



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE ECONOMICHE ED AZIENDALI
"M.FANNO"

CORSO DI LAUREA TRIENNALE IN ECONOMIA

PROVA FINALE

**Didattica e innovazione: il miglioramento continuo applicato
all'apprendimento dello studente in un'indagine del dSEA**

RELATRICE:

CH.MA PROF.SSA Valentina De Marchi

LAUREANDO: Giovanni Mattiolo

MATRICOLA N.: 1137977

ANNO ACCADEMICO 2018 – 2019

Indice

Introduzione.....	3
Capitolo 1. La misurazione della performance e l'interesse dello <i>stakeholder</i>	5
1.1 Eterogeneità degli interessi degli <i>stakeholders</i>	5
1.2 Il consumatore e l' <i>improvement cycle</i> : le basi del miglioramento continuo	6
1.3 La <i>Resource based view</i> : performance legata alle risorse e al miglioramento dinamico	8
1.4 La “ <i>Balanced Scorecard</i> ” (BSC).....	10
Capitolo 2. Miglioramento della didattica e valutazione.....	14
2.1 Il questionario sulla valutazione della didattica: scopi e teoria	14
2.2 Il <i>Teaching 4 Learning</i>	15
2.3 <i>Active learning</i> e valutazione degli studenti.....	17
2.4 I risultati della valutazione dell' <i>active learning</i> nel caso del dSEA.....	19
2.4.1 Indicatori di sintesi	20
2.4.2 Distribuzione dei voti con riferimento alla soddisfazione del corso	20
2.4.3 Confronto tra il grado di soddisfazione degli studenti in triennale e in magistrale	21
2.4.4 Differenza di soddisfazione tra studenti al primo anno e secondo/terzo anno	21
2.4.5 Soddisfazione e dimensione del corso.....	22
2.4.6 Differenza voti tra frequentanti e non frequentanti	23
Conclusione	24
Bibliografia.....	26

Introduzione

Negli ultimi decenni il mercato ha subito grandi cambiamenti rendendo fondamentali per le aziende due aspetti: il miglioramento della performance e l'efficiente gestione manageriale delle risorse, gestione che deve tenere in considerazione ciò che gli *stakeholders* si aspettano dall'azienda. Questo elaborato si basa sul concetto chiave che tutte le imprese hanno in comune un elemento fondamentale: il consumatore. Uno degli obiettivi principali delle imprese infatti è quello di riuscire a soddisfare completamente le necessità di questo gruppo. Un obiettivo non facile da raggiungere data l'elevata complessità implicata nella gestione dell'azienda. La presente tesi mira a sviluppare tali presupposti guardando al mondo accademico e prendendo l'Università di Padova, in particolare il dipartimento di Scienze economiche e aziendali (dSEA), quale soggetto da studiare. Il dipartimento dSEA deve infatti interfacciarsi ogni giorno con le richieste e le necessità dell'insieme degli *stakeholders* quali studenti, comunità scientifica nazionale e internazionale, sistema economico locale e nazionale e pubblica amministrazione.

Per comprendere quali siano i processi di miglioramento continuo delle performance dell'"azienda" dSEA, si deve iniziare approfondendo il ruolo del suo "cliente": gli studenti. Per questo, abbiamo analizzato alcuni concetti che permettono di valorizzare l'importanza di questo soggetto per l'impresa, ossia la *Customer Centricity* e la *Voice of Consumer* (VOC).

Detto ciò, abbiamo cercato di capire come il processo di miglioramento continuo è rappresentato dalla esistenza di continui cicli di miglioramento (*Improvement Cycles*). Nello specifico, abbiamo provato ad analizzare nella sua essenzialità quello dell'Università di Padova descritto nella Relazione Unica di Ateneo 2018. La ripetizione continua dei cicli porta a comprendere cosa sia effettivamente fondamentale nel processo di gestione manageriale e quali siano i possibili problemi presenti nell'Università. Uno degli elementi fondamentali del processo di miglioramento delle performance sono le risorse dell'azienda. Queste infatti soddisfano le richieste degli *stakeholders*. Abbiamo quindi analizzato l'importanza di individuare le risorse *order-winning*, ossia quei capitali che portano ad un vantaggio competitivo nei confronti degli altri *players*, e quelle *qualifying*, ossia le risorse minime che deve avere l'impresa per non essere esclusa completamente dal mercato. Parlando delle risorse che producono un vantaggio competitivo per l'azienda, è utile analizzare l'approccio *Resource Based View* (RBV). Questa visione individua quattro criteri (VRIN) che servono a individuare le risorse *order-winning* presenti. Il cambiamento del mercato ha poi costretto l'ammodernamento della *Resource Based View* con la formazione del *Dynamic Capabilities Approach*. Le risorse infatti sono diventate molto più mobili e volatili. Per questo il *Dynamic Capabilities Approach* si propone di analizzare quali risorse possano essere quei beni portanti

vantaggio competitivo, in un contesto di maggiore instabilità nei confronti di quelle concepite dalla RBV tradizionale. Fondamentale in questo approccio più moderno è l'importanza della rielaborazione delle risorse già esistenti in nuove opportunità per l'azienda, un concetto alla base del progetto *Teaching for Learning* (T4L) dell'Università, il caso di studio che verrà preso in esame nel secondo capitolo.

Il secondo modello che analizzeremo è il modello *Balanced Scorecard* (BSC), utilissimo nell'osservare l'azienda secondo una visione generale, presente e futura. Questo modello infatti si prefigge l'implementazione di determinati metodi di miglioramento dell'azienda, basati sugli obiettivi e sulla missione di questa. Una volta che abbiamo compreso il modello, ne vedremo una applicazione per l'Università degli Studi di Padova.

Il secondo capitolo invece ha come argomento principale la didattica innovativa e il parere degli studenti del dSEA rispetto alle iniziative in questa direzione. Si esamineranno inizialmente gli scopi e il significato dei questionari online di valutazione degli insegnamenti dell'Università. Dopo aver compreso gli obiettivi dei questionari della valutazione, viene introdotto il progetto *Teaching 4 Learning* (T4L) elaborato dall'Università e a cui il dSEA partecipa. Questo progetto rappresenta l'attuazione di uno dei concetti fondamentali del BSC ed è l'applicazione pratica degli obiettivi dell'Università delineati nella Relazione Unica di Ateneo 2018: migliorare la didattica e offrire un insegnamento innovativo in cui i professori formano *Faculty Learning Communities* (FLC) - gruppi per la condivisione di *good practices* tra pari. Successivamente si analizza l'impatto che ha avuto questo progetto nell'insegnamento e nel gradimento degli studenti, per poter valutare la concreta efficacia di questa iniziativa e pianificare le successive strategie del Dipartimento. L'analisi è avvenuta attraverso il confronto di medie per i valori dei risultati dei questionari di valutazione della didattica degli insegnamenti nei vari anni, prima e dopo la partecipazione dei professori del dSEA al corso T4L. I risultati dell'analisi dSEA sono in linea con quelli di Deslauriers *et al.* (2019), il cui studio verrà analizzato più in profondità. Tale ricerca ha dimostrato l'esistenza di una correlazione positiva tra l'educazione innovativa ed efficace - educazione che assume i connotati di "insegnamento attivo" - e la soddisfazione riportata dagli studenti. Tenendo a mente le risultanze della letteratura di riferimento, il caso analizzato è utile sia per valutare i risultati e l'effettiva attuazione dei processi di miglioramento della performance continui del dSEA.

