

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutare processi e valutare prodotti: la complessità nella valutazione della qualità in Università

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1792120> since 2021-06-25T10:05:07Z

Published version:

DOI:10.1421/100092

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Valutare processi e valutare prodotti: la complessità nella valutazione della qualità in Università.

Lorenzo Avanzi¹, Amelia Manuti², Monica Molino³, Guendalina Graffigna⁴, Dina Guglielmi⁵

¹ Università di Trento, ² Università di Bari, ³ Università di Torino, ⁴ Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza, ⁵ Università di Bologna

Riassunto. Questa breve nota intende approfondire alcuni spunti emersi nella lettura dell'articolo di Luca Tommasi sul tema complesso della valutazione nel contesto universitario alla luce dei grandi cambiamenti dei sistemi di qualità avvenuti nel mondo accademico italiano in questo «decennio turbolento». L'obiettivo di questo contributo è quello di discutere le implicazioni che tali cambiamenti hanno generato per la Psicologia e nello specifico per il settore della Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, proponendo al contempo alcuni possibili ambiti di sviluppo.

Negli ultimi anni, il tema della valutazione della psicologia è diventato un ambito di discussione accesa e complessa, su cui si confrontano posizioni talvolta anche molto distanti tra loro, frutto di differenti tradizioni di ricerca e dell'appartenenza a diverse generazioni di studiosi, con percorsi di carriera molto variegati. In particolare, nell'ambito della sezione di Psicologia per le Organizzazioni questo tema è stato spesso oggetto di riflessione collettiva in seno alle assemblee dei soci o nel contesto di iniziative scientifiche monotematiche.

L'articolo di Tommasi offre una preziosa occasione per esaminare la rilevanza di questo tema alla luce dei grandi cambiamenti dei sistemi di valutazione avvenuti nel mondo accademico italiano in questo "decennio turbolento". Questa breve nota intende approfondire alcuni spunti emersi nella lettura dell'articolo soprattutto alla luce delle implicazioni che tali cambiamenti hanno generato per la Psicologia e nello specifico per il settore della Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, proponendo al contempo alcuni possibili ambiti di sviluppo.

La crescente attenzione che in quest'ultimo decennio il sistema universitario ha dedicato alla ridefinizione dei sistemi di valutazione delle performance (siano esse legate alla didattica, alla ricerca e/o alla terza missione) segnala innanzitutto il bisogno di presidiare processi divenuti sempre più complessi e stratificati, verificandone l'andamento rispetto a criteri di successo definiti a monte. Questa è infatti la funzione principale dei sistemi di valutazione. In questo sforzo di adeguamento, l'introduzione di nuovi sistemi di valutazione opera sui comportamenti dei membri di un'organizzazione, modificandoli ed orientandoli.

Alla luce di questa riflessione, numerose sono le evidenze di cambiamenti positivi introdotti dai sistemi di valutazione anche nel nostro SSD: una più ampia internazionalizzazione della ricerca, in termini di divulgazione su riviste scientifiche diffuse in contesti spesso multidisciplinari, una maggiore partecipazione a gruppi di ricerca nazionali ed internazionali, anche con ruoli di leadership, una crescita delle citazioni da parte della nostra comunità, una riduzione delle tendenze alla autoreferenzialità e delle pratiche di ricerca senza sistemi di referaggio. Dunque, da questa prospettiva, anche interna al nostro settore, questi elementi sono stati letti come propulsori di un processo di crescita e arricchimento delle pratiche di ricerca.

D'altra parte, come ben evidenziato nell'articolo, numerosi sono anche i limiti generati da questi cambiamenti. Ci limitiamo a segnalare i più rilevanti per il nostro settore: scelte opportunistiche relativamente ad oggetti di ricerca e sedi di pubblicazione orientate a soddisfare gli indicatori piuttosto che la qualità della ricerca, disegni di ricerca e metodologie di analisi dei dati molto raffinate e sofisticate, ma spesso poco efficaci nel dare risposta ai reali bisogni delle organizzazioni e della società, con il rischio di perdita di innovatività e di diminuzione del valore applicativo dei risultati della ricerca.

