedele piuttosto che rafforzare la relazione, in quanto potrebbe sentirsi sfruttato ed essere ricercato solamente per richieste di sostegno economico (McAlexander & Koenig, 2001).

In Cina, a partire dagli anni '80, con lo sviluppo dell'università moderna e il rafforzamento dell'autonomia universitaria, nacquero numerose organizzazioni di Alumni. Le relazioni tra gli atenei e gli ex studenti hanno così attirato l'attenzione di molti leader istituzionali, anche a causa degli effetti sensazionali delle enormi donazioni ricevute in famose università dei paesi occidentali.

Successivamente, nel 2010 si è verificata la più grande donazione mai vista prima da parte di un ex studente alla propria alma mater: Zhang Lei ha donato 8,88 milioni di milioni di dollari alla Yale School of Management, una delle università d'élite in Cina. Una volta resa pubblica la donazione dal presidente dell'Università di Yale, si sono verificate ripercussioni sociali e retrospettive all'interno della sfera dell'istruzione superiore cinese.

Uno studio condotto su tre grandi università cinesi, che non sono state rese note, ha cercato di analizzare e discutere le condizioni attuali delle relazioni con gli ex alunni.

In primo luogo, le tre università coinvolte occupano una posizione importante nel panorama dell'istruzione cinese, essendo le più rappresentative del Paese hanno l'ambizione di diventare università di livello mondiale. Rispetto ad altri istituti, considerano di maggior rilievo le relazioni con gli Alumni, quindi hanno bisogno del loro sostegno economico sia per l'internazionalizzazione che per lo sviluppo di programmi di insegnamento validi e competitivi. Infatti, queste tre università hanno sviluppato organizzazioni di Alumni relativamente solide ed indipendenti, sul modello delle università occidentali, impiegano personale specializzato e hanno fatto registrare i migliori record di donazioni degli Alumni negli ultimi anni.

Inoltre, hanno adottato una struttura organizzativa molto simile, dove l'ufficio e la segreteria dell'associazione Alumni sono responsabili sia del lavoro di amministrazione che di gestione ed hanno favorito attività innovative per promuovere e mantenere le relazioni con gli Alumni. Nello specifico, l'Università A ha creato negli ultimi anni ben 140 organizzazioni di Alumni in tutto il mondo, attraverso le quali circa 500.000 ex studenti possono contattare direttamente le organizzazioni locali e possono partecipare ad attività rilevanti. L'Università B ha invece istituito una rete globale di Alumni e ha pubblicato tre riviste a loro dedicate, due delle quali in versione elettronica. Infine, l'Università C ha sviluppato una rete sociale tra gli Alumni di qualsiasi livello, in termini di ruolo, luogo e settore.

Per quanto riguarda il supporto nella ricerca del lavoro, la rete di Alumni da un lato aiuta i laureati a trovare un'occupazione attraverso le relazioni con l'università, dall'altro aiuta anche i datori di lavoro a contattare i laureati. Questa rete potrebbe essere costruita online o offline: la prima rete è basata su un database degli Alumni, in modo che gli studenti possano facilmente trovarsi e contattarsi tra loro se lavorano in un certo settore o se svolgono occupazioni di particolare interesse, per avere maggiori informazioni sull'industria e sulla pianificazione della carriera professionale; la seconda è intesa come la possibilità, da parte degli atenei, di organizzare attività come riunioni, cene, o altre occasioni per far capire agli studenti le reali esigenze e la tendenza dei recenti sviluppi dell'industria. Gli studenti che hanno ottenuto aiuto in questo modo saranno poi disposti a partecipare ad eventi simili organizzati dalla propria alma mater e quindi può formarsi un circolo virtuoso di benefici reciproci (Zhimin, Chunlian, & Xian, 2016).

1.7 Il processo di Bologna

La pressione sui sistemi d'istruzione superiore per espandersi e soddisfare le nuove richieste lavorative della società è cresciuta fortemente durante gli anni '90, infatti nella maggior parte dei paesi europei il numero di studenti universitari stava cominciando a crescere a dismisura. Secondo le statistiche dell'UNESCO il numero di iscritti è passato dai 68 milioni nel 1991 ai 100 milioni nel 2000, fino ad arrivare a 164,5 milioni nel 2009. Lo spostamento verso le economie basate sulla conoscenza ha portato l'istruzione universitaria al centro dell'attenzione dei sistemi politici. In un momento in cui tutte le società avevano bisogno di un maggior numero di laureati con competenze più rilevanti per il nuovo mercato del lavoro globale, crebbe un sentimento diffuso per rendere il processo formativo europeo il più competitivo possibile. La Comunità Europea, considerando l'istruzione un elemento fondamentale per lo sviluppo economico, politico e sociale, aveva ed ha tuttora una grande considerazione di quest'ultima.

In occasione della ricorrenza del 900° anniversario della fondazione dell'Università di Bologna, fu redatta, nel 1988, la Magna Charta Universitatum, in cui venivano enunciati "i valori di fondo della tradizione universitaria". Ad oggi, le università firmatarie della Magna Charta sono diventate 660, provenienti da 78 Paesi sparsi in tutto il mondo.

Questo documento considera l'istruzione come elemento più influente per il futuro avvenire della popolazione e vuole definire i seguenti principi: l'autonomia delle università, in particolare contro qualsiasi pressione politica, la libertà d'insegnamento e la globalizzazione del sapere oltre i confini nazionali.

Sono presenti indicazioni rivolte ai diversi Governi affinché possano garantire i principi enunciati, e sono elencati una serie di strumenti per raggiungere gli obiettivi dichiarati e l'impegno da parte degli atenei di garantire una libera circolazione riguardante le informazioni universitarie, tra cui l'attenzione alle necessità e agli obiettivi degli studenti.

Successivamente, nel 1997 fu approvata dalla conferenza diplomatica la Convenzione di Lisbona, denominata "Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione Europa", documento elaborato dall'UNESCO e dal consiglio d'Europa.

Si vuole favorire la possibilità per gli studenti di frequentare qualsiasi università europea, con la garanzia che vengano riconosciuti ufficialmente i periodi formativi all'estero e i titoli conseguiti nei diversi Paesi. Un processo che porta all'armonizzazione a livello europeo e che pone le basi, con la Magna Charta Universitatum citata precedentemente, all'avvio del processo di Bologna.

I precetti di base del processo di Bologna risalgono alla Dichiarazione congiunta della Sorbona "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi d'istruzione superiore in Europa", firmata nel 1998 dai ministri dell'istruzione di Francia, Germania, Italia e Regno Unito.

La Dichiarazione della Sorbona si concentrava sulla facilitazione della mobilità degli studenti e dei docenti in tutta Europa e sulla loro integrazione nel mercato del lavoro europeo, grazie ad una trasparenza internazionale dei programmi e al riconoscimento delle qualifiche, attraverso una convergenza ad un sistema comune di livelli e di cicli di studio.

Il processo di Bologna, che si prefissò la realizzazione entro il 2010 dello "Spazio europeo dell'istruzione superiore" (European Higher Education Area), rappresenta il modo per raggiungere questo obiettivo: è stata un'iniziativa dei paesi europei per armonizzare i programmi educativi europei e per fornire sistemi di istruzione superiore comparabili, compatibili e coerenti nei Paesi aderenti. La Dichiarazione di Bologna "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore", firmata nel 1999 dai ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi,

arrivati poi a 47 nel 2010, prevedeva la creazione di una struttura comune di laurea, l'introduzione di un sistema comune di crediti e di un meccanismo di garanzia della qualità della didattica, nonché la promozione della mobilità degli studenti, del personale accademico e amministrativo tra istituzioni e paesi. Nel 1999, i paesi firmatari includevano i 15 Stati membri dell'UE, 3 paesi dell'Associazione europea di libero scambio e 11 paesi candidati all'ingresso nell'UE, oltre ovviamente le istituzioni internazionali rappresentate dalla Commissione europea, il Consiglio d'Europa e le associazioni di università, rettori e studenti.

Successivamente, i ministri dell'istruzione superiore decisero di istituire il Bologna Follow-up Group (BFUG), organo responsabile per lo sviluppo continuo del processo. Il BFUG è composto da rappresentanti di tutti i paesi firmatari, della Commissione europea, e delle principali organizzazioni delle parti interessate. Dal 2001 al 2010 è stato presieduto dalla presidenza di turno dell'UE.

La formazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore nel 2010, come previsto dal processo di Bologna, ha ulteriormente rafforzato la volontà di creare un livello comparabile di istruzione superiore in Europa. La riunione dei ministri europei dell'istruzione superiore, tenutasi nel 2012 a Bucarest dopo una serie di altri incontri nel corso degli anni, ha sottolineato l'importanza di promuovere la mobilità, l'occupazione e la qualità come aree prioritarie per l'istruzione superiore in Europa, indicando l'introduzione della struttura a tre cicli di laurea nella maggior parte delle istituzioni come uno dei risultati più significativi del processo. Sono stati fatti progressi anche nello sviluppo di qualifiche nazionali, il sistema europeo di trasferimento dei crediti (ECTS) e il supplemento al diploma, aumentando la mobilità degli studenti. Inoltre, sono stati creati dei meccanismi di garanzia della qualità e l'istituzione del Registro europeo di garanzia della qualità (EQAR).

Il processo di Bologna si distingue per essere una riforma significativa che ha innescato una catena di ulteriori riforme a livello nazionale nell'istruzione superiore. Questa dichiarazione è diventata il principale documento utilizzato dai paesi firmatari per stabilire il quadro generale per la modernizzazione e la riforma dell'istruzione superiore europea.

I suoi effetti non sono limitati solamente ai paesi europei o ai paesi firmatari, poiché diversi paesi al di fuori dell'orbita del processo di Bologna hanno tentato un'armonizzazione.

Per esempio, l'Organizzazione Interamericana per l'istruzione superiore ha avviato un programma per creare un'area di istruzione superiore in America Latina e nei Caraibi. Allo stesso modo, nell'Africa occidentale, 15 paesi hanno firmato un accordo per promuovere la mobilità intraregionale degli studenti, e il Centro regionale dell'Organizzazione dei ministri dell'istruzione del Sud-Est asiatico ha promosso attività volte alla creazione di uno spazio per l'istruzione superiore del sud-est asiatico, sviluppando un sistema di trasferimento dei crediti, un quadro di garanzia della qualità e un supplemento al diploma.

Le numerose iniziative sopra enunciate denotano l'importanza del processo di Bologna nella riforma dell'istruzione superiore anche al livello globale.

1.8 Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità

Con l'obiettivo di definire ufficialmente una concezione condivisa riguardo l'assicurazione della qualità per l'insegnamento e l'apprendimento nei Paesi all'interno dell'European Higher Education Area, nel 2015 sono stati definiti ed approvati Gli Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG) dai Ministri dell'Istruzione superiore, in risposta a una proposta della European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in collaborazione con gli enti istituzionali.

L'ENQA è un organismo internazionale con la funzione di accreditare le agenzie di valutazione e assicurazione della qualità presenti all'interno degli Stati aderenti alle linee guida europee del Processo di Bologna.

Il processo di assicurazione della qualità permette agli atenei di mettere in evidenza la propria trasparenza e la propria qualità, per accrescere la fiducia delle istituzioni e per donare un agevole riconoscimento a corsi di studio, titoli ed altri corsi di formazione. Gli ESG sono utilizzati dalle agenzie volte all'assicurazione della qualità, dalle Istituzioni come modello di riferimento per garantire la qualità dell'Istruzione superiore e dallo European Quality Assurance Register (EQAR), che ha il compito di accreditare le agenzie di assicurazione della qualità conformi a tali standard e linee guida.

Gli ESG non rappresentano standard di qualità, né delineano come effettuare l'assicurazione della qualità, ma offrono indicazioni utili all'istituzione per conseguire l'obiettivo della

valutazione della qualità didattica all'interno delle università, per poter garantire un continuo processo di miglioramento del sistema.

Nello specifico, gli obiettivi del documento sono i seguenti: definire a livello europeo un modello comune per assicurare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, garantire nell'EHEA il miglioramento della qualità didattica, condividere informazioni riguardo l'assicurazione della qualità e promuovere la fiducia reciproca tra gli atenei in modo da favorire la mobilità nazionale e tra i diversi Paesi.

Questi obiettivi definiscono le linee guida con cui le diverse agenzie ed istituzioni dei Paesi aderenti possono svolgere le proprie attività, utilizzando gli ESG nella maniera più efficace e pratica in base alla situazione soggettiva del contesto di cui fanno parte. Non è appropriato un approccio unico, in quanto all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore convergono diverse tradizioni, lingue, sistemi politici e sistemi di apprendimento, oltre che diversi principi, esigenze, aspettative ed obiettivi formativi.

Il sistema di assicurazione della qualità è basato su procedimenti efficaci di raccolta e di analisi delle informazioni e degli indicatori riguardanti le attività didattiche, in base agli obiettivi di interesse e le diverse necessità. La raccolta delle informazioni non segue una procedura standard, ma può essere effettuata in diversi modi. È fondamentale però che siano coinvolti i docenti e gli studenti sia nel processo di raccolta e analisi dei dati, che nell'organizzazione delle attività di miglioramento successive.