Capitolo 1. La misurazione della performance e l'interesse dello *stakeholder*

1.1 Eterogeneità degli interessi degli *stakeholders*

Ogni azienda deve preoccuparsi delle relazioni con gli *stakeholders*. Clienti, azionisti e fornitori fanno tutti parte della catena del valore di un'impresa. Allo stesso modo, anche il Dipartimento di Scienze Economiche Aziendali (dSEA) deve essere capace di coinvolgere gli *stakeholders* nella definizione della strategia, partendo dal personale accademico e amministrativo, arrivando fino ai suoi clienti - gli studenti - e alla comunità (Cugini e Michelin 2009).

Dal punto di vista delle università, questa necessità di comprendere e adeguare la strategia agli *stakeholders* risulta essere sempre più necessaria: scuole di management e specializzazione, centri di ricerca, società di consulenza e università straniere, sono enti che, attivi tutti nell'ambito dell'alta formazione e della ricerca, si trovano in competizione tra loro. Questa maggiore concorrenza si traduce in maggiore difficoltà nel reperire le risorse, le quali, non essendo infinite, hanno generato nelle università la necessità di implementare nella gestione strumenti manageriali utili a governare la maggiore complessità del mercato e poter misurare efficacemente la performance dell'università. (Arcari 2003).

È giusto quindi capire come le università possano valutare la propria performance rispetto alle diverse attività in cui sono coinvolte: ricerca, didattica e terza missione. In questo elaborato ci si focalizzerà solo su una di queste tre attività: la didattica.

In letteratura sono state individuate tre variabili utili a inquadrare il tema della valutazione della performance all'interno degli atenei (Cugini e Michelin 2009):

- il destinatario della misurazione, ossia i soggetti interni ed esterni, diretti e indiretti;
- il livello della misurazione (sistema universitario nazionale, atenei, dipartimenti, etc.);
- la dimensione di analisi (globale, parziale o analitica).

Queste tre variabili fanno comprendere dove e come è allocata la catena del valore dell'Università di Padova.

Dopo aver compreso che ci sono diversi centri d'interesse nella categoria *stakeholders*, si intuisce la presenza di numerosi problemi di coordinamento e indirizzo complessivi, come da studio di Garlatti (1996): non può essere individuata una risposta unica ed inequivocabile agli interessi dei soggetti attivi nell'attività economica. Ognuno di questi infatti ha un diverso interesse e una differente aspettativa.

In questo caso l'ente dSEA non può far altro che dare una risposta equilibrata alle diverse necessità, le quali sono complesse e mutevoli, nel rispetto dei valori più importanti all'interno del dipartimento come da Arcari (2003).

Non essendoci una prelazione oggettiva tra queste richieste, per il dipartimento è spesso difficile creare un quadro strategico complessivo (Cugini e Michelon 2009). Questo rende necessario l'utilizzo di strumenti di pianificazione e controllo, volti a supportare le decisioni legate all'impiego delle risorse e alla verifica dei risultati ottenuti (Arcari 2003).

1.2 Il consumatore e l'*improvement cycle*: le basi del miglioramento continuo

Come precedentemente detto, anche gli atenei e i dipartimenti, in quanto organizzazioni, hanno degli obblighi da rispettare verso i propri *stakeholders*, primi tra tutti i propri studenti. In questo periodo, con l'aumento di facoltà online e non, anche per gli atenei diventa sfidante mantenere o incrementare la propria quota di mercato. Nella scelta di un ateneo, la qualità della didattica è un elemento di sicuro interesse per gli studenti - per i dipartimenti sarà tanto più rilevante migliorare la qualità della propria didattica quanto più per gli studenti è facile reperire informazioni online, ad esempio i risultati dei questionari di valutazione della didattica. In questo contesto, come per le altre organizzazioni, anche per un dipartimento si pone quindi la necessità di assicurarsi un miglioramento continuo della propria qualità secondo le aspettative dei propri clienti – gli studenti.

La letteratura legata all'*operations management* definisce la continua ricerca del soddisfacimento di ciò che vuole il mercato come di *customer centricity*. Questo concetto si lega al continuo modellamento del prodotto finale alle aspettative del mercato/ consumatore, in questo caso gli studenti. La *customer centricity* consiste nello sforzo dell'azienda nel comprendere l'importanza centrale del consumatore nel successo dell'impresa (Selden e MacMillan 2006). Collegato a questo concetto abbiamo anche il termine *voice of the customer* o VOC, letteralmente “voce del consumatore”. La VOC consiste nel recepire le necessità del consumatore per implementare un processo di sviluppo del prodotto (Cooper, Edgett, Kleinschmidt 2002).

Questi due concetti convergono sulla necessità degli organi di *governance* di muoversi tra quello che i consumatori, in questo caso gli studenti, richiedono e quello che l'università può e vuole attuare. Inoltre, sono alla base di quella che è considerata una delle operazioni fondamentali all'interno di un'azienda: il miglioramento continuo. In questo contesto è importante comprendere quali siano i fattori *order-winning* e quelli *qualifying* all'interno del proprio mercato. Nell'individuarli bisogna anche accertarsi che questi siano riconosciuti dal consumatore. Nel caso in cui la percezione degli studenti non sia la stessa di quella degli organi di governance del dipartimento, non ci si deve aspettare un ritorno positivo nel numero

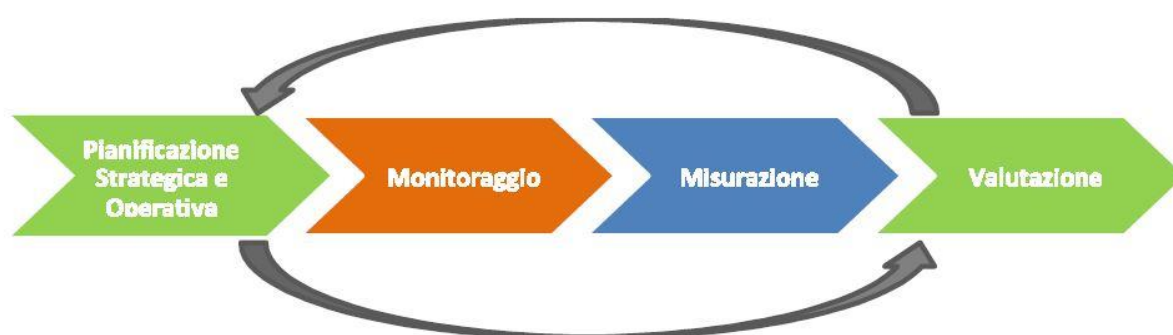
di iscrizioni. Il comprendere quali siano i fattori *order-winning* e *qualifying* che portano alla scelta il consumatore è infatti fondamentale per il successo dell'attività aziendale.

I primi rappresentano quei fattori che i consumatori considerano nella scelta di un prodotto di un'azienda rispetto a quello di un'altra. I fattori *qualifying* sono invece quei fattori che l'impresa deve soddisfare per essere considerata come un possibile *supplier* dal consumatore, quei criteri minimi per essere considerati "a mercato" (Hörte et al 1997).

Come ha argutamente osservato l'azienda di consulenza Bain & Company: "Quando Bain & Company ha recentemente somministrato dei questionari a 362 aziende, abbiamo scoperto che l'80% di queste crede di dare un'esperienza superiore ai clienti. Ma quando lo abbiamo chiesto ai clienti, solo l'8% era d'accordo" (James et al 2005). Questo commento rappresenta in maniera esemplare l'importanza di capire quali siano i fattori *qualifying* e *order-winning* per i propri consumatori.

Un altro elemento fondamentale nel miglioramento continuo è l'utilizzo di *never-ending processes* consistenti in continue analisi e comprensioni dettagliate dell'intero processo o di una singola attività. Questo continuo "interrogativo" sulla qualità dei processi riporta al concetto di *Improvement cycle*.