Indubbiamente, la valutazione ha rappresentato una spinta al miglioramento, tuttavia necessita di un apprendimento dall'esperienza che non sempre trova spazio nel nostro sistema. La sfida, non facile, sarebbe di ottimizzare i vantaggi cercando di colmare le lacune evidenti. Se, da un lato, a noi sembra un elemento di positività il fatto che i metodi di valutazione si evolvano, cercando di migliorarsi in base all'esperienza, dall'altro riteniamo utile una riflessione che concorra a definire in maniera chiara i tempi e le forme del cambiamento, al fine di garantire processi di valutazione delle diverse colonne portanti dell'attività accademica (la ricerca, la didattica – come suggerito da Tommasi – ma anche sempre più a pieno titolo la terza missione), capaci di valorizzare le specificità delle differenti tradizioni disciplinari della psicologia e favorire la crescita scientifica dei singoli e delle comunità. Per raggiungere questi obiettivi appare importante sviluppare un sistema che utilizzi gli esiti della valutazione per un miglioramento riflessivo continuo, processo che richiede di conoscere in anticipo quali sono i comportamenti premiati.

All'interno di questo dibattito complesso, un utile suggerimento proposto da Tommasi riguarda la necessità di definire cosa è per noi qualità. Infatti, se non ne diamo una definizione operativa e attuale, "per la psicologia" diventa particolarmente difficile valutare la qualità.

Seguendo la tradizione dei sistemi organizzativi di cui ci occupiamo come Psicologi del Lavoro, la qualità è "dentro e fuori", riguarda il processo ed il prodotto: da un lato le procedure organizzative che concorrono a "creare qualità" (Total Quality Management), dall'altro la valutazione che il destinatario/cliente/utente esprime della qualità in termini sia di prodotto sia di servizio (Customer Satisfaction). In tal senso, secondo una visione antropocentrica, quella che la letteratura di settore etichetta come l'approccio della 'Big Q' (Cole & Scott, 2000; Tari & Sabater, 2006), la qualità può essere intesa come l'area di interazione tra il soggetto, con i suoi bisogni e le sue aspettative e l'oggetto con le sue caratteristiche intrinseche ed estrinseche. Pertanto, la qualità del prodotto/processo è implicita nella qualità del progetto organizzativo, nel senso che dovrebbe essere parte di una cultura (della qualità), di un "modo di fare le cose" che regola il funzionamento globale dell'organizzazione, i suoi processi ed i comportamenti dei suoi membri e che si esprime nell'output finale e nel modo in cui viene erogato.

Se applichiamo questa definizione di qualità al contesto universitario, è innanzitutto possibile distinguere la qualità dei processi dalla qualità dei prodotti. Tuttavia, tra i due piani, tra il dentro ed il fuori, esiste uno scambio continuo per quanto riguarda sia la qualità della ricerca sia della didattica.

La qualità dei nostri prodotti scientifici e degli interventi che programiamo ed erogiamo nei contesti organizzativi non può essere svincolata dalla loro capacità di operare secondo un metodo scientifico orientato a spiegare o ad interpretare la realtà (a seconda della prospettiva epistemologica entro cui si situa l'intervento). Dunque, la qualità della ricerca sia essa di base o applicata, deve avere come priorità la produzione di conoscenza, ma deve essere anche ricerca del senso, ricerca dell'utilità e dell'applicabilità dei risultati cui perveniamo. Similmente, la qualità del sistema didattico si fonda sulla capacità della formazione di trasferire non solo contenuti (i prodotti) ma anche quel metodo (i processi) che consenta di leggere le organizzazioni, di interpretarne i bisogni e di proporre soluzioni. Formare nuovi psicologi non solo al rigore scientifico e metodologico del sapere psicologico (aspetto imprescindibile) ma anche alla capacità di dialogare con il mondo degli