Le Istituzioni sono tenute a pubblicare informazioni aggiornate in modo chiaro ed obiettivo riguardo le proprie attività, allo stesso tempo devono essere facilmente accessibili per poter massimizzare l'utilità per docenti, studenti, laureati e altri stakeholders. Le università effettuano un monitoraggio continuo e una revisione periodica dei propri corsi di studio, affinché siano sempre rivolti agli obiettivi prestabiliti e riflettano le esigenze della società e degli studenti. Le revisioni portano alla ricerca di un continuo miglioramento dei corsi di studio offerti, oltre al desiderio di creare contesti di apprendimento dalla massima efficacia per gli studenti. Le valutazioni degli atenei comprendono il carico di studio, i tempi di conseguimento del titolo, i contenuti del corso in modo che sia sempre aggiornato, le procedure d'esame per garantire che riflettano la reale preparazione degli studenti, la soddisfazione degli studenti nei confronti del percorso universitario, l'ambiente accademico e la qualità dei servizi offerti.

I risultati e giudizi derivanti dall'assicurazione della qualità sono basati su criteri espliciti pubblici, che sono applicati in modo univoco, indipendentemente dal fatto che seguano decisioni di revisione correttive o meno.

A cadenza annuale, sono pubblicati i rapporti in modo chiaro e conciso, che comprendono la descrizione del contesto, la definizione del procedimento utilizzato, le analisi effettuate, i dati ottenuti, i risultati, le conclusioni e le relative indicazioni per garantire l'adozione di azioni di miglioramento.

Esistono agenzie, formalmente riconosciute dalle autorità pubbliche competenti, che svolgono attività volte al controllo e all'assicurazione della qualità nei contesti di istruzione superiore, con obiettivi definiti e resi pubblicamente espliciti. Le agenzie operano in modo autonomo, grazie alla loro indipendenza organizzativa garantita dai documenti societari ufficiali, hanno la responsabilità sulle proprie attività e relativi risultati, a causa dell'indipendenza operativa che permette di definire e applicare metodi propri, senza la presenza di influenze esterne.

Durante lo svolgimento delle loro attività, le agenzie hanno accesso ad informazioni riguardanti gli atenei e i corsi di studio che possono essere utilizzate in molteplici modi alternativi, in quanto forniscono materiale adeguato alla realizzazione di analisi ben strutturate dell'intero sistema di istruzione universitario. L'analisi attenta e completa delle informazioni mostra le tendenze, gli sviluppi, i punti di forza o punti di debolezza in cui sono riscontrate alcune difficoltà; tali evidenze contribuiscono alla definizione delle conclusioni, con l'obiettivo di raggiungere un miglioramento dei processi di assicurazione della qualità. Le agenzie pubblicano regolarmente rapporti che descrivono ed analizzano i risultati generali delle loro attività di assicurazione esterna della qualità

Inoltre, le agenzie, possiedono processi di revisione interna, grazie ai quali è garantita l'assicurazione costante e il miglioramento delle loro attività per garantire un servizio ottimale all'intera società.

Infine, per verificare il corretto utilizzo delle condizioni espresse negli ESG, sono soggette una volta ogni cinque anni ad una revisione esterna, al fine di far riflettere sulle politiche condotte e garantire agli stakeholders coinvolti nel processo la conformità ai principi degli ESG (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015).

1.9 L'ANVUR e le normative in Italia

L'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), è un ente pubblico vigilato dal MIUR con sede a Roma. Istituito nel 2006 ma operativo dal 2011 successivamente all'insediamento del suo Consiglio direttivo, ha principalmente il compito di valutare l'attività delle università italiane. A capo vi è il direttore, con potere esecutivo riguardo le delibere del presidente e del Consiglio Direttivo, oltre che responsabile dell'organizzazione interna. L'agenzia è suddivisa in tre aree: area amministrativo-contabile, area di valutazione delle università (con riferimento all'istituzione e all'attività di formazione), area di valutazione della ricerca (compresa quella universitaria).

L'ANVUR, oltre a seguire le rigide regole del proprio Codice Etico, fonda il suo operato su tre principi fondamentali: l'indipendenza, l'imparzialità e la professionalità.

Il principio dell'indipendenza si fonda sul fatto che l'agenzia sia un vero e proprio soggetto del diritto con personalità giuridica; perciò, agisce in totale autonomia sia dal punto di vista amministrativo che contabile. La sua posizione permette di operare scegliendo e utilizzando i criteri e i metodi di valutazione più opportuni, seguendo però sempre gli standard nazionali ed internazionali.

Il principio dell'imparzialità vieta ai componenti del Consiglio Direttivo qualsiasi altro rapporto di lavoro, anche indiretto, con istituzioni da valutare o commissioni di valutazioni. Per essere un membro del Consiglio non si può essere nemmeno assegnatari di finanziamenti statali per la ricerca. Questo principio garantisce il rispetto della regola riguardante il conflitto d'interesse.

L'agenzia, secondo il principio della professionalità, sviluppa strategie istituzionali collaborando con organismi, agenzie ed amministrazioni europee ed internazionali, condividendo inoltre informazioni ed esperienze.

L'ANVUR valuta il sistema Universitario e gli enti di ricerca nazionali supervisionato dal sistema pubblico nazionale, svolgendo le seguenti attività: definisce i criteri per valutare le sedi e i corsi di studio, valuta la qualità dei processi e delle varie attività svolte dalle università e dagli enti di ricerca, indirizzandone altresì le funzioni, predispone metodi e procedure per rilevare la soddisfazione degli studenti, suggerisce al MIUR requisiti qualitativi e quantitativi riguardo scelte universitarie, oltre che parametri ben definiti per la destinazione dei finanziamenti

pubblici, valutandone inoltre efficacia ed efficienza, redige ogni due anni un rapporto biennale sullo stato del sistema della ricerca.

Per monitorare l'efficacia delle azioni svolte, il 13 Settembre 2021 l'ANVUR si è sottoposta in maniera autonoma al Progress Visit, una valutazione volta ad assicurare una continua coerenza con i principi europei in materia di assicurazione della qualità. Una commissione internazionale nominata dall'ENQA ha approvato l'operato dell'Agenzia anche grazie ai progressi ottenuti dal 2019 per migliorare la vicinanza ai principi europei. L'agenzia ha inoltre avviato la fase di riaccreditamento per l'iscrizione al registro EQAR nel 2023.

La legge n.370 del 19 Ottobre 1999 ha istituito in Italia, con l'articolo 1, un organo collegiale disciplinato dallo statuto delle università, denominato "nucleo di valutazione di ateneo", che si impegna nella garanzia di un "sistema di valutazione interna della gestione amministrativa, delle attività didattiche e di ricerca, degli interventi di sostegno al diritto allo studio, verificando, anche mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, il corretto utilizzo delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità e il buon andamento dell'azione amministrativa", come definito al comma 1.

Il comma 2 stabilisce che "le università assicurano ai nuclei l'autonomia operativa, il diritto di accesso ai dati e alle informazioni necessari, nonché la pubblicità e la diffusione degli atti, nel rispetto della normativa a tutela della riservatezza. I nuclei acquisiscono periodicamente, mantenendone l'anonimato, le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e trasmettono un'apposita relazione, entro il 30 aprile di ciascun anno, al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e al Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario", in questo modo l'organo istituito è obbligato ad inviare annualmente un rapporto agli organi statali predisposti.

Il comma 3 minaccia di escludere per un triennio dalla ripartizione dei fondi statali per le università, coloro che non avessero applicato le disposizioni precedenti entro sei mesi, nonché sancisce allo stesso modo l'obbligo di invio del rapporto annuale da parte dei nuclei di valutazione degli atenei.

L'articolo 2, invece sancisce l'istituzione di un Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, responsabile di fissare i "Criteri generali per la valutazione delle attività

delle università, previa consultazione della Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI), del Consiglio universitario nazionale (CUN) e del Consiglio nazionale degli studenti universitari (CNSU)”; determinare la natura delle informazioni e i dati che i nuclei di valutazione degli atenei sono tenuti a comunicare annualmente; promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione; predisporre ed attuare, “sulla base delle relazioni dei nuclei di valutazione degli atenei e delle altre informazioni acquisite, un programma annuale di valutazioni esterne delle università o di singole strutture didattiche, approvato dal Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, con particolare riferimento alla qualità delle attività universitarie, sulla base di standard riconosciuti a livello internazionale” e infine stilare una relazione annuale riguardo le attività svolte.

Dopo una decina di anni, la legge n.240 del 30 Dicembre 2010 ha stabilito nel comma 4 dell'articolo 1 che “Il Ministero, nel rispetto della libertà di insegnamento e dell'autonomia delle università, indica obiettivi e indirizzi strategici per il sistema e le sue componenti e, tramite l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) per quanto di sua competenza, ne verifica e valuta i risultati secondo criteri di qualità, trasparenza e promozione del merito, anche sulla base delle migliori esperienze diffuse a livello internazionale, garantendo una distribuzione delle risorse pubbliche coerente con gli obiettivi, gli indirizzi e le attività svolte da ciascun ateneo, nel rispetto del principio della coesione nazionale, nonché con la valutazione dei risultati conseguiti”.

Al punto g) del comma 2 dell'articolo 2 viene ufficializzato l'obbligo per le università di prevedere un Comitato paritetico per la didattica, con la seguente dichiarazione: “istituzione in ciascun dipartimento, senza maggiori oneri a carico della finanza pubblica, di una commissione paritetica docenti-studenti, competente a svolgere attività di monitoraggio dell'offerta formativa e della qualità della didattica, nonché dell'attività di servizio agli studenti da parte dei professori e dei ricercatori; ad individuare indicatori per la valutazione dei risultati delle stesse; a formulare pareri sull'attivazione e la soppressione di corsi di studio. La partecipazione alla commissione paritetica di cui alla presente lettera non dà luogo alla corresponsione di compensi, emolumenti, indennità o rimborsi spese”.

Nell'articolo 5 invece, al comma 3, è elencata una serie di punti a tutela dell'assicurazione della qualità, in linea con le direttive europee:

“a) introduzione di un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio universitari, fondato sull'utilizzazione di specifici indicatori definiti ex ante dall'ANVUR per la 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;

b) introduzione di un sistema di valutazione periodica basato su criteri e indicatori stabiliti ex ante, da parte dell'ANVUR, dell'efficienza e dei risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne;

c) potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle proprie attività da parte delle università, anche avvalendosi dei propri nuclei di valutazione e dei contributi provenienti dalle commissioni paritetiche di cui all'articolo 2, comma 2, lettera g);

d) definizione del sistema di valutazione e di assicurazione della qualità degli atenei in coerenza con quanto concordato a livello europeo, in particolare secondo le linee guida adottate dai Ministri dell'istruzione superiore dei Paesi aderenti all'Area europea dell'istruzione superiore;

e) previsione di meccanismi volti a garantire incentivi correlati al conseguimento dei risultati di cui alla lettera b), nell'ambito delle risorse disponibili del fondo di finanziamento ordinario delle università allo scopo annualmente predeterminate”.

Successivamente, per il raggiungimento dei fini indicate nell'articolo 5, fu approvato il decreto legislativo n.19 del 27 Gennaio 2019, volto a certificare “l'introduzione di un sistema di valutazione e di assicurazione della qualità, dell'efficienza e dell'efficacia della didattica e della ricerca” e “il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università”.

L'articolo 4 del decreto è composto dai seguenti due commi:

“1. Il sistema nazionale di valutazione, assicurazione della qualità e accreditamento delle università opera in coerenza con gli standard e le linee guida per l'assicurazione della qualità nell'area europea dell'istruzione superiore e si articola in: a) un sistema di valutazione interna

attivato in ciascuna università; b) un sistema di valutazione esterna delle università; c) un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio delle università. 2. In tutti i processi della valutazione è assicurato il confronto tra le risultanze della valutazione interna e quelle della valutazione esterna”.

Secondo l’articolo 10, l’ANVUR è tenuta a definire i criteri e gli indicatori, coerenti alle linee guida stabilite precedentemente dalle normative europee, per la valutazione periodica dell'efficienza, della sostenibilità economico-finanziaria, dei risultati raggiunti dai singoli atenei in termini di didattica, ricerca e assicurazione della qualità e comunicarli al Ministero.

Infine, l’articolo 13 riguarda le commissioni paritetiche docenti-studenti, previste dall'articolo 2, comma 2, lettera g), della legge 30 dicembre 2010, n. 240: esse devono redigere una relazione annuale entro il 31 dicembre di ogni anno, contenente le proposte al nucleo di valutazione interna per guidare il “miglioramento della qualità e dell'efficacia delle strutture didattiche, anche in relazione ai risultati ottenuti nell'apprendimento, in rapporto alle prospettive occupazionali e di sviluppo personale e professionale, nonché alle esigenze del sistema economico e produttivo”. Il comma 2, invece sancisce che “l'elaborazione delle proposte avviene previo monitoraggio degli indicatori di competenza e anche sulla base di questionari o interviste agli studenti, preceduti da un'ampia attività divulgativa delle politiche qualitative dell'ateneo, in modo da rendere gli studenti informati e consapevoli del sistema di qualità adottato dall'ateneo”.

2. Il Sistema AlmaLaurea e i rapporti con le Università

2.1 Analisi questionari e attività

È ormai un’abitudine, per gli studenti italiani che si accingono a laurearsi, svolgere un questionario in forma anonima che specifichi il grado di soddisfazione riguardo il percorso universitario svolto, in relazione a diversi argomenti di valutazione.

Perciò, la maggior parte delle Università italiane ha aderito ad un'associazione, chiamata AlmaLaurea, che si occupa, tra le altre cose, di svolgere indagini tra i laureati universitari e redigere report con i dati ottenuti.