Figura 1. Le fasi del sistema per la gestione del ciclo della performance all'università di Padova



Fonte: Relazione unica di Ateneo (2018)

L'Università di Padova (Unipd), nella Relazione Unica (RU) 2018, ha utilizzato l'immagine raffigurata per rappresentare le fasi essenziali dell'*Improvement cycle* basato su questi 4 processi, ossia la pianificazione strategica e operativa, il monitoraggio, la misurazione e la valutazione. Unipd utilizza poi queste misurazioni e valutazioni per predisporre la Relazione Unica sulla performance che rappresenta lo strumento principale di *reporting* del ciclo. L'elemento fondamentale di questo *improvement cycle* è proprio la fase finale che viene

ricollegata sempre al primo processo. Questo perché che la filosofia centrale di questi cicli è il non avere una interruzione e diventare parte integrante del processo lavorativo.

Riguardo a questo aspetto, l'Università di Padova inserisce nella RU (Università degli Studi di Padova 2019b) anche il concetto “*include everybody*” (includere tutti): il dipendente non è una mera “pedina” il cui compito si limita al non fare errori, bensì un elemento attivo dell'azienda che contribuisce produttivamente al miglioramento del proprio lavoro. Per questa ragione tutti i dipendenti sono coinvolti nei colloqui di valutazione, ed a loro volta anche i valutatori sono valutati, attivando un processo di condivisione delle responsabilità e degli obiettivi perseguiti dall'Ateneo. (Università di Padova 2018)

Come può però l'Università attuare questo processo di miglioramento continuo? La letteratura suggerisce due possibili approcci per capire come un'organizzazione può effettuare tale attività:

- La *Resource Based View*, collegata alle *Dynamic Capabilities*, che si basa sull'individuazione delle risorse che consentono all'impresa di ottenere un vantaggio competitivo;
- Il modello *Balanced Scorecard*, utile all'elaborazione di una visione generale, presente e futura dell'azienda, implementando la gestione strategica secondo logiche multidimensionali che supportino i meccanismi di *corporate governance*, nell'interesse degli *stakeholders*.

1.3 La *Resource based view*: performance legata alle risorse e al miglioramento dinamico

Sono stati individuati dei modelli utilizzabili per analizzare la performance e per capire quali siano gli elementi fondamentali su cui ogni dipartimento può investire gli sforzi di miglioramento continuo.

Il primo modello che si analizza è quello della *Resource Based View* (RBV). Questa teoria pone l'importanza sulle risorse aziendali per mantenere il vantaggio competitivo sostenibile e il successo dell'impresa. Affinché ciò avvenga, tali risorse devono essere difficilmente imitabili, con una conseguente grande importanza delle competenze e delle abilità aziendali create attraverso l'integrazione e la combinazione delle capacità individuali (Madhani Pankaj 2010). Questo è uno degli obiettivi fondamentali del T4L, di cui parleremo approfonditamente nel secondo capitolo, ossia l'incoraggiare la cooperazione e il confronto tra professori, in modo da formare un set di conoscenze intangibile che possono essere considerate una risorsa difficilmente imitabile e di grande rilevanza competitiva.

Secondo la RBV quindi la performance dipende dal possesso di alcuni input e capacità unici (Madhani Pankaj 2010). Ma quali sono le risorse da considerare adatte ad essere un fattore *order-winning*? Barney (come citato da Madhani Pankaj 2010) ha individuato quattro criteri che rendono la risorsa utile ad ottenere un vantaggio competitivo e una performance sostenibile, i criteri “VRIN”:

1. Valore (V): le risorse che portano un valore strategico all’azienda, in quanto utili per usufruire delle opportunità di mercato. La risorsa è di valore se comporta un miglioramento di efficienza e utilità, quando migliora la soddisfazione dei consumatori o riduce i costi del processo.
2. Raro (R): le risorse devono essere difficili da reperire tra gli esistenti e potenziali ulteriori *competitors*. Devono essere uniche per dare un vantaggio competitivo. Se una risorsa è gratuita e disponibile per tutte le imprese, questa non sarà diversificante e porterà ad una parità competitiva. Le risorse inoltre sono imperfettamente mobili tra i *competitors*, dato che, se la risorsa fosse perfettamente mobile, questa sarebbe considerata come un vantaggio temporaneo e non determinante.
3. Imitabilità imperfetta (I): copiare o imitare le risorse non è possibile, dato che è difficile infatti acquisirle. Questo ovviamente garantisce l’eterogeneità delle risorse fra le imprese. Se ci fosse omogeneità tra le possibilità delle aziende, non ci sarebbe nessun vantaggio competitivo differenziante. Una azienda può differenziare le proprie risorse secondo alcuni elementi come il tempo d’ingresso nel mercato, un diverso *know how* interno all’azienda, il processo di produzione, etc.
4. Non sostituibilità (N): la risorsa non può essere sostituita da beni sostituti. È un corollario del principio unicità della risorsa.

Bates ha osservato che i nostri sistemi educativi sono stati costruiti seguendo l’ottica industriale più che un’ottica legata all’era digitale. Il sistema attuale, spinto dal continuo cambiamento tecnologico, deve quindi necessariamente essere capace di adattarsi a questo cambiamento di sistema (Bates 2015).

Ci interessa però capire come il mercato in cui opera l’Università sia cambiato. Il mercato accademico infatti ha acquisito negli ultimi anni una dinamicità elevatissima in confronto al precedente secolo. È sorto quindi, collegato all’idea dell’approccio RVB, l’approccio “delle *capabilities* dinamiche” (*dynamic capabilities approach*). Questo approccio cerca di comprendere quali possano essere i fattori competitivi di vantaggio in un mercato in cui, a seguito dei continui cambiamenti, l’azienda deve cercare di migliorare continuamente e trovare quegli elementi, molto meno statici, di vantaggio competitivo. Questa continua

volatilità rende ancora maggiore la necessità di formare un sistema di miglioramento continuo ed efficace della performance.

Le *capabilities* dinamiche sono quindi più omogenee e sostituibili tra i players, essendoci più mobilità di mercato. Per questo Eisenhardt e Martin (come da Madhani Pankaj 2010) hanno sostenuto che il vantaggio competitivo ottenibile dalle *capabilities* dinamiche non derivi dalla risorsa in sé, ma dall'abilità di trasformazione di questa in una nuova risorsa delle aziende. Riassumendo, il *dynamic capabilities approach* si traduce nella creazione, integrazione e combinazione delle risorse.

1.4 La “Balanced Scorecard” (BSC)

Diversi strumenti sono a disposizione delle imprese per misurare le proprie performance. Tradizionalmente le misure finanziarie considerate dalle imprese riportano solamente ciò che è successo nell'ultimo lasso di tempo, senza dare indicazioni ai manager su come poter migliorare la performance nei periodi successivi. Per questo le aziende moderne che perseguono il miglioramento continuo necessitano di un modello che possa aiutarle nell'elaborazione di una visione generale, ossia un modello che possa guardare in modo completo al successo momentaneo ma anche a quello futuro dell'azienda. A conferma di questo, anche Cugini e Michelon (2009) ritengono che i sistemi di gestione strategica debbano essere implementati secondo logiche multidimensionali e supportare meccanismi di *corporate governance* nell'interesse degli *stakeholders*.