stakeholders, alla capacità di intercettare problemi della comunità di riferimento e di contribuire alla loro risoluzione dovrebbe essere un obiettivo primario della nostra attività didattica. Per sostenere questo processo virtuoso inevitabilmente anche l'attività di ricerca scientifica dovrebbe essere caratterizzata dal bilanciamento tra rigore scientifico-metodologico e capacità di interrogarsi rispetto ai problemi del mondo reale. I processi di valutazione della didattica, della ricerca e della terza missione potrebbero costituire un elemento propositivo fondamentale per stimolare il ripensamento critico sulle pratiche accademiche e per alimentare questo virtuoso bilanciamento nel dialogo tra "dentro e fuori" l'accademia. Di qui l'importanza di processi di valutazione che dovrebbero tener conto accanto agli indicatori oggettivi, indicatori suscettibili di cogliere il cambiamento che la ricerca e la didattica operano nel contesto. In quest'ottica, la vocazione applicativa del nostro settore consente alla ricerca di orientare le proprie pratiche verso l'utilizzo del sapere psicologico ed il metodo empirico a vantaggio delle concrete esigenze dei sistemi organizzativi oggetto di studio e dunque operando cambiamenti sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei propri membri. Allo stesso modo, la didattica dovrebbe essere ripensata e valutata rispetto alla sua capacità di sollecitare la riflessione critica, l'apprendimento per esperienza, il confronto tra pari, l'impiegabilità dei laureati e la loro capacità (a cascata) di generare cambiamento positivo nel contesto sociale di riferimento. Tutte dimensioni che la letteratura internazionale indica come rilevanti nella definizione di un modello di qualità della didattica, orientata alla costruzione ed alla trasformazione di competenze piuttosto che al trasferimento ed alla tesaurizzazione delle conoscenze (Williams, 2016; Marshall, 2016; Gibbs, 2010; 2006).

Queste riflessioni richiederebbero chiaramente una controparte operativa in termini di valutazione non immediata e, infatti, il tema delle proposte è forse il punto più spinoso del dibattito e meriterebbe una disanima della stessa lunghezza dell'articolo, qui ci limitiamo a segnalare alcuni punti particolarmente importanti per il nostro settore.

Se il metodo bibliometrico è una base di partenza non modificabile, può essere migliorato il ricorso a criteri qualitativi negli ambiti dove utili, si pensi ad esempio all'ASN o alla VQR. Nonostante i punti di forza prima richiamati, gli indicatori bibliometrici non possono infatti essere esaustivi della qualità per varie ragioni già citate in precedenza, dai sistemi distorsivi (come le autocitazioni) alle diverse tradizioni di ricerca che ancora persistono nel nostro raggruppamento non tutte con la stessa accessibilità a riviste con indicatori elevati anche quando presentano ricerche rigorose, originali e innovative. Su questa linea, basandosi sugli apprendimenti derivanti dalle valutazioni passate, si potrebbero avanzare micro-proposte di miglioramento. La maggiore valorizzazione delle esperienze didattiche e di terza missione, a fianco della produttività in termini di ricerca, potrebbe essere un primo correttivo del sistema di valutazione in atto. Inoltre, la possibilità di approfondire la dimensione di impatto sociale delle attività accademiche dei singoli dovrebbe essere un ulteriore punto di riflessione nell'ambito dei processi di valutazione delle carriere.

Un altro punto riguarda l'assenza di indicatori/valutazione in relazione alla nostra capacità di sistema di entrare in circuiti di ricerca di più ampia portata (finanziamenti, progetti innovativi), tema poco presente nei diversi sistemi discussi nell'articolo. Così come l'assenza di indicatori relativi alla capacità di intercettare e rispondere alle istanze del mondo sociale reale (aspetto più volte ribadito in questo scritto come importante per gli Psicologi per le Organizzazioni, e potenzialmente per tutte le discipline psicologiche) e il costruire reti multidisciplinari e istituzionali.