AlmaLaurea è un Consorzio Interuniversitario fondato nel 1994, a cui il Politecnico di Torino prese parte già dagli albori. Attualmente in Italia 78 Università su 97 totali, di cui 11 telematiche e 19 private, fanno parte del sistema AlmaLaurea: nello specifico 75 hanno aderito al Consorzio, mentre la Link Campus University di Roma, l'Università Europea di Roma e la UniCamillus International Medical University in Rome hanno stipulato un accordo specifico, affidandosi ad esso per la somministrazione del questionario di soddisfazione degli studenti al momento della laurea. Sostenuta dagli atenei iscritti, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), da numerose imprese ed enti che ne utilizzano i servizi offerti, è riconosciuta come Ente di Ricerca e il suo Ufficio di Statistica e dal 2015 è membro del SISTAN, il Sistema Statistico Nazionale.

Il Consorzio raccoglie, per conto degli atenei, valutazioni e informazioni dai laureati, così da conoscerne più dettagliatamente il percorso universitario svolto e, successivamente, a distanza di uno, tre e cinque anni dal conseguimento del titolo, la condizione occupazionale.

Le analisi e le statistiche derivanti sono pubbliche, possono essere utilizzate per orientare i giovani nella scelta dell'università e per guidare gli Organi di Governo degli Atenei nella programmazione delle attività formative, di orientamento e di servizi per gli studenti.

Circa il 90% dei laureati delle Università italiane, ogni anno viene sottoposto al questionario online di soddisfazione AlmaLaurea, per poi essere inserito nella relativa banca dati, con le rispettive informazioni personali e il Curriculum Vitae, che dovrebbe essere di volta in volta aggiornato.

Il numero dei laureati inseriti nel sito AlmaLaurea nel 2020 è stato di 290.772, di cui 165.356 hanno conseguito una laurea di primo livello, 88.548 una laurea magistrale biennale, 35.771 una laurea magistrale a ciclo unico, 152 si sono laureati in Scienze della formazione primaria (corso pre-riforma) e 945 in altri corsi pre-riforma. Questo dato appare in linea con i 290.224 dell'anno precedente, ma guardando gli anni 2018, 2017 e 2016, che contano rispettivamente un totale di 280.230, 276.195 e 272.225 studenti laureati, si può notare come il trend annuale

sia in crescita, anche grazie al progressivo aumento delle Università che aderiscono al Consorzio.

Il questionario di soddisfazione, somministrato da AlmaLaurea via web e compilato dallo studente al momento della domanda di laurea, è composto da dieci sezioni:

- 1) CARATTERISTICHE ANAGRAFICHE, in cui vengono richiesti genere, età al momento della laurea e residenza.
- 2) ORIGINE SOCIALE, volta ad indagare sul titolo di studio dei genitori e sulla classe sociale.
- 3) STUDI SECONDARI DI SECONDO GRADO, in cui specificare il tipo di diploma di scuola superiore conferito e la relativa zona geografica rispetto alla zona dell'Università frequentata.
- 4) RIUSCITA NEGLI STUDI UNIVERSITARI, volta a comprendere se ci siano state altre esperienze universitarie, portate o meno a termine, le relative motivazioni nella scelta del corso di laurea, l'età al momento dell'immatricolazione, la media voti, il voto di laurea, la regolarità negli studi, la durata degli studi e il ritardo alla laurea.
- 5) CONDIZIONI DI STUDIO, che indaga sulla vicinanza tra l'alloggio e la sede degli studi, la percentuale di frequenza delle lezioni, l'eventuale fruizione del servizio di borse di studio, eventuali esperienze di studio all'estero tramite Erasmus o altra modalità riconosciuta dal corso di studi e in caso affermativo se ci siano stati uno o più esami convalidati o ci sia stata una significativa parte di preparazione della tesi all'estero, l'eventuale svolgimento di tirocini formativi curriculari o lavori riconosciuti dal corso di laurea e infine il tempo impiegato per fare la tesi/prova finale.
- 6) LAVORO DURANTE GLI STUDI UNIVERSITARI, che mira a comprendere se i laureandi hanno avuto eventuali esperienze lavorative parallele agli studi e se queste siano state coerenti o meno col percorso universitario svolto.
- 7) GIUDIZI SULL'ESPERIENZA UNIVERSITARIA, con domande inerenti la soddisfazione per il corso di laurea, il rapporto con i docenti e con i compagni, la valutazione delle aule, delle postazioni informatiche, dei servizi di biblioteca, delle attrezzature per altre attività didattiche (ad esempio laboratori, attività pratiche ecc.) e degli spazi dedicati allo studio individuale (solo se hanno avuto modo di usufruirne in prima persona), successivamente giudizio sull'organizzazione degli esami, l'adeguatezza del carico di

studio e infine la faticosa domanda per sapere se gli studenti si iscriverebbero di nuovo allo stesso corso di laurea e nella stessa università.

- 8) CONOSCENZE LINGUISTICHE E INFORMATICHE, per verificare la conoscenza delle lingue straniere e degli strumenti informatici.
- 9) PROSPETTIVE DI STUDIO, in cui viene richiesto se gli studenti intendano proseguire o meno gli studi e in che modo dopo il conseguimento del titolo.
- 10) PROSPETTIVE DI LAVORO, in cui l'indagine è volta a comprendere gli aspetti ritenuti rilevanti nella ricerca del lavoro, l'interesse a lavorare nel settore pubblico piuttosto che privato, l'orario full time o part-time, la modalità lavorativa, il tipo di contratto, la disponibilità a lavorare in diverse aree geografiche e ad effettuare trasferte lavorative.

Le modalità di risposta sono a scelta multipla, con la possibilità per le domande inerenti a soddisfazione, adeguatezza o valutazioni in generale, di poter esprimere giudizi che vanno da “decisamente no/negativo” a “decisamente sì/positivo”, con i giudizi di mezzo “più no che sì” o “abbastanza negativa” e “più sì che no” o “abbastanza positiva”.

Inoltre, in seguito alla pandemia Covid-19 e il conseguente lockdown per la popolazione, sono state aggiunte alcune domande riguardo la didattica a distanza: quale percentuale dell'attività didattica prevista dal corso di studio si è svolta in questo modo, la preferenza o meno rispetto alla modalità delle lezioni ed esami in presenza e il confronto per la facilità di comprensione degli argomenti nelle due diverse modalità.

Infine, sempre in tema di attualità, è presente una nuova sezione alla fine del questionario che vuole indagare sulla presenza nei corsi di studio delle tematiche legate alla sostenibilità ambientale e l'interesse a riguardo da parte dei laureati.

Sul sito di AlmaLaurea si può consultare il Profilo dei laureati delle diverse Università aderenti, con risposte registrate anno per anno e c'è la possibilità di vedere tutti i dati di risposta aggregati selezionando l'anno d'interesse. È altresì possibile consultare le risposte scegliendo il tipo di corso di laurea (laurea di primo livello, magistrale biennale, magistrale a ciclo unico, Scienze della Formazione Primaria o altri corsi pre-riforma), oppure l'ateneo di interesse e successivamente le diverse facoltà e/o dipartimenti disponibili all'interno di esso.

Un'altra indagine è poi effettuata da AlmaLaurea grazie all'ausilio di un'agenzia telefonica esterna, che contatta i laureati a distanza di uno, tre e cinque anni dal conseguimento del titolo, per sottoporli a un questionario inerente alla condizione occupazionale. I dati raccolti, poi consegnati alle diverse Università aderenti, sono utilizzati per produrre report disponibili sul sito AlmaLaurea.

Prima di avviare ufficialmente le indagini sulla condizione occupazionale dei laureati, furono realizzate una serie di sperimentazioni sui laureati dell'Università di Bologna, guidate dall'Osservatorio Statistico di Ateneo, per testare e perfezionare il questionario e il modo di rilevazione delle risposte più adatto.

Durante le sperimentazioni, si ritennero fondamentali quattro necessità: la prima fu quella di cercare di attuare un sistema di rilevazioni permanente, che si adattasse all'evoluzione dei percorsi occupazionali dei laureati nel tempo; la seconda fu quella di approfondire la conoscenza dell'inserimento professionale dei laureati, usando in modo integrato la documentazione già disponibile negli archivi; la terza fu quella di ottenere informazioni comparabili con quelle ottenute tramite altre ricerche, effettuate in ambiti territoriali più estesi; infine quella di far coincidere la necessità di richiedere più notizie possibili ai vincoli imposti dalla metodologia di rilevazione.

Il questionario sulla condizione occupazionale, i cui rapporti sono consultabili pubblicamente sul sito AlmaLaurea e per il quale si può scegliere l'anno di osservazione, il tipo di laurea, gli anni trascorsi dalla fine degli studi, l'Ateneo e le relative facoltà/dipartimenti, è suddiviso in dieci sezioni:

- 1) POPOLAZIONE ANALIZZATA, che mette in relazione il numero dei laureati totali con il numero dei rispondenti, ottenendo così il tasso di risposta generale e poi, escludendo coloro che hanno negato il consenso ad essere contattati, il tasso di risposta vero e proprio sul totale dei contattabili. Mostra, inoltre, il genere, l'età al momento della laurea, il voto di laurea e la durata degli studi.
- 2) FORMAZIONE POST-LAUREA, volta a comprendere se gli intervistati hanno partecipato o stanno partecipando ad un'attività di formazione post-laurea e, in caso affermativo, il tipo di attività.
- 3) CONDIZIONE OCCUPAZIONALE, che mira a capire il numero di lavoratori, se i disoccupati siano o meno in cerca di un'occupazione, se eventualmente stiano

frequentando un altro corso universitario o stiano facendo praticantato e se abbiano mai lavorato dopo la laurea. In questo modo può essere quindi indicato il tasso di occupazione, considerando tutti coloro che dichiarano di svolgere un'attività, anche di formazione, retribuita, e il tasso di disoccupazione, dato dal rapporto delle persone attive alla ricerca del lavoro e la forza lavoro totale (costituita dalle persone in cerca di occupazione e coloro che già lavorano).

- 4) **INGRESSO NEL MERCATO DEL LAVORO**, che mostra la condizione occupazionale al momento della laurea e il tempo di ingresso nel mercato del lavoro.
- 5) **CARATTERISTICHE DELL'ATTUALE LAVORO**, in termini di professione svolta, tipologia dell'attività lavorativa e numero di ore settimanali di lavoro.
- 6) **CARATTERISTICHE DELL'AZIENDA**, dove sono richiesti il settore di riferimento (pubblico o privato), il ramo di attività e la zona geografica di lavoro.
- 7) **RETRIBUZIONE**, ovvero la retribuzione mensile netta.
- 8) **UTILIZZO E RICHIESTA DELLA LAUREA NELL'ATTUALE LAVORO**, che mira a comprendere il livello di utilizzo delle competenze acquisite con la laurea, l'adeguatezza della formazione professionale acquisita all'università, l'eventuale richiesta o meno della laurea per svolgere l'attività lavorativa e, per gli studenti che hanno proseguito lo stesso lavoro iniziato da prima della laurea, se hanno notato un miglioramento e secondo quale punto di vista.
- 9) **EFFICACIA DELLA LAUREA E SODDISFAZIONE PER L'ATTUALE LAVORO**, con una valutazione che va da "poco efficace" a "molto efficace" per quanto riguarda l'efficacia della laurea, e con un voto da 1 a 10 per la soddisfazione dell'attuale lavoro. Infine, è indicata la percentuale degli occupati alla ricerca di un altro lavoro.
- 10) **RICERCA DEL LAVORO**, sezione che vuole identificare il numero di non occupati che non cercano lavoro e il relativo motivo. Per chi invece è alla ricerca di un'occupazione, indica il tempo trascorso dall'ultima attività di ricerca.

	Numero laureati	Metodologia di rilevazione		Tasso di risposta sul totale dei laureati	Tasso di risposta sui laureati contattabili
		CAWI	CATI		
A UN ANNO					
Primo livello	165.105	X	X	75,4%	80,9%
Magistrali biennali	86.001	X	X	58,5%	82,4%
Magistrali a ciclo unico	35.921	X	X	75,3%	82,4%
A TRE ANNI					
Primo livello	73.805	X		20,3%*	20,3%*
Magistrali biennali	80.286	X	X	63,8%	71,7%
Magistrali a ciclo unico	36.029	X	X	62,8%	71,2%
Scienze Form. primaria	409	X	X	65,3%	68,3%
A CINQUE ANNI					
Primo livello	67.544	X		14,9%*	14,9%*
Magistrali biennali	76.818	X	X	60,4%	66,1%
Magistrali a ciclo unico	31.700	X	X	59,9%	65,9%
Scienze Form. primaria	1.853	X	X	60,2%	62,7%

* Sui laureati in possesso di indirizzo e-mail.

Tabella 2. Indagine sulla Condizione occupazionale dei laureati del 2020.

Fonte: AlmaLaurea.

Come mostrato in “Tabella 2”, i laureati coinvolti nell’indagine, esclusi quelli di primo livello a tre e cinque anni dalla laurea, sono stati contattati attraverso una duplice tecnica di rilevazione: CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) e CATI (Computer-Assisted Telephone Interviewing).

AlmaLaurea, garantendo l’applicazione del Regolamento generale per la protezione dei dati personali n. 2016/679 (noto anche come GDPR – General Data Protection Regulation), ha riscontrato un aumento, soprattutto tra coloro che si sono laureati recentemente, di persone che hanno negato il consenso ad essere contattati per finalità di indagine statistica, per questo motivo non è stato possibile ricontattare tutti.

I laureati di primo livello a distanza di tre e cinque anni dal conseguimento del titolo, sono stati coinvolti esclusivamente nell’indagine CAWI, con tassi di risposta rispettivamente pari al 20,3% e al 14,9%: percentuali minori sono dovute al fatto che questo tipo di indagine riguarda solamente i laureati che non proseguono gli studi dopo aver conseguito la laurea

triennale, verosimilmente si tratta di persone che dovrebbero essere già inserite da tempo nel mercato del lavoro e perciò forse meno inclini a partecipare a questionari online.