Un modello che può aiutare a comprendere questa eterogeneità di interessi è il modello BSC. Questo può essere considerato come uno dei modelli più importanti nel comprendere le priorità a cui manager, lavoratori e investitori devono mirare (Kaplan e Norton 1993). Grazie all'adattabilità e flessibilità del modello nei confronti dei diversi tipi di organizzazione, possiamo considerare il modello BSC come adatto a misurare la performance di un dipartimento universitario (Cugini e Michelon 2009). Nello specifico un dipartimento deve poter restituire un valore ai propri *stakeholders*, in questo caso studenti e famiglie, comunità scientifica, imprese e Stato. Per l'Università però non conta solo l'aspetto economico-monetario, ma anche gli aspetti legati alla gestione efficiente delle risorse e delle unità organizzative, la soddisfazione degli utenti, il mantenimento di un sistema di innovazione e lo sviluppo del sapere nel tempo. Per questo il modello *Balanced Scorecard* può essere particolarmente utile (Cugini e Michelon 2009).

Il modello BSC richiede l'individuazione di due elementi fondamentali:

1. un'unità organizzativa a cui facciano riferimento clienti, canali di distribuzione, produzione di servizi e performance finanziaria, unità alla quale possa essere applicata una scorecard (Kaplan e Norton 1993);
2. la comprensione della missione, in questo caso, del dipartimento (Cugini e Michelin 2009).

Questo strumento è molto utile per collegare la propria strategia all'attuazione delle attività riguardanti il miglioramento della performance.

Il modello BSC infatti fonda sulla *vision*, sulla strategia e sugli obiettivi tutta la gestione aziendale (Regione Friuli-Venezia Giulia 2007). Questo analizza le performance societarie secondo quattro principali prospettive: la prospettiva finanziaria, la prospettiva del cliente, la prospettiva dei processi interni e la prospettiva dell'apprendimento e della crescita. Si possono analizzare tali prospettive nell'ordine proposto da Cugini e Michelin (2009), ordine pensato per valorizzare gli obiettivi di un Ateneo, obiettivi diversi da quelli di un'azienda.

1. La prospettiva del cliente: come ci vede il cliente?

Questo concetto si rifà al principio di *customer centricity* visto in precedenza. Il *Balanced Scorecard Model* richiede che la missione/strategia rifletta quelli che sono i voleri e le aspettative del consumatore. Spesso questi ricadono in quattro categorie quali: tempo, qualità, servizio/performance e costo. Per fare in modo che la *Balanced Scorecard* sia utile dal punto di vista del cliente, questa deve essere in grado di tradurre le richieste degli *stakeholders* in misure specifiche di attuazione. La prospettiva del consumatore è considerata come la più importante gerarchicamente, essendo il dipartimento un'amministrazione pubblica. Il dSEA ha principalmente tre clienti: gli studenti, la comunità scientifica - verso cui promuove la sua immagine pubblica e propone ricerche non ancora sviluppate - ed eventuali committenti della ricerca (la "commercializzazione" della ricerca rispetto ai terzi). Si analizzeranno approfonditamente nel secondo capitolo della prova la prospettiva del cliente studente e le strategie con cui l'Ateneo *in primis* e il dSEA stanno cercando di soddisfare questo portatore d'interesse.

2. La prospettiva finanziaria: come appariamo agli *shareholders*?

La prospettiva finanziaria è collegata alla crescita, alla profittabilità e al valore per gli *shareholders* (Kaplan e Norton 1992). Dal punto di vista di un dipartimento, questa prospettiva riguarda principalmente l'impiego delle fonti di finanziamento esterne e di quelle erogate dal Ministero. Nel pratico, un obiettivo finanziario può essere quello di ridurre i costi di ricerche commerciali. L'avanzo ottenuto risulta in un guadagno maggiore proveniente da queste. Ne consegue la possibilità di aumentare gli investimenti del dipartimento in altri campi e processi, come la didattica per gli studenti e la retribuzione per i ricercatori, o

reinvestirli a loro volta in ricerca. Per questo motivo, la prospettiva finanziaria è da considerarsi in stretta relazione con quella del cliente. Più la prospettiva finanziaria è virtuosa, più vi può essere un'ottimizzazione delle risorse, con conseguente miglioramento della prospettiva del cliente. (Cugini e Michelon 2009)

3. La prospettiva dei processi interni: in cosa dobbiamo eccellere?

Ovviamente una volta individuati e analizzati i "bisogni" del consumatore il dipartimento deve capire come poter andare incontro a queste richieste, ossia quali sono i campi in cui l'azienda deve eccellere per venire incontro agli interessi esterni. Questo è in sintonia con quanto detto in precedenza circa il modello RBV, relativamente al compito del manager di trovare e fare in modo che si attivino quella serie di risorse *order-winning* per poter assicurarsi una continua leadership di mercato. Per meglio soddisfare la prospettiva del cliente, il manager deve dividere i vari processi lavorativi nei livelli locali. Così facendo, si riescono a far combaciare le misure di cambiamento decise dai manager con i diversi processi chiave a carico di ogni lavoratore. Questa divisione del processo permetterà i dipendenti dei livelli minori di comprendere gli obiettivi di miglioramento richiesti dall'azienda, diretti al raggiungimento della *mission* prefissata. Il rendere chiaro l'output richiesto al lavoratore è elemento fondamentale.

4. La prospettiva dell'apprendimento e della crescita: siamo capaci di continuare a migliorare e creare valore?

L'abilità di innovare e migliorare è insita nei valori dell'azienda. Come anticipato, uno dei modi che ha l'impresa per mantenere il vantaggio competitivo è quello di migliorare e innovare, in modo da poter crescere e aumentare il valore per tutta la rete degli *stakeholders*. Il focus sul miglioramento continuo è quindi al centro del processo di miglioramento aziendale, così da poter soddisfare le prime due prospettive, ossia quella del consumatore e quella dei processi interni. Dal punto di vista di un dipartimento questo significa: avere personale soddisfatto, fedele e produttivo; ottenere la leadership tecnologica rispetto alla ricerca e all'amministrazione; stabilire una cultura della performance tra tutti i dipendenti; collegare la retribuzione alla performance; creare l'allineamento tra obiettivi personali e d'Ateneo; instaurare un clima positivo di collaborazione generale soprattutto tra docenti e personale tecnico e amministrativo (Cugini e Michelon 2009).

La differenza principale tra i tradizionali sistemi di misurazione della performance e il modello *Balanced Scorecard* sta nell'obiettivo finale: i sistemi tradizionali, tipici della mentalità dell'Età industriale (Kaplan e Norton 1992), danno al lavoratore una mansione specifica e unica. I dipendenti saranno poi misurati, controllando che le azioni imposte siano state eseguite pedissequamente. Il sistema punta al controllo del comportamento.

Il modello BSC invece, come detto in precedenza, pone come obiettivo implementare la *mission*, la *vision* e la strategia, non il controllo. Dà ai dipendenti gli obiettivi, ma non impone loro un determinato comportamento da tenere, diffondendo una cultura dell'output. La dirigenza può immaginare quale sarà il risultato finale, ma non può dare al dipendente un compito unico, essendo il mercato in continuo cambiamento, e di conseguenza anche il modo di confrontarsi con questo. Il suddetto modello descrive perfettamente i cambiamenti che si stanno ponendo in essere in molte aziende. Si cerca infatti un'integrazione multifunzionale. Questo porta beneficio, soprattutto grazie alla *peer to peer evaluation*.

Capitolo 2. Miglioramento della didattica e valutazione

2.1 Il questionario sulla valutazione della didattica: scopi e teoria

Abbiamo parlato nel precedente capitolo dell'importanza che ha il cliente per le aziende.

