

## Valutazione empirica delle strategie didattiche *culture-based* nelle università multiculturali

### Empirical evaluation of culturally responsive teaching strategies in multicultural universities

**Loretta Fabbri**

Full Professor of Didactics and Methodology of Educational and Training Processes | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | [loretta.fabbri@unisi.it](mailto:loretta.fabbri@unisi.it)

**Nicolina Bosco**

Assistant Professor of Experimental Pedagogy | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | [nicolina.bosco@unisi.it](mailto:nicolina.bosco@unisi.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Fabbri, L., & Bosco, N. (2023). Empirical evaluation of culturally responsive teaching strategies in multicultural universities. *Pedagogia oggi*, 21(1), 54-61.  
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-06>

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

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

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi10.7346/PO-012023-06>

#### ABSTRACT

The growing multiculturalism of the student population requires universities to define teaching strategies that can promote more effective teaching-learning processes. The theoretical construct analyzed here is Culturally Responsive Teaching (CRT), which seeks to establish a dynamic learning environment starting from the culturally acquired knowledge of the learners. Although previous studies on this topic have investigated the relationship between a sense of belonging and academic self-efficacy, the predictive power of these variables is still little explored in the Italian context. This survey evaluates this aspect involving a sample of 360 students who filled in assessments of the CRT, SoB and SEA. We found correlations between these variables and, using these findings as a starting point, constructed a multiple linear regression model to determine the factors on which CRT strategies may have a positive impact.

La crescente multiculturalità in aula richiede alle università di individuare strategie didattiche per promuovere processi di insegnamento-apprendimento più efficaci. Il costrutto teorico qui analizzato è il Culturally Responsive Teaching (CRT) volto a costituire un ambiente di apprendimento dinamico a partire dalle conoscenze culturalmente acquisite dai learners. Nonostante precedenti studi indagano la relazione tra CRT, appartenenza (SoB) e self-efficacy accademica (SEA), risulta ancora poco esplorato il potere predittivo di tali variabili nel contesto italiano. L'indagine svolta valuta tale aspetto coinvolgendo un campione di 360 studentesse e studenti a cui sono state somministrate scale di misura del CRT, SoB e SEA. Le correlazioni tra il CRT e le variabili prese in esame hanno condotto alla costruzione di un modello di regressione lineare multipla che spiega su quali fattori può incidere maggiormente la didattica su base CRT.

**Keywords:** universities; instruments; evaluation; didactics; multiple regression

**Parole chiave:** Università; strumenti; valutazione; didattica; regressione lineare multipla

Received: April 02, 2023

Accepted: April 26, 2023

Published: June 30, 2023

#### Credit author statement

Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Loretta Fabbri è Autrice dell'Introduzione e del § 2, Nicolina Bosco è Autrice dei § 2 e 3. Si precisa infine che Loretta Fabbri e Nicolina Bosco sono co-Autrici del § "Riflessioni conclusive".

#### Corresponding Author:

Loretta Fabbri, [loretta.fabbri@unisi.it](mailto:loretta.fabbri@unisi.it)

## Introduzione

*Il Prof. Farra (nome di fantasia) ha condiviso con le studentesse e gli studenti del corso le modalità necessarie per lo svolgimento degli esami. Questi dovranno svolgere anche un progetto di gruppo, che sarà poi presentato in maniera collettiva e successivamente valutato in sede d'esame. Uno degli studenti del corso è Ismail, di origini iraniane, che ha frequentato l'intero insegnamento partecipando attivamente alle discussioni d'aula, condividendo la propria opinione e riportando alle colleghe e ai colleghi alcune esperienze legate alla sua cultura di origine. Quando il Prof. Farra comunica le date delle restituzioni dei progetti, Ismail chiede un ricevimento: il giorno coincide con la festa di Ramadan. Per questo motivo vorrebbe partire e presentare il lavoro al suo rientro. Il Prof. Farra accoglie la sua richiesta, ma esplicita allo studente che dovrà concordare questo aspetto con il suo gruppo. Ismail espone la sua situazione al resto dei colleghi e, mentre qualcuno fra loro è disposto a supportare la sua richiesta, altri vorrebbero esporre quanto prima. Il giorno delle restituzioni sono tutti presenti, Ismail compreso. Nel momento dell'esposizione del lavoro di gruppo ciascuno viene chiamato ad intervenire, ma la presentazione di Ismail non viene condivisa dai colleghi, che attribuiscono l'insufficienza presa alle divergenze di opinioni dovute alla diversità culturale del gruppo. La discussione si anima, in aula e al di là di essa, e ciò richiede al Prof. Farra di intervenire.*

L'ipotetico scenario appena riportato, frutto della riflessione condivisa di chi scrive, rappresenta una situazione sfidante – e non molto lontana dalla realtà attuale – per le comunità accademiche, che sono chiamate a definire strategie utili ed efficaci per valorizzare il capitale socio-culturale dell'aula (Hutchison, McAlister-Shields, 2020). Nelle università italiane, il numero di studentesse e studenti con background migratorio è in continua crescita (ustat.miur.it) e questo dato porta con sé una serie di riflessioni teoriche e metodologiche che si realizzano e si traducono nella didattica universitaria e che richiedono di studiare e comprendere come incoraggiare e promuovere percorsi di studio che tengano conto della pluralità al fine di facilitare processi di apprendimento *culture-based* (Bosco, 2022).