I laureati sono stati contattati in due momenti diversi: tra Marzo e Luglio 2020 sono stati contattati i laureati del semestre Gennaio-Giugno, mentre tra Agosto 2020 e Febbraio 2021 quelli del periodo Luglio-Dicembre, per cercare di intervistare gli ex studenti alla stessa distanza temporale dal conseguimento del titolo.

Il tasso di risposta all'indagine CAWI, in relazione alle e-mail inviate, è complessivamente pari al 24,9% tra i laureati a un anno (sale al 26,8% tra i laureati magistrali biennali), tra i laureati di secondo livello la partecipazione è stata invece pari al 17,7% a tre anni dal titolo e al 14,0% a cinque anni.

Molte e-mail non sono state recapitate per mancanza degli indirizzi e-mail, a causa dell'obsolescenza degli indirizzi di posta elettronica a distanza di parecchi anni, nonché a causa di problemi legati alle caselle di posta piene. I "rimbalzi" risultano comunque al di sotto dell'1,5% per tutti i gruppi dell'indagine.

Il tasso di risposta sul totale dei laureati, considerando entrambi i metodi CAWI e CATI, ha raggiunto tra i laureati di primo e secondo livello del 2019 a un anno di distanza il 70,3%, a distanza di tre anni dalla il tasso di risposta ha raggiunto complessivamente il 63,5% per i laureati di secondo livello. Per quanto riguarda i laureati di secondo livello del 2015, coinvolti nell'indagine a cinque anni, il tasso di risposta è sceso al 60,3%.

Considerando solamente i laureati che avevano prestato il consenso a partecipare all'indagine il tasso di risposta sale all'81,4% per i laureati di primo e secondo livello del 2019, al 71,5% e 66,0%, rispettivamente, per i laureati di secondo livello del 2017 e del 2015.

È stata effettuato un controllo di eventuali distorsioni causate dalla combinazione dei due strumenti di rilevazione differenti, CAWI e CATI, sui risultati delle rilevazioni del 2008 e del 2010. Indipendentemente dallo strumento di rilevazione, è stata valutata positivamente la qualità dei dati rilevati e delle risposte fornite e le discrepanze tra le risposte ottenute sono decisamente limitate. La medesima analisi è stata ripetuta nel 2021, prendendo in considerazione le rilevazioni dell'anno 2020 e confermando la veridicità dei dati ottenuti e la riduzione delle discrepanze a seguito di interventi migliorativi al questionario.

2.2 Servizi offerti e Stakeholders

Parallelamente alle attività di indagine tramite questionari e interviste, AlmaLaurea favorisce l'incontro tra domanda e offerta di lavoro qualificato e svolge attività di ricerca e supporto per la selezione del personale tramite la società controllata AlmaLaurea S.r.l., società regolarmente autorizzata dal Ministero del Lavoro all'esercizio dell'attività di ricerca, di selezione del personale e dell'attività di intermediazione.

Almalaurea S.r.l. propone tre diverse tipologie di servizio alle imprese:

- Prescreening servizio basic: preselezione dei candidati sulla base dello screening dei profili, in cui sono compresi l'analisi del Curriculum Vitae, la lettera di presentazione e il test sulle competenze trasversali AlmaSkill.
- Prescreening servizio premium: dopo la prima fase di screening dei CV, AlmaLaurea procede con un colloquio telefonico con i candidati ritenuti idonei, per approfondire i discorsi riguardo le competenze trasversali, le esperienze lavorative, la motivazione per l'azienda e la posizione ricercata.
- Selezione completa: in aggiunta al primo colloquio, Almalaurea effettua un colloquio individuale per identificare i profili che rispecchiano al meglio le esigenze aziendali.

Il metodo utilizzato è basato su un costante confronto con l'azienda, la quale è coinvolta in maniera diretta nella scelta dei candidati durante le diverse fasi della selezione. Questo processo garantisce che vengano rispettate le aspettative nei confronti della ricerca dei candidati e permette di velocizzare significativamente la selezione.

Nel caso si volesse comunicare direttamente ai laureati la propria offerta di lavoro, senza intermediari, è possibile gestire in autonomia il processo di selezione grazie al supporto di Almascelta, sistema integrato che permette di facilitare e velocizzare lo screening delle candidature, tramite gli Annunci Target.

L'Annuncio Target, pubblicato sul portale AlmaLaurea in modo da avere la massima visibilità, permette di raggiungere simultaneamente tutti i laureati e laureandi degli atenei aderenti al Consorzio e consente di comunicare in modo chiaro e completo tutti i dettagli relativi alla posizione offerta, come ad esempio il tipo di studi richiesto, le attività da svolgere e i requisiti informatici, linguistici e tecnici. Inoltre, è prevista la possibilità di descrivere la propria impresa

anche in maniera multimediale, tramite l'inserimento di un video per rafforzare l'efficacia della descrizione.

Per permettere un raggiungimento immediato al maggior numero di persone, in modo da poter individuare il candidato ideale, abbinato all'Annuncio Target c'è a disposizione anche il servizio di Alert, ossia l'invio di una newsletter volta a promuovere l'annuncio e destinata solamente ai laureati e ai laureandi in target con la ricerca selezionati dalla banca dati.

La banca dati AlmaLaurea è unica nel suo genere in Italia, per dimensioni e caratteristiche di qualità e immediatezza del servizio, ed è considerata un modello inedito a livello internazionale.

Una banca dati in continua crescita, ogni anno si arricchisce di circa 290.000 neolaureati provenienti dalle 78 Università aderenti al Consorzio, infatti può contare, ad oggi, circa 3.420.000 CV di laureati certificati inseriti a sistema.

Gli stakeholders collegati al Consorzio AlmaLaurea sono molteplici: in primis il laureato, grazie alle sue risposte, può contribuire a migliorare l'Università, per una migliore esperienza dei futuri studenti, ma può anche orientarsi meglio nell'inserimento lavorativo grazie ai giudizi dei precedenti laureati. Inoltre, grazie all'inserimento e aggiornamento del proprio CV certificato dalla propria Università all'interno della banca dati AlmaLaurea, è possibile avere maggiore visibilità con aziende, sia italiane che estere, alla ricerca di figure professionali da aggiungere al proprio organico ed iscriversi agli eventi di campus recruiting organizzati.

In secondo luogo, i diplomati di scuola secondaria, che possono consultare tramite il sito i rapporti delle indagini sulla soddisfazione dei laureati e la relativa condizione occupazionale post-laurea. Questo permette di confrontare, in caso di dubbi, varie Università e corsi di studio, anche grazie al percorso in orientamento alla scelta universitaria offerto da AlmaOrientati, ovvero un team di esperti composto da psicologi, statistici e sociologi.

Successivamente, le università si servono delle indagini svolte da AlmaLaurea per consultare i profili e conoscere la condizione occupazionale dei laureati dopo uno, tre e cinque anni.

I rapporti annuali sono considerati, inoltre, dagli Atenei consorziati e i loro Organi di Governo, il MIUR, l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), documenti attendibili necessari per programmare le attività formative e definire la ripartizione dei fondi ministeriali alle diverse università in base a precisi standard di qualità.

Gli Uffici Placement degli atenei sono anche affiancati nelle attività di job placement, volte ad agevolare l’inserimento dei neolaureati nel mondo lavorativo, dalla Piattaforma Placement di AlmaLaurea che consente di registrare aziende ed altri enti tramite attività di intermediazione e supporto nella selezione dei profili ricercati.

Infine, per le imprese AlmaLaurea risulta essere un servizio affidabile e pratico per selezionare più rapidamente laureati con esperienza o neolaureati, anche grazie agli oltre 100 filtri disponibili per affinare le ricerche dei candidati. Inoltre, grazie al servizio ST.AR.T. (Students Arising Talents), è possibile contattare via mail gli studenti delle magistrali prima che finiscano il percorso universitario, per promuovere la propria azienda o proporre stage curriculari. È anche disponibile il servizio B.E.S.T. (Best Evaluated Session’s Talents), che garantisce la possibilità di entrare tempestivamente in contatto con i migliori neolaureati in occasioni delle tre sessioni di laurea, sulla base di molteplici parametri, come ad esempio tipo di corso, residenza, conoscenze linguistiche e informatiche.

2.3 Costi dei servizi per aziende e università

I costi per le aziende che sottoscrivono un abbonamento con AlmaLaurea S.r.l. variano a seconda dei servizi richiesti, della validità di durata dell’abbonamento e del numero di curricula scaricabili, come illustrato nella “Tabella 3”.

Descrizione servizio	Validità	N. cv scaricabili	Importo netto (esclusa IVA 22%)
Abbonamento alla banca dati AlmaLaurea integrata (più di 100 informazioni per nominativo) con accesso a tutta la banca dati + Accesso alla banca dati laureandi e laureati in attesa di pubblicazione + Accesso ai Servizi di AlmaScelta	3 mesi	10	€ 32,00 + IVA □
	3 mesi	50	€ 160,00 + IVA □
	3 mesi	100	€ 320,00 + IVA □
	6 mesi	200	€ 550,00 + IVA □
	6 mesi	300	€ 730,00 + IVA □
	6 mesi	500	€ 1.000,00 + IVA □
	1 anno	200	€ 600,00 + IVA □
	1 anno	300	€ 790,00 + IVA □
	1 anno	500	€ 1.150,00 + IVA □
	1 anno	1.000	€ 1.600,00 + IVA □
	1 anno	2.000	€ 2.150,00 + IVA □
	1 anno	5.000	€ 3.200,00 + IVA □

Tabella 3. Costi del servizio AlmaLaurea per l’accesso alla Banca dati da parte delle aziende.

Fonte: AlmaLaurea.

Per quanto riguarda le università, per l’adesione al Consorzio è necessario il pagamento di una quota associativa una tantum, che varia in base al numero di laureati dell’anno precedente per una cifra compresa tra i 2.582 euro e i 5.164 euro. La quota variabile per la partecipazione ai servizi d’indagine e l’inserimento nella Banca dati, che attualmente ammonta a 5,96 euro +

22% di IVA per laureato, è sostenuta da ciascun ateneo in base al numero dei laureati ed è determinata ogni anno dal Consiglio di Amministrazione. Il costo per lo svolgimento dell'indagine sulla Condizione Occupazionale ammonta a 5 euro + 22% di IVA per intervista, determinato in base al costo richiesto dalla società esterna che affianca AlmaLaurea in questo servizio. Le quote sopra elencate si applicano anche per le indagini sui diplomati di master.

3. La situazione attuale del Politecnico di Torino

3.1 Il Processo di raccolta dati

Il processo attuale delle due indagini sulla soddisfazione e sulla condizione occupazionale dei laureati, svolte parallelamente, è avviato da AlmaLaurea, che ne definisce altresì le domande. Al momento di effettuare la domanda di laurea, l'Università chiede ai propri laureandi di restituire, nel rispetto della normativa sul trattamento dei dati personali, il questionario online di soddisfazione precedentemente descritto.

Il laureando, per poter fare la domanda di laurea, accede al Portale della Didattica e visita la sezione Segreteria Online, da cui viene reindirizzato tramite un link al sito AlmaLaurea. Dopo essersi registrato al sito, può svolgere il questionario online e una parte della documentazione rilasciata va poi a comporre il curriculum, che può essere inserito all'interno della banca dati solamente con il consenso del diretto interessato.

In seguito al conseguimento del titolo, una risorsa interna degli uffici del Politecnico fornisce ad AlmaLaurea un file Excel con l'elenco dei laureati contenente diverse colonne relative ad informazioni anagrafiche e ad alcuni dati, come ad esempio media voto o voto finale, in modo da certificare al Consorzio di avere i dati relativi alla carriera universitaria presenti nel curriculum nel caso in cui la persona laureata fornisca il consenso ad essere inserito nella banca dati.

Contemporaneamente, un'agenzia telefonica esterna commissionata da AlmaLaurea contatta i laureati a distanza di uno, tre e cinque anni, nello stesso periodo in cui hanno conseguito il titolo, per sottoporli al questionario sulla condizione occupazionale, anch'esso descritto precedentemente, registrando le risposte.

Dopo aver raccolto ed elaborato i dati ottenuti, AlmaLaurea inserisce a sistema i cv dei neolaureati consenzienti e stila i rapporti sulle due diverse tipologie di indagine, rendendoli pubblici sul proprio sito e restituendo una parte dei dati d'interesse direttamente all'Università.

A questo punto, le aziende interessate ai servizi di AlmaLaurea S.r.l. possono acquistare uno tra i pacchetti disponibili in abbonamento per poter consultare la banca dati continuamente aggiornata.

Una parte dei report annuali è disponibile sul sito del Politecnico di Torino, accedendo ad "offerta formativa" nella sezione "didattica e studenti", selezionando il tipo di laurea e successivamente il corso per cui si vogliono osservare i risultati.

Infatti, dopo aver selezionato il corso di laurea, si prosegue su scheda istituzionale e nella pagina successiva è possibile selezionare "Soddisfazione dei laureandi (AlmaLaurea)" oppure "Condizione occupazionale (AlmaLaurea)".

Si apre un documento che riporta i risultati di dieci domande per il questionario di soddisfazione, con il supporto di due diagrammi a torta per ciascuna, di cui il primo mostra la distribuzione delle percentuali di risposta relative al corso prelezionato e il secondo indica la stessa distribuzione considerando l'intero ateneo distinto solamente per laurea triennale o magistrale.