Parlando di Università, abbiamo già detto che il principale “consumatore” è lo studente. Abbiamo inoltre già fatto presente, rifacendoci a Cugini e Michelon (2009) che, essendo l'università un ente pubblico, questa pone la prospettiva del cliente come elemento fondamentale, soprattutto quando si parla di modello BSC. Per analizzare quindi le necessità di questo fondamentale *stakeholder*, molte università hanno implementato questionari online per la valutazione della didattica anche a fronte dell'obbligo imposto dall'art. 1, comma 2 della legge L. 370/1999. Lo scopo di tale attività è quello di ottenere informazioni essenziali per poter esaminare l'apprezzamento della didattica offerta e dei docenti coinvolti, ed essere quindi in grado di implementare il ciclo di miglioramento continuo della performance discusso precedentemente. Il questionario è stato utilizzato per la prima volta nell'Anno Accademico 2010/11, in ottemperanza con le indicazioni date dall'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca) (Università degli studi di Padova 2018a). A seguito dei continui cambiamenti strutturali il questionario si è adattato, fino ad arrivare all'odierno test con 340.000 compilazioni nel 2017/2018.

Il test di valutazione della didattica deve essere compilato a partire da 20 giorni prima della fine delle lezioni e fino alla conclusione della prima sessione d'esame successiva agli insegnamenti.

Il questionario online si propone il miglioramento della didattica, ponendosi degli obiettivi che riguardano le tre componenti fondamentali dell'Ateneo: gli studenti, i docenti e la sua *governance*. Nel dettaglio gli obiettivi per ciascuna componente sono:

- studenti: comprendere e fare emergere il punto di vista e l'idea degli studenti nei confronti dell'attività didattica erogata;
- docenti: favorire e rendere possibile l'analisi e la riflessione da parte dei docenti e dei Consigli di Corso;
- *governance* d'Ateneo: innalzare la qualità delle attività d'insegnamento per un miglioramento generale dell'offerta didattica, formativa e dei servizi per la didattica.

Una volta ottenuti i risultati, questi vengono analizzati per domanda, inviati ai GAV dei corsi di studio, ossia i presidenti di CdS (tutti gli insegnamenti e moduli del CdS) e alle commissioni paritetiche delle scuole (i presidenti della scuola, ossia tutti gli insegnamenti e moduli dei CdA della scuola), con i rispettivi rappresentanti degli studenti, e agli organi preposti all'assicurazione della qualità della didattica.

Sulla base dei risultati dei questionari, si svolge la riflessione tra i vari livelli di *governance* di dipartimento e di Ateneo e vengono poi prese le azioni appropriate. Si segue dunque un procedimento basato sull' monitoraggio della qualità della didattica, a cui si accompagna la discussione negli organi responsabili dei dati raccolti in modo anonimo o elaborati in sintesi, la valutazione di eventuali casi critici e infine l'attivazione di azioni per il miglioramento della didattica.

Tra le possibili azioni prese rispetto alla didattica rientrano anche provvedimenti severi, come il mancato rinnovo del contratto per i docenti a contratto che riportano una valutazione negativa o la sostituzione del docente ove possibile. Un'altra possibilità è l'attivazione di percorsi di didattica integrativa (Università degli studi di Padova 2018b). Oltre all'aggiustamento degli insegnamenti tramite l'analisi derivante dai questionari online, l'Università deve essere capace di innovare la propria didattica nell'ottica del miglioramento continuo della performance e nella rielaborazione delle risorse già presenti all'interno dell'azienda. Il professore della University of British Columbia Harry Hubbal, nel corso di un workshop tenuto in Aula Nievo a Palazzo del Bo il 16/09/19, ha individuato alcuni esempi di strategie per migliorare l'insegnamento universitario. Tra queste risaltano l'adozione di pratiche riflessive e di un approccio accademicamente consapevole nell'insegnamento e nell'apprendimento; l'uso strategico della valutazione d'insegnamento "*peer*"; un rinnovo dell'offerta formativa grazie anche all'*engagement/technology-enabled learning*; la presenza di supporti personalizzati di sviluppo professionale.

Nel concreto, per rinnovare la sua didattica, l'Università di Padova ha voluto integrare il sistema di insegnamento dei professori con l'attivazione del progetto "*Teaching 4 Learning*" (T4L) in modo da poter migliorare la propria performance e ottenere vantaggi competitivi rispetto ai propri concorrenti dal punto di vista degli insegnamenti offerti.

2.2 Il *Teaching 4 Learning*

Come in precedenza detto, il dipartimento dSEA, in quanto "impresa" indipendente, ha dei doveri da mantenere verso i propri *stakeholders* e in particolare gli studenti.

Per fare in modo che le risorse e i metodi di insegnamento della facoltà non diventino desueti a causa del rapido cambiamento dell'offerta didattica delle Università concorrenti e per "migliorare e modernizzare le attività di didattica" (Relazione unica di ateneo 2018), il dipartimento dSEA, sta partecipando al progetto *Teaching 4 Learning* (T4L)¹ avviato dall'Ateneo. Questo progetto consiste nella partecipazione dei professori a corsi per affinare e

¹ <https://www.unipd.it/teaching4learning>

migliorare le proprie tecniche di insegnamento, con conseguente ottenimento di un badge che attesti la loro partecipazione e che ne arricchisca il profilo professionale.

Questo progetto si propone interessanti obiettivi quali:

1. incoraggiare lo sviluppo di una profonda consapevolezza rispetto agli assunti e ai valori relativi all'insegnamento e all'apprendimento;
2. creare un luogo di confronto franco per quanto concerne l'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento;
3. dare l'opportunità di conoscere e scoprire metodi e tecniche nuove capaci di incoraggiare la partecipazione e coinvolgere gli studenti;
4. condividere pratiche e strategie didattiche nella comunità dei docenti;
5. offrire l'opportunità di osservare ed essere osservati tra pari in aula così da fornire e ricevere feedback costruttivo;
6. apprendere pratiche di coaching e mentoring in modo da affiancare i colleghi per facilitare lo sviluppo nei loro insegnamenti di pratiche più efficienti nell'insegnamento.

Risultati che il progetto si prefigge di raggiungere sono:

- la creazione di FLC (Faculty Learning Community), comunità a livello dipartimentale e/o interdipartimentale, che promuovano lo sviluppo e l'innovazione della didattica;
- il miglioramento generale della qualità della didattica erogata presso l'Università di Padova;
- la creazione di uno spazio Moodle dedicato che permetta di condividere tra colleghi le pratiche, le esperienze didattiche e gli strumenti tecnologici utilizzati per l'insegnamento;
- la formazione di piani di sviluppo che promuovano la crescita professionale dei docenti;
- il miglioramento della relazione tra studente e docente;
- l'implementazione di un sistema di feedback e *assessment for learning*;
- il miglioramento dell'uso degli strumenti di e-learning e della piattaforma Moodle per la didattica partecipativa.

In questo contesto, il dSEA ha attivato due corsi di formazione per i propri docenti: il primo tenutosi nell'ottobre del 2018 (di tipo residenziale) e uno a Gennaio/Febbraio 2019 (suddiviso in quattro incontri). I due corsi sono stati frequentati da un totale di 40 docenti, tra professori

ordinari, associati, ricercatori e docenti a contratto afferenti al dipartimento o titolari di un insegnamento nei corsi di laurea offerti dal dipartimento; i due corsi hanno trattato gli stessi argomenti.

Possiamo analizzare il *Teaching for Learning* attuato dall'Università secondo le teorie analizzate nel precedente capitolo. Dal punto di vista della RBV, questo progetto, grazie alla formazione di *Faculty Learning Communities* e all'incoraggiamento di attività *peer to peer*, vuole favorire il miglioramento continuo della didattica grazie alla trasformazione delle risorse già presenti (i professori) attraverso il sostegno della condivisione di “buone pratiche didattiche”, favorendo così un'educazione *learner based* (Università degli Studi di Padova 2019a).