Infine, se l'oggetto di valutazione è "qualità" della performance accademica merita maggiore attenzione il tema della didattica. Da un lato infatti, come ampiamente discusso dall'autore

nell'articolo bersaglio, la centratura è sul processo di quality assurance dei corsi di studio, processo prettamente di tipo organizzativo che coinvolge coordinatore e gruppo qualità nel monitoraggio del CdS a un primo livello e Dipartimenti e Ateneo negli altri, con un'assenza importante della "qualità" della didattica universitaria che abbia come scopo fondamentale quello di garantire agli studenti un apprendimento significativo ed efficace e di passare loro pensiero critico e la capacità di intercettare e rispondere ai bisogni del contesto reale. Pensiamo ad esempio all'impegno dei docenti di migliorare costantemente la proposta didattica, anche nei metodi e nella interazione con studenti, aspetti non considerati dai diversi sistemi di valutazione in essere. La sottostima della didattica, come segnala anche Tommasi, è evidente anche dal fatto che tra tutte le attività di valutazione solo il sistema AVA si occupa di valutare gli aspetti didattici (dedicando tra l'altro spazio all'AVA di sede e di Dipartimento) ed è del tutto assente dai meccanismi di valutazione delle persone (ASN e FFABR). Questo tema probabilmente risente di resistenze al cambiamento che contraddistinguono il mondo accademico, perché, mentre sulla valutazione della ricerca il processo ha preso avvio diversi anni fa e molti elementi sono dati per acquisiti (e si può quindi ragionare su cosa ha funzionato e cosa va modificato), nel versante della didattica anche i processi di valutazione interni agli Atenei hanno in diverse situazioni trovato ostacoli. Se da un lato, questo è comprensibile per le difficoltà intrinseche a questo tipo di valutazione tra cui le differenze tra discipline, ciclo di studio e dimensioni del corso, dall'altro resta in secondo piano e non vengono valorizzati aspetti come le metodologie didattiche utilizzate, le interazioni con gli studenti, l'apprendimento e la professionalizzazione degli studenti, le interconnessioni e gli scambi con il mondo del lavoro proposti durante il percorso di studi. La scarsa valorizzazione della didattica va inoltre considerata anche nella prospettiva dell'impegno del docente e dei risultati negli altri ambiti in cui è coinvolto. Riflessione che in generale può essere allargata a un'ampia fetta di lavoro istituzionale.

È complesso normare questi aspetti e occorre attenzione nel definire possibili criteri qualitativi in maniera netta perché il rischio è di indirizzare i comportamenti verso i soli criteri valorizzati, ma è evidente la necessità di ampliare lo spazio dedicato alla valutazione della didattica, nello specifico per gli aspetti prima richiamati e ad oggi assenti.

Più in generale, la necessità di valorizzare la didattica e la terza missione, a fianco della ricerca, ci riporta a uno dei nodi cruciali della valutazione universitaria, ossia che i ruoli accademici si caratterizzano per un'attività molto variegata, difficilmente sintetizzabile con i soli indicatori, dove l'integrazione con il qualitativo può aiutare sapendo però che il meccanismo sottostante che ormai governa i processi di valutazione e le scelte dei singoli può diventare un'arma a doppio taglio.

Riferimenti bibliografici

- Cole, R., & Scott, W., (2000). *The Quality Movement and Organization Theory*. Sage: Thousand Oaks
- Gibbs, G., (2006), Why assessment is changing, in Bryan, C. & Clegg, K. (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education (pp.23-36)*. London: Taylor and Francis.
- Gibbs, G., (2010), *Dimensions of Quality*. York, UK, Higher Education Academy.
- Marshall, S. (2016). Quality as sense-making, *Quality in Higher Education*, 22(3), pp. 213–227.

Tari, J. & Sabater, V., (2006). Human aspects in a quality management context and their effects on performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(3), 484-503

Williams, J., (2016). Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality Assurance in Education*, 22(2), pp. 97–102.