Analogamente, sono riportati i risultati relativi a sei domande per il questionario sulla condizione occupazionale, supportati da due diversi istogrammi che mostrano visivamente i risultati e, come per l'altro tipo di questionario, mettono in relazione quelli del corso scelto con gli altri corsi dello stesso tipo di laurea all'interno dell'ateneo.

Entrambi i tipi di indagine possono riportare alle pagine principali dei rapporti sul sito di AlmaLaurea, cliccando su "schede di dettaglio" per poter consultare interamente le risposte registrate.

3.2 I Costi del servizio AlmaLaurea

PARTE FISSA	
QUOTA ANNUALE	3.099€
PARTE VARIABILE	
QUOTA PER OGNI INSERIMENTO DATABASE	5,96€
PERCENTUALE IVA	22%
STIMA ANNUALE LAUREATI POLI	*8.017
TOTALE	(5,96€ x 1,22 x 8.017)= 58.293€
COSTO PER INTERVISTA	5€
STIMA ANNUALE INTERVISTE EFFETTUATE	**6.073
TOTALE SPESE TELEFONICHE	(5€ x 1,22 x 6.073)= 37.045€
TOTALE COMPLESSIVO	98.437 €

*media di 8.497 laureati nell'a.a. 20/21, 7.848 laureati nell'a.a. 19/20 e 7.704 laureati nell'a.a. 18/19
** media tra le 6.112 interviste pagate nell'a.a. 20/21, 6.334 nell'a.a. 19/20, 5.772 nell'a.a. 18/19

Tabella 4. Stima del costo annuale del servizio AlmaLaurea per il PoliTO.

Elaborazione personale.

Nella “Tabella 4” è stata effettuata una stima del costo medio annuale per il Politecnico di Torino, sulla base dei dati degli ultimi anni accademici.

I costi variabili per il Politecnico di Torino, dopo aver potuto osservare i dati relativi alla fatturazione per il servizio di AlmaLaurea degli ultimi anni, risultano essere stati 98.848,45€ nel 2021, 95.701,78€ nel 2020, 91.226,50€ nel 2019 e 71.227€ nel 2018.

Una spesa media variabile di circa 90 mila euro negli ultimi quattro anni, che appare in costante crescita in relazione all’aumento del numero annuale di laureati, a cui va aggiunta la quota fissa annuale che per il Politecnico ammonta a 3.099€.

La quota dell’ultimo anno comprende 3.573 laureati del periodo Settembre-Dicembre 2020, 2.660 laureati tra Gennaio e Aprile 2021, 2.015 laureati nel quadrimestre tra Maggio e Agosto 2021 e 219 diplomati master nel 2019, per un totale di 8.497 nuovi inserimenti nella banca dati di AlmaLaurea per un costo di 5,96 euro più il 22% di IVA ciascuno, che ha scaturito un importo di 61.565,25 euro di costo per l’Università. Sono stati impiegati inoltre 37.283,20€ per

le interviste telefoniche: nello specifico il saldo di completamento delle interviste del 2020, in cui sono stati intervistati 3.552 laureati a un anno dal titolo, 1.507 dopo 3 anni e 1.326 dopo 5 anni, conteggia in tutto 4.539 laureati, a cui si sommano 1.501 intervistati nei primi mesi dell'anno e 72 diplomati master, per un totale di 6.112 persone intervistate telefonicamente, con un costo pro capite per l'Università di 5€ più il 22% di IVA.

Gli importi dei costi del 2020 e 2019 risultano essere in linea tra loro e con quelli del 2021, con rispettivamente 57.064,38€ e 56.017€ per l'inserimento nella banca dati di AlmaLaurea, 38.637,4€ e 35.209,20€ per le interviste telefoniche effettuate dall'agenzia esterna.

Il numero maggiore di inserimenti di nuovi studenti laureati per gli anni esaminati, risulta essere nel periodo Settembre-Dicembre, inoltre, dal 2018 al 2020, coloro che hanno risposto all'intervista telefonica a distanza di un anno dal conseguimento del titolo sono sempre in numero maggiore della somma di coloro che rispondono a distanza di tre e cinque anni dal conseguimento del titolo.

3.3 Il Comitato Paritetico per la Didattica

Al Politecnico di Torino, la valutazione della didattica è effettuata anche internamente con l'ausilio di tre strumenti: i questionari di soddisfazione, le Schede Uniche Annuali dei Corsi di Studio (SUA-CdS) e i Rapporti di Riesame dei Corsi di Studio. La valutazione è svolta dal Comitato Paritetico per la Didattica (CPD), sia al livello di Ateneo che di singolo Corso di Studio.

Come stabilito dal Regolamento Generale di Ateneo, i componenti sono definiti su base elettiva: per i docenti è eletto un rappresentante da ognuno degli 11 Dipartimenti dell'Ateneo, con un mandato rinnovabile di durata triennale, i Rappresentanti degli studenti, invece, sono eletti con un mandato biennale.

Le elezioni delle due parti del Comitato vengono effettuate in momenti diversi, in modo da garantire la continuità delle attività. Inoltre, il Comitato nomina internamente il Presidente, scelto tra i docenti, e il Vicepresidente, scelto tra gli studenti.

Il Comitato si occupa del controllo dell'offerta formativa, dell'organizzazione e della qualità della didattica, ed individua gli indicatori corretti per una migliore analisi dei risultati dei

questionari docenti e studenti, cercando successivamente di formulare nuove proposte e pareri per il miglioramento dell'offerta formativa, che verranno poi inviati al Presidio per la Qualità di Ateneo, al Nucleo di Valutazione, ai Coordinatori dei Collegi e ai Referenti dei corsi di Studio.

I risultati sono visibili nella Relazione Annuale, pubblicata ogni anno entro il 31 Dicembre, che costituisce una parte importante del processo di Autovalutazione, Valutazione e Accredimento previsti dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca).

Infine, il CPD nomina un referente per le funzioni di garanzia, meglio noto come "Garante degli Studenti". Il Garante degli studenti svolge la funzione di raccolta delle segnalazioni scritte da parte degli studenti, relative a eventuali dubbi riguardo il comportamento corretto del corpo docente nell'erogazione dei corsi e nella definizione delle procedure d'esame, con l'attenzione di adottare ogni azione possibile per la salvaguardia della riservatezza. Il Garante, però, non può assicurare che lo scrivente resti anonimo nel caso in cui si ritenga necessario coinvolgere il Rettore, i Coordinatori dei Collegi o i Referenti dei Corsi di Studio.

Il Comitato di norma si riunisce una volta al mese, in presenza o tramite la piattaforma Teams da remoto a causa delle disposizioni per l'emergenza Covid-19.

Il CPD è organizzato in Gruppi di Studio e Gruppi di Lavoro, i primi hanno il compito di approfondire le tematiche legate alla valutazione della didattica e alle attività del Comitato, mentre i secondi valutano le schede di insegnamento e dei Centri di Studio, in ottica di integrare i dati provenienti dai questionari con altri dati di Ateneo ed esterni, nell'intenzione di rapportarsi e coordinarsi con altre strutture del Politecnico, come ad esempio il Teaching Lab e l'Area PSQL.

Ogni Gruppo, composto da docenti e studenti, nomina un Referente che ne coordina le attività e lo rappresenta durante le riunioni mensili. Tra i Gruppi di Studio che vanno dalla A alla E, è da segnalare il Gruppo di Studio C, denominato "Dati AlmaLaurea e Alumni", che si occupa di offrire spunti per far sì che ci siano dei miglioramenti in Ateneo appunto per le parti riguardanti i dati AlmaLaurea e le relazioni con gli Alumni.

Inoltre, su proposta dei Rappresentanti degli Studenti, nel 2020 è stato creato un profilo Instagram dedicato al Comitato, non ufficiale, tramite cui si è iniziato a comunicare le principali

attività svolte dal CPD di particolare interesse per gli studenti. Il Comitato ha l'obiettivo di intensificare maggiormente la comunicazione agli studenti e l'interazione tramite i social media, al fine di garantire una diffusione più ampia alle funzioni e alle attività del CPD stesso, anche per incentivare la compilazione dei questionari.

Dall'anno accademico 1992/1993 vengono erogati i questionari CPD, per studenti e docenti, attraverso una procedura disponibile sul Portale della Didattica del Politecnico, accessibile in area riservata.

L'erogazione dei questionari avviene due volte all'anno, come previsto dall' ANVUR, prima della chiusura di ciascun periodo didattico e prima che inizi la sessione d'esame. Per i docenti, invece, il questionario è disponibile per un periodo più ampio, che va dalla fine del periodo didattico fino al termine della sessione d'esame.

Il questionario, rivisitato ultimamente per i periodi didattici in cui gli studenti hanno dovuto seguire le lezioni in via telematica per le regole imposte a causa dell'emergenza Covid-19, è composto da domande con 4 possibili risposte: "decisamente No", "più No che Sì", "più Sì che No", "decisamente Sì", è anonimo ed è diviso in diverse sezioni: organizzazione del periodo didattico, organizzazione dell'insegnamento, efficacia del docente, infrastrutture, interesse e soddisfazione, efficacia del collaboratore.

Come indicato dall'ANVUR, a partire dall'anno accademico 2015/2016, viene erogato anche il questionario breve, per gli studenti che dichiarano alla prima domanda di seguire le lezioni con una percentuale di frequenza al di sotto del 50%.

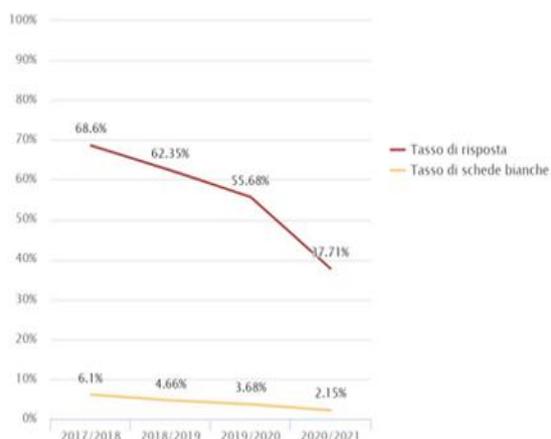


Figura 2 A. Storico sul tasso di risposta e schede bianche dell'a.a. 2020/2021 – I periodo didattico.

Fonte: Relazione annuale del CPD del 2021, PoliTO.

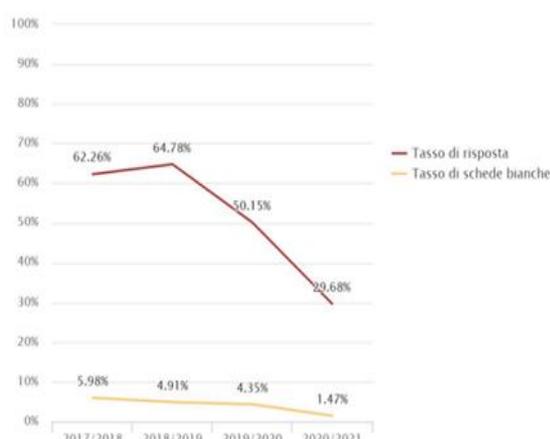


Figura 2 B. Storico sul tasso di risposta e schede bianche dell'a.a. 2020/2021 – II periodo didattico.

Fonte: Relazione annuale del CPD del 2021, PoliTO.

Il tasso di compilazione nell'anno accademico 2020/2021 è stato del 37,71% nel primo periodo didattico e del 29,68% nel secondo periodo didattico. Questi tassi di compilazione, decisamente inferiori rispetto agli anni precedenti (come visibile in "Figura 2 A" e in "Figura 2 B"), hanno generato una riflessione profonda all'interno del CPD: l'emergenza Covid19 ha provocato un progressivo distacco degli studenti nei confronti della vita nella comunità accademica. Per questa ragione, il PoliTO ha pensato di coinvolgere maggiormente gli studenti tramite visite dei rappresentanti in aula, canale Instagram, inviti a colleghi docenti, ma anche di introdurre banner sul portale dell'Ateneo nel periodo di somministrazione del questionario per incentivarne la compilazione.

Il Comitato per l'anno accademico corrente, 2021/2022, ha inoltre revisionato ulteriormente i questionari, per allineare la loro struttura alle nuove modalità di erogazione della didattica definite dall'Università, le quali prevedono il ritorno alla didattica in presenza, ma allo stesso tempo il mantenimento di un supporto telematico diversificato in funzione delle caratteristiche degli insegnamenti e dell'autonomia didattica del singolo docente.

Il CPD, a partire dalla sessione invernale dell'anno accademico 2020/2021, ha erogato in via sperimentale un nuovo questionario post-esame, in base alla volontà dei singoli docenti.

Il questionario CPD post-esame ha l'obiettivo di verificare e monitorare le modalità d'esame, la coerenza delle stesse con quanto dichiarato dal singolo docente, le aspettative degli

studenti rispetto ai contenuti pratici e teorici erogati dall'insegnamento. Il questionario, su decisione in accordo con gli Organi di Ateneo, è stato erogato esclusivamente agli studenti che hanno già svolto precedentemente il questionario CPD tradizionale; quindi, la possibilità di poter compilare il questionario viene notificata in modo automatico a ciascuno studente nelle due settimane successive allo svolgimento e superamento dell'esame, grazie ad una procedura predisposta dall'Area IT.

A partire dall'a.a. 2019/20, il CPD ha erogato anche il questionario di fine percorso, destinato a coloro che stanno per concludere il percorso formativo di I o II livello, al fine di cogliere dagli studenti le valutazioni su alcuni aspetti significativi della permanenza in Ateneo in forma anonima.