Questo miglioramento delle risorse consentirebbe la formazione di elementi di vantaggio competitivo nei confronti delle università concorrenti. Dal punto di vista della BSC, l'Ateneo patavino inserisce lo sviluppo della didattica innovativa e di qualità quale punto fondamentale dei suoi obiettivi strategici. Tale obiettivo viene raggiunto progettando e implementando un processo di miglioramento continuo della didattica all'avanguardia. L'Ateneo vuole farsi pioniere di questo tipo di processo e assumere un ruolo guida nell'innovazione dell'attività didattica nelle Università, anche con la speranza di vedere aumentare il *public engagement* regionale e internazionale.

2.3 Active learning e valutazione degli studenti

Da una ricerca del 2019 sviluppata da L. Deslauriers *et al.* presso l'Università di Harvard ci viene proposta un'interessante chiave di lettura dei dati raccolti dai questionari impiegati per la valutazione dei corsi caratterizzati da didattica attiva e innovativa, due caratteristiche indissolubilmente collegate (Bonavoglia 2017). Le conclusioni di Deslauriers gettano nuova luce sui dati raccolti dal dSEA. Gli studiosi hanno messo in pratica un esperimento per comprendere se l'effettiva implementazione dell'insegnamento innovativo e attivo si traducesse poi in un miglioramento dei risultati di soddisfazione da parte degli studenti. Per questo esperimento sono stati scelti degli studenti poi suddivisi casualmente in due gruppi indistinguibili fra di loro. Ogni raggruppamento di studenti ha frequentato due classi diverse, una con il professore che utilizzava un metodo di insegnamento tradizionale e l'altra improntata su un approccio innovativo basato sull'*active learning*. È importante sapere che in questo studio ogni studente non ha avuto nessun rapporto con i pari o con i professori dell'altro raggruppamento prima dell'inizio dell'esperimento. Inoltre, i test di valutazione teorica di fine corso (TOL), di cui parleremo successivamente, erano stati preparati da

accademici indipendenti, i quali si sono basati su una lista di obiettivi dati e non sulle slide o sul materiale del corso. I test dunque non sono stati visionati precedentemente dai professori che dovevano erogare i corsi oggetto dell'esperimento.

L'esperimento prevedeva due test fondamentali, il FOL (*students' feeling of learning*), test che misura la soddisfazione relativa al corso, e il TOL, un test composto da risposte multiple teoriche sui contenuti dell'insegnamento.

L'esito di questo studio rileva aspetti interessanti e simili per entrambi i gruppi monitorati. L'analisi del FOL ha dimostrato una preferenza per l'insegnamento passivo, mentre i risultati del TOL hanno riscontrato un risultato nettamente migliore per le classi con insegnamento *active learning*. Nello specifico, le classi *active learning* hanno avuto una deviazione standard minore dello 0.56 relativamente al FOL, e una deviazione standard maggiore di 0.46 per quanto riguarda il TOL. Questi risultati sono ampiamente significativi ($P < 0.001$) e di tutto rilievo. Deslauriers *et al.* ci spiega che questo risultato può derivare da tre possibili fattori:

1. La fluidità del discorso tenuto dal professore. Il professore che eroga un insegnamento passivo riesce a presentare la lezione senza interruzioni e dubbi di sorta. Questo porta ad una elevata fluidità del discorso. Invece, lo sforzo cognitivo attuato dagli studenti per collaborare con i propri pari e risolvere un problema sconosciuto è elevato. La non comprensione e la mancanza di soluzioni immediate può rendere frustrante per lo studente seguire la lezione, creando stress, molto minore in una lezione passiva tradizionale.
2. La scarsa meta-cognizione degli studenti all'inizio della carriera accademica: la meta-cognizione rappresenta il fenomeno cognitivo per cui una persona riesce ad autovalutarsi e comprendere quanto effettivamente ha imparato. Gli autori hanno trovato una moderata significatività ($P < 0.05$) per quanto riguarda la relazione positiva tra "ignoranza dello studente" ottenuto con un test sulle conoscenze base della materia precedente al corso e la positività dei test FOL. Questo significa che gli studenti "novizi" hanno scarsa abilità nel giudicare il livello d'insegnamento e sono maggiormente influenzati da elementi come la fluency dell'istruzione nel risultato di soddisfazione finale.
3. La scarsa esperienza degli studenti per quanto riguarda la frequenza di classi completamente *student based*. Per i due punti precedenti, lo studente che affronta la novità e il maggior impegno cognitivo crede che la lezione sia meno efficace.

Circa lo scarso gradimento per la didattica innovativa, gli studenti, non abituati all'insegnamento attivo, potrebbero non aver apprezzato lo sforzo cognitivo che un metodo

diverso inevitabilmente comporta. Come poter quindi proporre positivamente un insegnamento didattico attivo ed innovativo ai propri studenti, rendendo però i problemi di fluency e “novità” nulli?

Lo studio ha individuato nella presentazione preliminare dei benefici dell'*active learning* agli studenti la risposta a questa domanda. Emerge infatti che la presentazione dell'*active learning* e della sua efficacia ad inizio semestre, supportata dalla dimostrazione che l'*active learning* comporta un miglioramento delle prestazioni nei TOL, ha portato il 65% degli studenti a rispondere che tale presentazione ha migliorato la loro considerazione dell'*active learning*, mentre il 75% ha affermato che la presentazione ad inizio semestre ha aiutato loro a sentirsi meglio disposti verso le lezioni fatte con l'*active learning* (Deslauriers *et al.* 2019). È quindi molto utile al fine di migliorare la soddisfazione finale rispetto al corso presentare agli studenti l'effettiva utilità dell'insegnamento attivo e l'importanza di un intenso sforzo mentale durante le lezioni. Questi risultati ci suggeriscono che le valutazioni degli studenti relative al corso non possono essere usate senza essere prima analizzate con cautela. Le valutazioni sono indissolubilmente legate alle percezioni degli studenti e potrebbero quindi favorire i metodi di insegnamento passivi rispetto ai metodi attivi, i quali emergono come i più efficaci sul piano didattico (Deslauriers *et al.* 2019).

2.4 I risultati della valutazione dell'*active learning* nel caso del dSEA

Analizzeremo ora i dati dei questionari della valutazione della didattica del dSEA, avendo cura di mettere in luce come il progetto T4L abbia impattato nella soddisfazione degli studenti del dipartimento. Si vuole infatti valutare se questi corsi siano o meno da ritenere validi per migliorare la didattica e aumentare la soddisfazione generale da parte degli studenti.

Il *modus operandi* dietro all'analisi dei dati è il seguente:

- A partire dalla lista di professori che hanno partecipato al progetto, sono individuati quelli che rendono pubblici i dati sulla valutazione della didattica degli studenti e per cui sono disponibili dati di valutazione prima e dopo il corso di innovazione della didattica *Teaching 4 Learning*. In totale sono stati utilizzati i dati relativi a 34 docenti, relativi a 266 insegnamenti
- dopo aver calcolato le medie dei valori utili prima e dopo aver frequentato il corso T4L per ogni professore, sono state calcolate le differenze tra i valori prima del corso e dopo il suo completamento;

- infine, è stata calcolata la media delle differenze dei valori di tutti i professori in modo da ottenere un dato complessivo dei risultati del campionamento.

Di seguito si riporta l'analisi dei dati raccolti, suddivisi per elemento di interesse.

2.4.1 Indicatori di sintesi

Questi dati rappresentano i più importanti fra gli indicatori. Raffigurano la media dei voti ricevuti dalle tre sezioni di sintesi degli insegnamenti ossia la soddisfazione complessiva (Sodd.), l'azione didattica (Az. Did.) e gli aspetti organizzativi (Asp.Org.). Questi 3 elementi, essendo indicatori di sintesi, ci mostrano il grado generale di valutazione che danno gli studenti ai corsi dSEA. Questo dato è molto utile per capire se il corso T4L ha portato un beneficio generale alla didattica e all'avvicinamento tra domanda (studenti) e offerta (università). Per questo è la prima macro-area che analizziamo. Possiamo notare che generalmente vi è un miglioramento dei dati riassuntivi del questionario a seguito del progetto T4L. Questo è un risultato fondamentale per il dSEA. I costi di prevenzione e di stima producono un ritorno di investimento.

Tabella 1. Variazione nella valutazione degli indicatori di sintesi

	Sodd.	Az. Did.	Asp. Org.
Media Diff.	0,07832	0,10474	0,1116

2.4.2 Distribuzione dei voti con riferimento alla soddisfazione del corso

In questa macro-area viene analizzata la distribuzione dei dati relativi alla soddisfazione all'interno del campione studenti dSEA. Nel particolare, questi dati rappresentano la differenza percentuale dei test con soddisfazione con voto minore di 6 (<6), con voto tra 6 e 8 (6<...>8) o con voto maggiore di 8 (>8).

Tabella 2. Variazione nella distribuzione dei voti relativi alla soddisfazione del corso

	<6	6<...>8	>8
Media Diff.	-1,44843	-2,75937	3,09181

È molto interessante vedere come, dopo aver frequentato il corso, la coda a destra (>8) sia decisamente maggiore con un conseguente assottigliamento della distribuzione media

(6<...>8) e della coda a sinistra (<6). Questo dato è particolarmente positivo, infatti sta a significare uno spostamento esponenziale di distribuzione verso i voti sopra all'8.

2.4.3 Confronto tra il grado di soddisfazione degli studenti in triennale e in magistrale

Si vogliono evidenziare possibili differenze tra i corsi di laurea magistrale e triennale. Anche in questo caso abbiamo utilizzato il grado di soddisfazione medio come indicatore di sintesi, suddividendo i corsi di insegnamento dei professori dSEA di laurea triennale con quelli di laurea magistrale (i dati di Giurisprudenza sono considerati all'interno dei dati triennale, essendo i corsi attuati dal primo al terzo anno).

Tabella 3. Variazione nella soddisfazione tra studenti di triennale e di magistrale

	Triennale	Magistrale
Media diff.	-0,04109	0,23841

I risultati sono molto interessanti. È necessario notare come per i corsi di laurea magistrale il miglioramento sia presente. Possiamo confrontare questo risultato con ciò che è stato detto nello studio di Deslauriers *et al* (2019). Se teniamo a mente le conclusioni di quello studio, emerge come la meta-cognizione degli studenti giochi un ruolo importante nella formazione della valutazione sul corso. Dobbiamo leggere i dati del dSEA in questa prospettiva: gli studenti con più anni di carriera accademica, in questo caso di magistrale, hanno tendenzialmente una meta-cognizione maggiore, una buona base di conoscenze pregresse e un metodo di studio ben consolidato. Questo elemento porta ad una comprensione migliore di quale sia il metodo di insegnamento più efficace per il proprio apprendimento. Il valore negativo per la triennale non deve comunque essere considerato necessariamente negativo. Bisogna infatti considerare il *bias* tra soddisfazione per la didattica ed effettivo miglioramento dell'insegnamento: come consigliato da Deslauriers *et al.* (2019), l'implementazione a inizio corso di una presentazione relativa all'importanza della didattica attiva rende consci gli studenti dell'importanza della partecipazione attiva al percorso di didattica innovativa. Questa porterebbe sicuramente a un miglioramento nella soddisfazione degli studenti triennali.

2.4.4 Differenza di soddisfazione tra studenti al primo anno e secondo o terzo anno

Qui analizziamo la differenza che può esserci tra gli studenti triennali del primo anno e quelli al secondo e al terzo. Questo dato conferma ciò che è stato detto nella precedente macroarea relativamente al fatto che gli studenti che arrivano all'università non sono preparati a questo

modo di insegnare, ma ne apprezzano il valore al crescere della propria esperienza. La maggiore meta-cognizione riguardo la disciplina, ottenuta negli anni successivi al primo, è raffigurata in un miglioramento dal primo anno rispetto ai successivi nella soddisfazione verso gli insegnamenti dei professori che hanno frequentato il corso T4L. Anche in questo caso potrebbe essere proficuo applicare il suggerimento di Deslauriers *et al.* (2019) e rendere partecipi gli studenti dell'effettiva utilità della didattica attiva con una presentazione a inizio semestre.

Tabella 4. Variazione nella soddisfazione tra studenti al primo e secondo o terzo anno

	I anno	II o III anno
Media diff.	-0,07347	-0,03019

2.4.5 Soddisfazione e dimensione del corso

Abbiamo interpretato e differenziato i voti dei sintetizzatori di soddisfazione in base alla dimensione del corso. Abbiamo individuato una soglia di 30 studenti e analizzato i corsi con meno di 30 studenti (>30), e quelli più di 30 studenti (<30).

Tabella 5. Variazione nella soddisfazione rispetto alla dimensione corso

	<30	>30
Media diff.	0,10698	-0,04627

Come da tabella, vi è differenza tra classi di piccole e grandi dimensioni. Le classi con meno di trenta studenti hanno riportato una differenza di soddisfazione positiva e maggiore per le classi di professori che hanno completato il corso T4L. Mentre per le classi di più di 30 studenti è risultata una differenza negativa.

La letteratura non suggerisce univocamente un preciso rapporto ideale di studenti per professore. Bates (2015) indica alcuni possibili elementi che possono influenzare il modo di insegnare nelle classi con grandi numeri. Dal punto di vista del costo, Bates consiglia l'utilizzo di *development cost*, inteso come costo utile a creare materiali di studio per gli studenti attraverso particolari *media*, soprattutto per quanto riguarda *l'online learning*. Questi costi sono fissi e indipendenti dal numero di studenti presenti. Una volta che i materiali sono sviluppati, questi sono utilizzabili in scala con costo marginale nullo. Questo può essere un modo per implementare l'insegnamento innovativo in classi con numero di studenti elevato.

L'autore dà un altro interessante spunto parlando di *strong structure* o *loose structure*. La prima rappresenta una struttura d'insegnamento più definita e strutturata utile con grandi numeri di studenti, visto la necessità di controllo del carico di lavoro, e con una visione incentrata sull'output. La seconda invece richiede una maggiore negoziazione docente studente e supporto per il singolo studente, con una visione sempre incentrata sull'output, con però una maggiore libertà sul quando e come studiare determinati argomenti, e ottiene migliori risultati nelle classi con numeri esigui (Bates 2015).

2.4.6 Differenza voti tra frequentanti e non frequentanti

Abbiamo qui analizzato la media dell'insieme delle domande singole, differenziandole tra frequentati (F) e non frequentanti (N.F). In questo caso la media delle differenze tra insegnamenti influenzati dal corso T4L è positiva in entrambi i casi, ma per i frequentanti è molto maggiore. Questo risultato potrebbe essere dato dall'effettivo coinvolgimento nella lezione e nelle pratiche di didattica attiva. Sicuramente il processo di implementazione di materiale online previsto dal progetto T4L, e che si sta sviluppando in questo periodo nel dipartimento, come ad esempio la registrazione delle lezioni, aiuterà ad aumentare la soddisfazione anche degli studenti non frequentanti che saranno maggiormente assistiti nello studio.

Tabella 6. Variazione di voto tra frequentanti e non frequentanti

	F.	N.F.
Media diff	0,10792	0,00862

Conclusione

Nel primo capitolo si è parlato dell'importanza del consumatore e degli *improvement cycles* essenziali nel miglioramento della performance nella didattica, per poi concludere con l'analisi della *Resource Based View* e della *Balanced Scorecard*, applicando questi concetti tradizionalmente applicati all'analisi delle aziende al contesto dell'Università.