Il questionario è suddiviso in tre sezioni per coloro che conseguono una laurea triennale, mentre per coloro che portano a termine il percorso di laurea magistrale è suddiviso in quattro sezioni, indicate dall'Università con i numeri romani, nel seguente modo:

I) ANAGRAFICA, FORMAZIONE PREGRESSA, ORIENTAMENTO IN ENTRATA E USCITA, in cui è richiesta la nazionalità, il fatto che la laurea triennale sia stata conseguita al Politecnico o in quale altra nazione o regione d'Italia, l'ambito del corso di studi e l'anno di conseguimento della laurea triennale. Per coloro che svolgono il questionario di fine percorso in prossimità della laurea triennale, dopo la nazionalità, sono richiesti invece il tipo di diploma della Scuola Secondaria Superiore e il punteggio di ingresso nella graduatoria dell'Ateneo in funzione del fatto che si siano iscritti ad Architettura o Ingegneria. Per entrambi, è richiesto l'anno di iscrizione al percorso di laurea attuale e la denominazione dello stesso, si vuole indagare poi sul fatto che lo studente sia stato o meno pendolare, se sia stato uno studente con iscrizione part time, se sia stato anche lavoratore e per quante ore settimanali. Nel caso di risposta affermativa per il fatto di essere stato uno studente lavoratore o con iscrizione part time, l'interesse dell'Università è rivolto a eventuali problemi riscontrati a conciliare al meglio le attività di studio con la possibilità di selezionare risposte a scelta multipla tra incompatibilità orari lezioni, mancanza videolezioni, scarsità di materiale didattico, incompatibilità orari ricevimento docenti o altro specificando con risposta aperta.

Per quanto riguarda l'Orientamento in entrata, si vuole sapere quale sia stato il principale mezzo attraverso cui si è venuti a conoscenza dell'offerta di Laurea al Politecnico e quali

variabili, tra una lista proposta e con possibilità di risposte multiple, abbiano influito maggiormente nella decisione dell'Università.

Infine, per la parte di Orientamento in uscita, si desidera sapere se lo studente abbia intenzione di proseguire gli studi con un ulteriore percorso formativo, nel caso dei laureati triennali se vogliano continuare lo stesso o diverso tipo di Laurea al Politecnico o vogliano in alternativa cambiare università, se si abbia usufruito del servizio di job placement o career service fornito dall'Ateneo e in caso affermativo se sia considerato utile per la ricerca di opportunità lavorative.

II) IL PERCORSO FORMATIVO, per quanto riguarda la sottosezione "Il percorso" sono richieste la soddisfazione generale per il corso di laurea, una valutazione quantitativa del carico di studio rispetto alle proprie previsioni, se si sia riusciti a conciliare lo studio con i propri interessi personali, l'efficacia delle video-lezioni per l'apprendimento della materia, quando disponibili, e se si sia svolto o meno un tirocinio. In questo caso, le motivazioni che abbiano spinto a non farlo, o in caso affermativo se sia trovato o meno grazie alle proposte presenti sul Portale della Didattica e se, a fronte dell'esperienza, si sceglierebbe di rifarlo.

Per l'altra sottosezione, denominata "Gli insegnamenti", si richiede una valutazione per gli insegnamenti in termini di coerenza con i temi caratterizzanti il corso e adeguatezza della sequenza con cui sono organizzati, se il corso abbia fornito adeguate competenze, professionalizzazione rispetto agli sbocchi lavorativi previsti, apertura a studio e/o lavoro in ambito internazionale, spunti di discussione su tematiche interdisciplinari e abbia agevolato il lavoro di gruppo.

Successivamente, una serie di domande aperte più discorsive, volte ad indagare se ci siano insegnamenti che ripropongano argomenti già svolti, senza apportare contributi critici o metodologici diversi, o ci siano insegnamenti per cui le conoscenze pregresse si sono dimostrate insufficienti, indicando e argomentando i casi più nello specifico in caso di risposta affermativa. Infine, viene chiesto se si sceglierebbe di nuovo lo stesso percorso di Laurea, di indicare punti di forza e di debolezza del percorso appena terminato tramite risposta aperta e, allo stesso modo, ulteriori commenti, suggerimenti o critiche utili a migliorare il corso di studi frequentato.

III) ATTIVITA' RELATIVE ALLA TESI DI LAUREA MAGISTRALE, sezione non presente per chi termina il percorso di Laurea triennale, a cui viene fatta solamente una domanda in più nella sezione precedente per l'adeguatezza tra l'impegno richiesto e il numero di crediti della prova finale, in questa sezione, oltre questa domanda appena citata, è richiesto in che luogo si sia svolta la tesi e se ci sia sentiti adeguatamente seguiti durante il suo svolgimento.

IV) COMUNICAZIONE, ORGANIZZAZIONE, INFRASTRUTTURE, dove sono valutati il portale web dell'Ateneo, il Portale della Didattica, l'Applicazione per smartphone e tablet fornita dal Politecnico e il servizio di Segreteria in termini di utilità, facilità di accesso, completezza nelle informazioni e aggiornamento delle stesse.

Successivamente, è richiesto se si abbia avuto modo di comprendere il sistema di governo di ateneo e i diversi livelli di responsabilità degli organismi con cui si è entrati a contatto e se si abbiano avute informazioni relative al ruolo del CPD (Comitato Paritetico per la Didattica) e al suo impatto sul sistema formativo di ateneo.

Per quanto riguarda le infrastrutture, dopo aver chiesto quale tra le diverse sedi del Polito si sia frequentata prevalentemente, sono richieste una serie di valutazioni per i locali del Politecnico, più in particolare in termini di accessibilità e facilità di spostamento tra aule, laboratori e spazi studio, adeguatezza degli orari di apertura, sicurezza intesa come sicurezza personale percepita e adeguatezza degli equipaggiamenti quali sedie, banchi e arredi. E poi ancora, con la distinzione tra aule, laboratori e spazi studio, valutazioni sull'adeguatezza dell'illuminazione, dell'equipaggiamento tecnico (video proiettori, prese elettriche ai banchi, impianti audio, lavagne, strumenti di laboratorio), della temperatura e della pulizia.

Infine, si indaga sull'adeguatezza del patrimonio bibliotecario cartaceo e digitale per le esigenze degli studenti, della dotazione e allestimento di luoghi di socializzazione organizzata e degli spazi comuni aperti o chiusi, della presenza dei servizi, ad esempio bar, negozi e cartolerie, disponibili nel campus, e una serie di domande sulla qualità del servizio mensa nel caso si fosse utilizzato.

L'ultima domanda aperta è relativa alle mancanze riscontrate nell'offerta degli spazi comuni, alla possibilità di richiedere che siano potenziati servizi di strutture, dotazioni o allestimenti e consigliare quale tipo di luoghi potrebbe essere utile nell'offerta degli spazi dell'Ateneo.

3.4 Career Service e Orientamento in uscita

L'ufficio Career service del Politecnico di Torino è molto attivo nell'organizzare e favorire l'orientamento in uscita dei propri studenti: i servizi che offre si possono distinguere in servizi per gli studenti e servizi per le aziende, anche se il beneficio e l'utilità in entrambi i casi sono massimi per entrambe le parti coinvolte.

I servizi per gli studenti si dividono a loro volta in due sezioni: Tirocini e tesi in azienda da una parte, Job Placement dall'altra.

Sono fornite informazioni, alcuni contatti e proposte per eventuali possibilità di assunzione, oltre che la gestione amministrativa delle differenti attività, per quanto riguarda tirocini curriculari, al fine di ottenere i crediti previsti dal corso di studio, tesi in azienda, tirocini all'estero, apprendistato di alta formazione, master e tirocini post-laurea, attivabili dall'ateneo entro 12 mesi dal conseguimento del titolo e con una durata massima di 6 mesi.

La sezione Job Placement presenta una serie di servizi offerti agli studenti e ai laureati per avvicinarsi al mondo del lavoro e facilitare l'ingresso al suo interno.

È disponibile una bacheca sul Portale del Politecnico in cui le aziende possono pubblicare direttamente le proprie offerte di lavoro e tirocinio, a cui ci si può candidare inoltrando il cv.

Inoltre, sono previste numerose attività, a cui gli studenti possono iscriversi, volte a favorire l'orientamento professionale, tramite formatori qualificati che talvolta organizzano anche la simulazione di colloqui oppure tramite speakers aziendali: una o due volte alla settimana il Politecnico organizza con la collaborazione di imprese i cosiddetti "career coffee break" in cui vengono forniti strumenti adeguati per la ricerca del lavoro e affrontati temi inerenti al modo di affrontare un colloquio di lavoro, il modo di condurre una ricerca attiva, la scrittura della lettera motivazionale, l'inclusione nella politica aziendale, la presenza sui social networks, le competenze trasversali necessarie e le soft skills.

A disposizione degli studenti ci sono anche news, opportunità e bandi proposti dall'ateneo, oltre la possibilità di partecipazione a numerosi eventi direttamente a contatto con le imprese, che verranno trattati in seguito.

Anche i servizi per le imprese sono suddivisi in due sezioni: la prima indica come attivare un tirocinio, la seconda relativa a servizi placement.

Concentrandosi su quest'ultima, le imprese possono registrarsi gratuitamente sulla pagina web dell'Università ed hanno la possibilità di pubblicare tirocini e offerte di lavoro, di accedere alla banca dati dei cv, con l'aggiunta di selezionare alcuni criteri che possano portare direttamente a profili di maggiore interesse, e di richiedere l'elenco dei laureati per poterli contattare direttamente. Da parte dell'università esiste un filtro di controllo delle aziende e della pubblicazione degli annunci, al fine di tutelare i propri studenti e Alumni.

Un secondo livello di servizi per le imprese comprende l'organizzazione di eventi, questi possono avere un duplice obiettivo: reclutamento e l'employer branding.

L'employer branding è il processo di gestione e influenza della propria reputazione come datore di lavoro tra i dipendenti, le persone in cerca di occupazione e le principali parti interessate, comprende tutte le attività contemplate per posizionare la propria azienda come scelta di ottima qualità per lavorare. In questo modo, le aziende hanno la possibilità di raccontarsi e farsi conoscere più da vicino dagli studenti e dai laureati, con la possibilità di influenzare le loro percezioni riguardo le future scelte lavorative.

L'evento più importante era il "Career day", evento fieristico che prima del Covid 19 prevedeva la disposizione di un'area con stand dedicati alle cento e più imprese di volta in volta partecipanti, ora si è trasferito su una piattaforma online che simula l'evento fieristico sempre con lo stesso obiettivo ed è espanso su più giorni per permettere a tutti di poter partecipare, prendendo quindi il nome di "Career week".

Inoltre, è prevista un'altra fiera una o due volte l'anno dedicata alle piccole medio imprese, e questi eventi vengono pubblicizzati tramite mail, comunicazioni, locandine in ateneo e sponsorizzazioni sui canali social.

Infine, sono previste iniziative dedicate alle singole aziende online e in presenza durante tutto l'anno, in cui possono effettuare reclutamento di nuove risorse nei cosiddetti recruiting days, tramite attività di selezione vera e propria, oppure farsi conoscere attraverso le tech talks.

Quest'ultima modalità, volta al rafforzamento dell'employer branding, sostituisce la classica presentazione aziendale, in quanto non è stata più funzionante da un punto di vista della partecipazione e delle interazioni, e costituisce per i partecipanti un valore formativo aggiuntivo su tematiche importanti per l'accademia e l'azienda, nell'ottica di acquisire agli

occhi degli studenti una posizione come employer di valore su una particolare tematica proposta dall'azienda in questione.

I costi per le imprese per questi servizi sono praticamente irrisori, l'Università non ha un guadagno da queste attività ma riesce a coprire in questo modo i costi per l'organizzazione degli eventi sopra citati.

3.5 La Definizione del Problema

Alla luce di quanto visto nei precedenti paragrafi del terzo capitolo, vista l'attività del CPD e in particolare il fatto che sia prevista già la somministrazione di diversi questionari, si è voluto indagare sull'analisi di possibili scenari alternativi alla collaborazione con AlmaLaurea.

Il Politecnico ha cercato di valutare la possibilità di somministrare internamente anche il questionario di soddisfazione dei laureati, mettendolo a confronto con quello di fine percorso già esistente da un paio d'anni e creandone uno che sia completo, valutando i pro e i contro dell'ulteriore attività di elaborazione dei dati e reportistica.

Allo stesso tempo, si dovrebbero valutare scenari alternativi per l'indagine sulla condizione occupazionale, da effettuare in proprio con l'inserimento di nuove risorse interne o tramite un'agenzia esterna.

Il Politecnico, attualmente, utilizza una risorsa interna EP per l'invio di dati dei laureati, tramite una tabella Excel con una molteplicità di colonne che includono tra le altre cose le informazioni anagrafiche, le medie voto, i voti di laurea e le date di conseguimento del titolo.

AlmaLaurea si fa pagare per ricevere queste informazioni e successivamente le rivende alle aziende interessate tramite pacchetti di CV degli studenti laureati presenti nel Database, in questo caso il Politecnico oltre che risparmiare sul pagamento del servizio AlmaLaurea, ne gioverebbe potendo mettere a disposizione solamente per conto proprio i CV e le informazioni dei propri Alumni, senza l'intermediazione di una parte terza.

A fronte di un costo annuale stimato, ad oggi, all'incirca di 100.000 € per il servizio AlmaLaurea, sono analizzati nel Capitolo 4 possibili scenari alternativi per il PoliTO, con i relativi pro e contro.

4. Studio di possibili scenari alternativi

4.1 Analisi del cambiamento del processo

Sono stati analizzati e messi a confronto il questionario di soddisfazione erogato ai laureandi da AlmaLaurea e il questionario di fine percorso attualmente previsto dal Comitato Paritetico per la Didattica del Politecnico.

I pro per il questionario di fine percorso, inteso come ciò che viene richiesto solo dal PoliTO e non da AlmaLaurea, sono l'interesse per un eventuale lavoro durante gli studi con le relative difficoltà nel far conciliare le due attività, la richiesta dei driver di scelta dell'Università e gli strumenti di conoscenza dell'offerta formativa, le informazioni sull'efficienza dell'orientamento in uscita da parte dell'Università, alcune domande riguardo la tesi di laurea e l'intera sezione IV "Comunicazione, Organizzazione e Infrastrutture", volta ad indagare nello specifico il portale web, il portale della didattica, l'app PoliTO e l'adeguatezza dei locali del campus.

I contro individuati sono perlopiù i dati richiesti solo da AlmaLaurea e non dal Politecnico: l'origine sociale dello studente, la scuola secondaria frequentata, i risultati universitari (media esami, voto di laurea e regolarità), il livello delle conoscenze linguistiche e informatiche, le condizioni di studio intese come la distanza tra la residenza e il campus, eventuali borse di studio ed erasmus, le prospettive di lavoro in termini di aspetti considerati importanti, orario, tipo di contratto e zona ed infine la sezione 7 "Giudizi sull'esperienza universitaria", rivolta alle relazioni con gli altri studenti, con i docenti e l'utilizzo della biblioteca, delle aule studio ed altre attrezzature per le attività didattiche.

È auspicabile che alcuni dati non richiesti siano già in possesso dell'Ateneo, come la scuola secondaria frequentata, i risultati universitari e le condizioni di studio. Le altre domande attualmente non considerate nel questionario di fine percorso lo sono proprio per evitare troppe ripetizioni o somiglianze con il questionario AlmaLaurea, in quanto il laureando attualmente è tenuto a svolgerli entrambi al momento della domanda di laurea.

Chiaramente il questionario di soddisfazione AlmaLaurea, come anche quello sulla condizione occupazionale, è un questionario standard per tutte le università del territorio italiano

aderenti, quindi pensato per soddisfare tutti i tipi di facoltà diversi con relativi obiettivi e modalità didattiche differenti.

Il questionario di fine percorso del CPD invece, cerca di indagare più nello specifico sulla qualità e l'efficacia percepite dagli studenti sui servizi del Politecnico offerti, sull'adeguatezza dei locali interni ed esterni nel campus e vuole conoscere i motivi e gli strumenti tramite cui gli studenti decidono di scegliere un certo tipo di percorso universitario.

Si potrebbe pensare di utilizzare alcune domande per un breve questionario al momento dell'iscrizione, quali l'origine sociale, la scuola secondaria frequentata, i drivers nella scelta dell'Università, il modo con cui si è venuti a conoscenza, e infine una breve indagine riguardo le aspettative personali sul percorso universitario e sulla comunità accademica al termine del percorso.

Nel momento in cui il Politecnico di Torino decidesse di porre fine alla partnership con AlmaLaurea, verrebbe integrato un unico questionario dai due sopra citati e sarebbe compito del CPD selezionare con cura le domande ritenute necessarie, anche in base alle necessità, alle strategie e agli obiettivi dell'Università.

Infatti, considerando la variazione del processo dei questionari, il Comitato Paritetico sarebbe coinvolto sia nella costruzione del questionario di soddisfazione per i laureandi che in quello sulla condizione occupazionale, attualmente svolto a distanza di uno, tre e cinque anni dal conseguimento del titolo da un'agenzia esterna subordinata ad AlmaLaurea.

L'area IT del Politecnico dovrebbe rendere disponibile sul portale della didattica degli studenti laureandi il questionario di soddisfazione online e, solamente dopo averlo compilato, potranno poi completare la domanda di laurea e conseguire il titolo.

Per quanto riguarda il questionario sulla condizione occupazionale si aprirebbero due scenari alternativi per la parte in modalità CATI, Computer-Assisted Telephone Interviewing, in quanto si potrebbe continuare ad affidare il servizio di telefonate ad un provider esterno come AlmaLaurea oppure decidere di effettuarlo internamente, con nuove risorse opportunamente inserite all'interno dell'Università.

La parte del questionario in modalità CAWI, Computer-Assisted Web Interviewing, sarebbe effettuata invece internamente tramite un servizio di mailing, anche grazie alla collaborazione

con l'Associazione degli Alumni, adibita a spiegare l'importanza della compilazione del questionario online e l'utilità per l'Università, oltre che l'utilità per i futuri studenti di conoscere i dati riguardanti il mercato del lavoro.

Le due indagini, svolte parallelamente, produrranno di volta in volta delle risposte raccolte dall'Area IT dell'Ateneo e verranno elaborate per essere visualizzate sottoforma di dati aggregati, per poter essere poi inviate al CPD.

Il Comitato si occuperà quindi di leggere i dati, analizzarli e interpretarli per poter stilare un rapporto annuale in cui saranno esposte le risultanze delle indagini svolte e in particolare saranno messi in evidenza i dati di particolare interesse tramite la particolare cura di grafici o diagrammi.

Per lo svolgimento di queste nuove mansioni è previsto l'inserimento di una nuova risorsa funzionale al supporto della somministrazione dei nuovi questionari e collegata al centro studi, che si occupa dell'elaborazione dei dati, per curare i dettagli dell'esposizione e per rendere ottimali i sistemi di reporting per chi li osserva.

Infatti, come mostrato in "Figura 3", le risposte del questionario di fine percorso attualmente sono esposte in maniera monotona e lineare, senza mettere in evidenza i dati più rilevanti e senza un accompagnamento visivo nella lettura delle risposte.

	No	Più NO che si	Più SI che no	Si	Tasso Soddisfazione	Media
Gli insegnamenti sono coerenti con i temi caratterizzanti il corso?	0%	1%	50%	48%	98%	3.45
Gli insegnamenti del corso sono organizzati con una sequenza adeguata?	1%	3%	53%	43%	96%	3.38
Il corso fornisce una adeguata professionalizzazione rispetto agli sbocchi lavorativi previsti?	3%	11%	50%	35%	86%	3.18
Il corso ha fornito adeguate competenze scientifiche/tecniche/culturali?	1%	6%	49%	44%	93%	3.36
Il corso ha fornito apertura allo studio/lavoro in ambiente internazionale?	2%	21%	48%	30%	77%	3.05
Il corso ha valorizzato tematiche interdisciplinari?	1%	19%	54%	27%	80%	3.06
Il corso ha agevolato il lavoro in gruppo?	1%	7%	40%	52%	92%	3.44

	No	Si
Esistono insegnamenti che ripropongono argomenti già svolti, senza apportare contributi critici o metodologici diversi?	92%	8%
Quali	APERTA, RISPONDENTI: 8%	
Esistono insegnamenti per i quali le conoscenze pregresse si sono dimostrate insufficienti?	94%	6%
Quali	APERTA, RISPONDENTI: 6%	

Figura 3. Esempio di esposizione delle risposte ottenute dai questionari di fine percorso.

Fonte: Portale della Didattica del Polito.

Inoltre, l'area amministrativa-gestionale dell'Università si occuperà in collaborazione con l'area IT dell'aggiornamento del database con i CV dei laureati, in modo che possano essere presentati alle aziende che possono iscriversi sul sito dell'Università per la ricerca di personale qualificato.

4.2 Delta dei costi previsti

Per avere una stima dei costi derivanti dalla possibilità di svolgere in proprio le indagini senza la collaborazione del Consorzio AlmaLaurea, sono state calcolate le RAL delle nuove risorse previste nell'analisi degli scenari alternativi.

Innanzitutto, è stata ritenuta opportuna l'assunzione di una nuova risorsa appartenente alla categoria C, per fornire supporto nell'area tecnica, tecnico-scientifica e di elaborazione dei dati, in particolar modo per curare l'esposizione dei dati ottenuti dai questionari con adeguati sistemi di reportistica sottoforma di diagrammi e grafici.

La retribuzione lorda prevista per una FTE a tempo indeterminato, comprensiva di oneri e contributi, è risultata variabile dai circa 32.000€ del primo livello ai 40.000€ dell'ottavo ed ultimo; quindi, è stata considerata una media di 36.000€ di RAL per una risorsa appartenente alla categoria C.

Per le interviste telefoniche dell'indagine sulla condizione occupazionale, nel caso della decisione di affidarle a un fornitore esterno del servizio, si è ritenuto opportuno considerare le spese telefoniche invariate rispetto a quelle attuali. In quanto Università pubblica il Politecnico dovrebbe effettuare annualmente un bando di gara per selezionare l'agenzia telefonica adatta a svolgere il servizio; dunque, non è possibile determinare un preventivo, anche alla luce dei cambiamenti degli obiettivi progettuali delle interviste e dell'evoluzione del mercato di settore della telefonia, nonché della disposizione delle agenzie sul territorio nazionale o estero.

Nel caso, invece, che il PoliTO decida di gestire in autonomia anche le interviste telefoniche sulla condizione occupazionale, sarebbe necessaria l'assunzione di due operatori telefonici con un contratto da borsisti, per continuare a svolgere a tempo pieno l'attività in linea con il numero di interviste attualmente effettuate.

Infatti, la media del numero di interviste telefoniche degli ultimi tre anni è risultata di 6.073, e considerando che in un anno siano previsti circa 220 giorni lavorativi, per una somma totale di 1.760 ore nel caso delle classiche 8 ore giornaliere.

Le due risorse potrebbero effettuare in media circa tre interviste ogni due ore, calcolando anche che non tutti risponderebbero nell'immediato e che non tutti potrebbero essere disponibili in un determinato momento a partecipare all'indagine; in questo modo garantirebbero tranquillamente la quantità media del numero di intervistati prevista attualmente.

La RAL per una FTE borsista è risultata di circa 17.400€, come media tra un minimo di 15.600€ ed un massimo di 19.200€.

SCENARIO 1: Servizio gestito da Agenzia esterna e Politecnico	SCENARIO 2: Servizio gestito dal Politecnico
Necessaria nuova risorsa categoria C, spese telefoniche invariate	Necessari due borsisti per indagini telefoniche, oltre alla risorsa categoria C
$\Delta\text{COSTI} = \text{COSTO NUOVA RISORSA} - \text{COSTI ALMALAUREA SENZA LE SPESE TELEFONICHE}$	$\Delta\text{COSTI} = \text{COSTO NUOVE RISORSE} - \text{COSTI TOTALI ALMALAUREA}$
$36.000 - 61.392 = \mathbf{-25.392\text{€ (RISPARMIO)}}$	$(34800 + 36000) - (98.437) = \mathbf{-27.637 (RISPARMIO)}$

Tabella 5. Calcolo del delta dei costi per gli scenari previsti.

Elaborazione personale.

Come mostrato in "Tabella 5", il risparmio sarebbe simile per entrambe gli scenari, rispettivamente di 25.392€ nello scenario 1 con il supporto di un'Agenzia esterna per le interviste telefoniche e di 27.637€ nello scenario 2 in cui il Servizio delle indagini è gestito completamente dal Politecnico.

4.3 Vantaggi e svantaggi per il Politecnico di Torino

L'aspetto economico è importante, ma non è l'unico da considerare nella scelta strategica di interruzione del rapporto con AlmaLaurea da parte del Politecnico di Torino: sono analizzati i pro e contro per la gestione autonoma delle indagini e del servizio offerto agli Alumni.

Il primo vantaggio sarebbe la scelta di tutte le domande presenti nei due questionari, potendo così concentrarsi sugli aspetti che interessano davvero all'Università al fine di perseguire i propri obiettivi e ottenere feedback per migliorare i punti di debolezza.

Il fatto di poter scegliere in autonomia le domande delle indagini permetterebbe anche implicitamente il fatto di poter effettuare una revisione annuale dei questionari, affinché i dati che si ottengono da questi siano sempre di massima utilità ed in linea con il progresso dell'ateneo, le novità in campo accademico dell'esperienza universitaria con il passare degli anni, il cambiamento degli obiettivi da raggiungere e le richieste per l'assicurazione della qualità didattica a livello nazionale ed europeo.

Inoltre, le risposte ai questionari sarebbero direttamente raccolte ed elaborate da personale appartenente ad uffici interni del Polito; quindi, dovrebbe aumentare la fiducia sulla bontà dei dati rilevati e dei relativi risultati, nonché la sicurezza che il lavoro venga svolto al meglio per il bene di tutta la comunità accademica, che comprende anche coloro adibiti a svolgere queste mansioni, coinvolti quindi in prima persona nel processo.

Infine, l'Università deciderebbe riguardo la sua immagine quali dati mostrare pubblicamente e in particolari cosa mettere in evidenza agli occhi degli osservatori, tramite la cura dei dettagli di diagrammi e grafici e diagrammi riguardo gli aspetti più rilevanti emersi dalle indagini, anche per dare visivamente un'idea a primo impatto.

Dall'altro lato della medaglia, la gestione in autonomia di servizi che prima non erano di competenza dell'Università comporterebbe la necessità di un maggiore numero di risorse, minimo una nel caso le interviste telefoniche fossero affidate a un fornitore esterno, e mansioni aggiuntive per alcuni membri del personale già presente, il quale dovrebbe essere informato e formato riguardo le nuove attività da svolgere.

Di conseguenza, un maggiore impiego di risorse comporterebbe anche un maggiore utilizzo dei locali dell'Università, infatti bisognerebbe adibire una postazione in qualche ufficio per ciascuna nuova risorsa dell'ateneo.