Questi argomenti sono fondamentali per capire il significato del secondo capitolo dell'elaborato, quello legato all'analisi empirica dei risultati di un processo di miglioramento continuo attuato all'interno del dipartimento dSEA. Il dipartimento, in quanto organo dell'Ateneo, deve venire incontro agli interessi del “consumatore” (gli studenti) per poter mantenere la leadership di mercato. I questionari di valutazione della didattica compilati dagli studenti e poi tenuti in debita considerazione dagli organi di *governance* sono uno strumento per misurare in che misura le attività messe in campo nel dipartimento contribuiscano ad incontrare le esigenze dei consumatori.

Dopo aver quindi spiegato gli obiettivi generali di questo questionario, è stato illustrato l'ambizioso progetto dell'Università *in primis* e poi analizzato nel dettaglio un'iniziativa particolare e promettente del dSEA: il progetto *Teaching 4 Learning*.

Questo progetto asseconda e persegue gli obiettivi e le strategie dell'Università di Padova. Nelle linee strategiche dell'Università è infatti individuato come obiettivo la modernizzazione e innovazione della didattica. Un obiettivo che abbraccia azioni a favore della formazione dei docenti, ma anche la circolazione delle *good practices* tra gli stessi. Secondo il *dynamic approach* della moderna RBV, questo processo si lega al concetto di miglioramento continuo derivato dalla trasformazione delle risorse già presenti (i professori) grazie ad un miglioramento della didattica per adattarsi alla dinamicità del mercato odierno (Università di Padova 2019). Dal punto di vista del BSC invece, questo progetto rappresenta l'attuazione degli obiettivi che l'Università stessa si è data rispetto alla modernizzazione e innovazione della didattica.

Infine, per concludere l'analisi dell'*improvement cycle* della performance abbiamo valutato i risultati del questionario di valutazione degli studenti per i corsi dei docenti che avevano frequentato il corso T4L organizzato dall'Università. Questa analisi è rivolta a capire se questo progetto sta effettivamente portando ad un miglioramento della soddisfazione dei clienti, in questo caso gli studenti, ricordando i concetti di *customer centricity* e VOC. I risultati sono interessanti, e lo sono ancora di più se affiancati ad un altro recente studio empirico, quello di Deslauriers *et al.* (2019) che rivela la non correlazione tra grado di soddisfazione degli studenti ed effettivo risultato in termini di rendimento. Si è verificato un generale miglioramento dei valori riassuntivi del questionario di valutazione rispetto agli aspetti

organizzativi, all'azione didattica e alla soddisfazione. I risultati relativi alla distribuzione e alla differenza di soddisfazione tra studenti triennali e magistrali danno stimoli utili per ricalibrare le future azioni del dSEA nello sviluppo della sua offerta didattica. È risultato inoltre che i test di valutazione hanno infatti visto un ampio miglioramento dei voti più alti. Dal punto di vista degli studenti triennali e magistrali è molto interessante vedere come vi sia rispettivamente per gli studenti più giovani una diminuzione della soddisfazione e un miglioramento per quelli più anziani, nelle valutazioni degli insegnamenti prima e dopo il corso. I dati empirici raccolti sono positivi e dovrebbero spingere il dipartimento a perseverare in questo progetto e a informare adeguatamente il corpo studentesco, così da continuare il processo di miglioramento della propria performance. Il miglioramento è un processo continuo, lento e mai definitivo, necessario alle aziende come alle Università per mantenere la leadership nel proprio settore.

Bibliografia

ARCARI, A., 2003. *Il controllo di gestione negli atenei*. Milano: Egea.

BATES, A., 2015. *Teaching in a Digital Age*. 1st ed. BCcampus

BONAVOGLIA, A., 2017. La didattica attiva e l'apprendimento cooperativo: insieme si impara meglio! *Alley oop - Il Sole 24 Ore*. Disponibile su https://alleyoop.ilsole24ore.com/2017/09/14/la-didattica-attiva-e-lapprendimento-cooperativo-insieme-si-impara-meglio/?refresh_ce=1 [data di accesso 22/10/2019]

COOPER, R. G., EDGETT, S. J., KLEINSCHMIDT, E. J., 2002. Optimizing the stage-gate process: what best-practice companies do—i. *Research Technology Management*, 45, 21-27.

CUGINI, A., MICHELON, G., 2009. La misurazione della performance nei Dipartimenti universitari. *Economia & Management*, 4, pp. 91 – 109

DESLAURIERS, L., *et al.*, 2019. *Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom*. Cambridge: National Academy of Sciences.

GARLATTI, A., 1996. *Bilancio e controllo economico nelle università degli studi*. Milano: Egea.

HÖRTE, S., A., YLINENPAA, H., 1997. The firm's and its customers' views on order-winning criteria. *International Journal of Operations & Production Management*, 17, 1006-1019

HUBBAL, H., 2019. *Teaching4Learning workshop on the scholarship of educational leadership in research-intensive university contexts: strategic inquiry, evidence-based practice and dissemination*. Padova, 16/09/2019.

JAMES, A., *et al*, 2005. Closing the delivery gap: how to achieve true customer-led growth. *Bain & Company*. Disponibile su <https://www.bain.com/insights/closing-the-delivery-gap-newsletter/> [30/09/2019]

KAPLAN, R., NORTON, D. 1993. Putting the Balanced Scorecard to Work. *Harvard Business Review*, 71, 134-147.

KAPLAN, R., NORTON, D., 1992. The Balanced Scorecard-Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, 70, 71-79.

L. 19 Ottobre 1999, n. 370

MADHANI PANKAJ, M., 2010. *Resource Based View (RBV) of Competitive Advantage: An Overview*. In: MADHANI PANKAJ, M., *Resource based view: concepts and practices*. Hyderabad, India: Icfai University Press, pp.3 - 22

REGIONE FRIULI-VENEZIA GIULIA. (2007). *Balanced Scorecard: cooperazione territoriale europea programma per la cooperazione transfrontaliera*. Presentazione a cura di Giovanni Maglione [online]. Disponibile su: http://www.provincia.ra.it/content/download/72106/919232/file/WP7_formazione_BSC.pdf [data di accesso 10/10/2019].

SELDEN, L., MACMILLAN, I., 2006. Manage Customer-Centric Innovation-Systematically. *Harvard Business Review*, 84, 108-16, 149.

TRECCANI, 2019. *Resource-based view* [online]. Disponibile su http://www.treccani.it/enciclopedia/resource-based-view_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/ [Data di accesso: 05.10.19]

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA, 2018a. *Opinione di studentesse e studenti sulle attività didattiche* [online]. Padova: Università degli studi di Padova. Disponibile su <https://www.unipd.it/opinione-studenti-sulle-attivita-didattiche> [data di accesso 01/10/2019].

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA, 2018b. *Presentazione dell'indagine sull'opinione degli studenti* [online]. Padova: Università degli Studi di Padova. Disponibile su <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Presentazione%20indagine%20opinione%20studenti%20web.pps> [data di accesso 01/10/2019].

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA, 2019a. *Linee strategiche 2016-2018* [online].
Padova: Università degli Studi di Padova Disponibile su
https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/LINEE_STRATEGICHE_16-18_DEF-2.pdf [data di
accesso 04.10.19]

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA, 2019b. *Relazione Unica di Ateneo 2018*
[online]. Padova: Università degli Studi di Padova. Disponibile su
<https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/Trasparenza/Relazione%20Unica%202018.pdf> [data
di accesso 03.10.19]