Inoltre, un possibile rischio sarebbe la responsabilità diretta nel caso di errori nello sviluppo delle indagini, quali malfunzionamento del sito per svolgere il questionario online, raccolta dei dati in modo errato o un'interpretazione sbagliata dei risultati, questo comporterebbe anche

problemi a livello nazionale per la trasmissione dei dati corretti agli organi preposti all'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore.

Infine, si potrebbe pensare di creare un archivio che possa mostrare i dati raccolti dalle indagini negli ultimi anni, selezionando quello di interesse o magari con la possibilità di selezionare una fascia di più anni accademici, perché attualmente si vedono solamente quelli dell'ultima indagine svolta.

4.4 Il caso PoliMI

Il Politecnico di Milano, che, come quello di Torino, offre corsi universitari nelle discipline dell'Architettura, del Design e dell'Ingegneria non fa parte del Consorzio AlmaLaurea, ma conduce internamente le indagini sulla soddisfazione dei laureandi e sulla condizione occupazionale dei laureati a 1 anno e a 5 anni dal conseguimento del titolo, al fine di verificare direttamente l'efficacia dei percorsi formativi nel mondo del lavoro. Inoltre, PoliMI eroga in autonomia anche tutti i servizi di orientamento professionale e placement.

Durante un incontro con la responsabile del Career Service e la project manager dell'indagine sulla condizione occupazionale al PoliMI è emerso che esiste dal 2010 un ufficio dedicato alla relazione con gli Alumni, con lo scopo di rafforzare il legame e creare un efficace network con gli ex studenti. Questo ufficio è distinto dal Career Service, anche se collabora attivamente con esso. Grazie ad una precisa strategia con obiettivi ben definiti, ad oggi sono presenti sei risorse occupate a tempo pieno nello sviluppo della community degli Alumni.

L'esistenza del forte legame con gli Alumni è l'elemento chiave che permette al PoliMI di condurre le indagini occupazionali con risultati ottimi in termini di risposte complete e affidabili da parte dei laureati.

I questionari di soddisfazione al momento della laurea vengono somministrati regolarmente sul portale dei laureandi, come step necessario per poter effettuare la domanda di tesi, ma i risultati non sono pubblici; infatti, sono veicolati internamente per poter capire quali siano i punti di forza e di debolezza su cui poter agire.

L'indagine occupazionale è coordinata dal 2013 dal Career Service in collaborazione con l'Ufficio Studi e l'Associazione Alumni Politecnico di Milano. Viene condotta in modalità CAWI (on-line) e CATI (telefonico). Il questionario in modalità CAWI è fornito internamente, tramite un servizio mailing in cui è anche spiegata l'utilità e l'importanza del questionario, oltre che la garanzia della privacy, in quanto non viene studiato il dato singolo, ma quelli aggregati. L'indagine CATI porta ad aumentare la percentuale del tasso di risposta e permette quindi una migliore lettura dei dati per capire come si muove il mercato del lavoro, è condotta successivamente da una società esterna specializzata, poiché prescinde dalle competenze dell'ateneo. La scelta del fornitore segue l'iter della Pubblica Amministrazione e quindi su gara pubblica: l'amministrazione centrale riceve le candidature e prepara una lista dei candidati con i relativi costi finali e le proposte, da cui viene selezionato un partner cercando di valutare il trade off migliore tra il costo e la qualità del servizio offerto.

Per questo motivo, non è stato possibile ottenere un costo medio del servizio, in quanto il costo varia annualmente.

Per quanto riguarda il rapporto dell'ateneo con i datori di lavoro, le aziende che offrono posizioni aperte ai laureati possono registrarsi gratuitamente al sito del Career Service, pubblicare uno o più annunci di lavoro e successivamente una persona preposta dell'ufficio controllerà che la qualità delle aziende e delle offerte lavorative siano in linea con gli standard e le ambizioni dell'ateneo.

Inoltre, le aziende possono aderire a delle partnership che prevedono delle fee di accesso per fare ulteriori attività di employer branding e recruiting in ateneo.

4.5 Conclusioni

Ci sono molteplici elementi da considerare per far sì che l'ago della bilancia penda da una parte piuttosto che dall'altra nella scelta strategica da parte del PoliTO sul proseguimento o meno del rapporto di collaborazione con AlmaLaurea.

Innanzitutto, bisogna considerare che il Politecnico di Torino è una delle università fondatrici del Consorzio, quindi possiede una posizione di prestigio ed è presente in AlmaLaurea fin dalla sua nascita, sebbene non sia nemmeno da trascurare il fatto che l'obiettivo primordiale non

fosse a scopo di lucro, mentre da alcuni anni l'attività del Consorzio è affiancata da AlmaLaurea S.r.l. e di fatto non può più essere considerata un'associazione indipendente.

L'evoluzione di AlmaLaurea nel corso degli anni, senza un conseguente riconoscimento al Politecnico in quanto uno dei fondatori del Consorzio, potrebbe far pensare che sia una scelta ragionevole terminare il rapporto di partnership e gestire in autonomia le diverse attività previste.

Dall'altra parte, la presenza in AlmaLaurea da quasi 30 anni, essendo stata fondata nel 1994, potrebbe far propendere ad un proseguimento di un rapporto fondato su basi solide e di collaborazione reciproca, con la consapevolezza della qualità ed efficacia dei servizi offerti dal Consorzio e senza rischiare di assumersi la responsabilità diretta riguardo nuove mansioni ed attività che potrebbero nascondere delle insidie e mostrare una carenza di competenze in alcuni aspetti magari non considerati precedentemente.

Per quanto riguarda il questionario di fine percorso riguardo la soddisfazione dei laureandi, essendo già previsto dal PoliTO, bisognerebbe studiare accuratamente le domande da inserire integrando il proprio questionario con quello di AlmaLaurea.

Le indagini sulla condizione occupazionale, nel caso di gestione in autonomia, prevederebbero maggiori costi iniziali per l'apprendimento di mansioni attualmente non previste dall'ateneo riguardanti interviste telefoniche, oltre che l'assunzione di nuove risorse e quindi l'occupazione di maggiori spazi nel campus universitario. Nel caso in cui il servizio fosse affidato a una società terza, il PoliTO non sfrutterebbe economie di scala come si potrebbe pensare per AlmaLaurea, dato che il numero delle interviste sarebbe ridotto, ma, consultando i prezzi attuali di alcune società, il costo della singola intervista si aggirerebbe al massimo intorno ai 5€ più IVA, dunque in linea con quanto previsto attualmente dal contratto stipulato con AlmaLaurea. Come visto precedentemente nel caso del PoliMI, questa voce di costo sarebbe comunque destinata a cambiare di anno in anno attraverso bandi pubblici.

Inoltre, per la gestione autonoma delle due diverse indagini, si dovrebbe considerare l'assunzione di una risorsa che si dedichi interamente al supporto delle attività, in particolar modo nella realizzazione di grafici o diagrammi accattivanti e facilmente comprensibili per mostrare i risultati ottenuti.

Come per il PoliMI, sarebbe di fondamentale importanza il rafforzamento delle relazioni con gli Alumni, che possono già usufruire di un sito web in cui sono presentati gli eventi e le attività a loro disposizione, continuando a farli sentire vicini alla vita della comunità universitaria anche grazie all'utilizzo delle pagine di social networks.

Un altro aspetto da considerare sarebbe l'orientamento in entrata, che potrebbe essere penalizzato a causa della mancata possibilità di confrontare i diversi dati presenti in AlmaLaurea riguardanti le diverse facoltà e università, anche se il nome e la storia del PoliTO, grazie al sito web, sarebbero comunque una garanzia per gli studenti nella scelta e nella valutazione del corso di laurea.

Infine, considerando l'orientamento in uscita, l'Università è già molto attiva con diverse attività previste e servizi offerti ai propri studenti, sia in itinere che alla fine del percorso universitario. L'uscita dal Consorzio AlmaLaurea non dovrebbe modificare questo tipo di attività, in quanto le aziende interessate possono già visionare i cv dei laureati sulla pagina del Politecnico; il laureato non avrebbe una visibilità nazionale considerando tutte le università aderenti attualmente al Consorzio, ma avrebbe la garanzia di poter essere contattato da aziende indirizzate direttamente sul sito web PoliTO per la ricerca di nuove figure professionali, in quanto Università considerata di prestigio e tra le migliori in Italia.

Il Politecnico di Torino, considerando gli scenari analizzati con le relative conseguenze, valuterà quale sia la migliore soluzione per il proseguimento della propria attività didattica.

Bibliografia

Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not. *Journal of educational psychology, 82*(2), 219.

Abrami, P. C., Cohen, P. A., & d'Apollonia, S. (1988). Implementation problems in meta-analysis. *Review of Educational Research, 58*(2), 151-179.

Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 385-456). Springer, Dordrecht.

Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review, 41*, 71-88.

Cohen, P. A. (1983). Comment on a selective review of the validity of student ratings of teaching. *The Journal of Higher Education, 54*(4), 448-458.

Crosier, D., & Parveva, T. (2013). The Bologna Process: Its impact (on higher education development) in Europe and beyond. Unesco.

d'Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist, 52*(11), 1198.

Decreto legislativo 27 gennaio 2019, 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.

Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New directions for student services, 2014*(148), 5-18.

Diamond, W. D., & Kashyap, R. K. (1997). Extending Models of Prosocial Behavior to Explain University Alumni Contributions 1. *Journal of Applied Social Psychology, 27*(10), 915-928.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG).

Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo. *Italian Journal of Educational Research, (23)*, 178-193.

Giovannini, M. L., & Silva, L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 9*(3), 19-51.

Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist, 52*(11), 1182-1186.

Legge 19 ottobre 1999, n. 370, "Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica".

Legge 30 dicembre 2010, n. 240, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché' delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario".

Levine, W. (2008). Communications and alumni relations: What is the correlation between an institution's communications vehicles and alumni annual giving?. *International Journal of Educational Advancement, 8*(3), 176-197.

McAlexander, J. H., & Koenig, H. F. (2001). University experiences, the student-college relationship, and alumni support. *Journal of Marketing for Higher Education, 10*(3), 21-44.

McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist, 52*(11), 1218-1225.

Smith, E. A., Gearhart, G. D., & Miller, M. T. (2019). Understanding Alumni Relations Programs in Community Colleges. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 176-184.

Wankel, L. A., & Wankel, C. (Eds.). (2011). *Higher education administration with social media: Including applications in student affairs, enrollment management, alumni relations, and career centers*. Emerald Group Publishing.

Wilkinson, R. D. (1954). Goals for alumni relations. *The journal of negro education*, 23(2), 133-138.

Williams, R. L. (1934). Alumni relations. *The Journal of Higher Education*, 5(6), 327-331.

Zhimin, L., Chunlian, C., & Xian, W. (2016). Alumni relations in Chinese HEIs: Case studies of three major universities. *Frontiers of Education in China*, 11(1), 74-101.

Sitografia

<https://www.almalaurea.it>

<https://www.almalaurea.it/info/chiamo>

https://www.almalaurea.it/lau/afam/brochure_laureandi

https://www.almalaurea.it/info/chiamo/chiamo_soci

<https://www.almalaurea.it/info/chiamo/come-aderire>

<https://www.almalaurea.it/universita/servizi/indagini>

<https://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione96>

<https://www2.almalaurea.it/cgi->

<php/universita/statistiche/tendine.php?LANG=it&CONFIG=profilo>

<https://www.almalaurea.it/aziende/pubblicaofferta>

https://www.almalaurea.it/aziende/employer_branding/talent-attraction-strategies

https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/Aziende/almalaurea_abbonamenti_aziende.pdf

<https://www2.almalaurea.it/cgi-php/universita/statistiche/note-metodologiche.php?lang=it&config=occupazione&anno=2020>

https://www.almalaurea.it/aziende/employer_branding/talent-attraction-strategies

https://www.almalaurea.it/aziende/employer_branding/best

https://www.almalaurea.it/aziende/employer_branding/start

<https://www.almalaurea.it/aziende/pubblicaofferta>

https://www.almalaurea.it/aziende/screening/al_selezione_laureati

<https://www.almalaurea.it/info/chiamo/come-aderire>

https://www.cpd.polito.it/valutazione_didattica

<https://www.cpd.polito.it/competenze/composizione>

https://www.cpd.polito.it/competenze/normativa_di_riferimento

https://www.cpd.polito.it/valutazione_didattica

<https://www.cpd.polito.it/competenze>

<https://www.cpd.polito.it/content/download/714/3621/version/1/file/Relazione+annuale+CPD+2019-20.pdf>

<https://www.cpd.polito.it/content/download/807/4056/version/1/file/Relazione+annuale+CPD+2020-21.pdf>

<file:///C:/Users/fralo/OneDrive/Desktop/tesi%20Almalaurea/Questionario%20CPD%20fine%20percorso%20LM.pdf>

<file:///C:/Users/fralo/OneDrive/Desktop/tesi%20Almalaurea/Questionario%20CPD%20fine%20percorso%20L3.pdf>

<https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>

https://it.wikipedia.org/wiki/Processo_di_Bologna

<https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/valutazione/anvur>

<https://www.anvur.it/anvur/accreditamento-enqa/>

<https://www.anvur.it/anvur/principi/>

<https://www.anvur.it/anvur/missione/>

https://www.cpd.polito.it/competenze/normativa_di_riferimento

<https://careerservice.polito.it/>

<https://careerservice.polito.it/studenti/tirocini>

https://careerservice.polito.it/studenti/job_placement

<http://orienta.polito.it/it/home>