Lo scenario descritto può essere considerato emblematico delle trasformazioni che caratterizzano la popolazione studentesca poiché intreccia potenziali distanziamenti relazionali e culturali (Rhodes, 2017), che vengono tematizzati attraverso l'emergere del conflitto tra pari, ma allo stesso tempo permette di decentrarsi per riflettere sull'incidente critico emergente (Mezirow, 2003). La vignetta che fa da apertura a questo lavoro permette infatti di elicitarne atteggiamenti, credenze, opinioni, conoscenze o decisioni (Brauer *et alii*, 2009) che introducono l'oggetto di studio e le questioni scientifiche di questo contributo. Ipoteticamente, come potrebbe reagire il piccolo gruppo e l'intera aula in seguito alla discussione generata? Come potrebbe reagire Ismail? Mantenendo un ragionamento ipotetico, in qualità di docente come sarebbe opportuno gestire la situazione emergente? Come rendere tale incidente critico un momento di apprendimento centrato sulla valorizzazione delle differenze?

Queste domande accompagnano l'intero lavoro, il cui framework teorico si individua nel *Culturally Responsive Teaching* (CRT) inteso come approccio teorico e metodologico studiato nell'ambito della *Multicultural Education* (Banks, Banks, 2019), la cui analisi e descrizione rientra all'interno di una traiettoria di ricerca (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022; Bosco, 2022) volta a comprendere empiricamente come gestire e valorizzare la diversità culturale nelle aule universitarie, con il fine ultimo di facilitare processi di insegnamento-apprendimento più efficaci per la popolazione studentesca che cambia.

A livello internazionale, la ricchezza delle culture presenti nelle università ha reso il dibattito sul tema un argomento ampiamente dibattuto, permettendo di definire strumenti di indagine e potenziali azioni specifiche per rispondere ai bisogni, anche culturali, della popolazione studentesca (Flores, Heppner, 2002; Crockett, Hays, 2011; García, Silvan, 2011; Woodley *et alii*, 2017). Nel nostro territorio invece l'aumento delle iscrizioni delle studentesse e degli studenti con background migratorio è un fenomeno relativamente recente e pertanto appaiono ancora poco esplorate strategie didattiche utili per rispondere alle esigenze e ai bisogni formativi emergenti. Parte della letteratura sull'argomento inoltre discute tale aspetto per lo più all'interno delle strategie di internazionalizzazione (Yanaprasart, Lüdi, 2018) mentre la ricerca da noi condotta – e ancora in fase di realizzazione – si concentra sul potenziale impatto della trasformazione multi-culturale sulla didattica universitaria.

L'impianto del disegno di ricerca per lo studio del CRT è di tipo multifase/multilivello (Trincherò, 2002; Klassen *et alii*, 2012). L'approccio *mixed-methods* e in particolar modo l'utilizzo di tale tipo di

disegno di ricerca ha permesso di alternare la raccolta dei dati di natura qualitativa con quelli di tipo quantitativo analizzati attraverso la statistica descrittiva e inferenziale per approfondire e indagare la complessità e la multidimensionalità di tale fenomeno (Lucisano, 2012; Trincherò, Robasto, 2019; Fiorucci, 2019).

I dati sono stati raccolti attraverso la realizzazione di due macrolivelli di indagine: il primo ha permesso l'osservazione della natura del fenomeno e la raccolta dei significati attribuiti all'esperienza universitaria da parte di studentesse e studenti con background migratorio; il secondo livello di indagine ha previsto l'utilizzo di strumenti di rilevazione già validati in altri contesti socio-culturali (Dickson, Chun, Fernandez, 2016; Huang, 2019) poi adattati e validati nel contesto universitario italiano (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) al fine di misurare le opinioni della popolazione studentesca sulle strategie didattiche su base CRT.

Le indagini empiriche fino ad ora realizzate hanno permesso di prendere in esame anche alcune tra le dimensioni intercettate nella letteratura di riferimento (Gay, 2018; Huang, 2019). Sono state così rilevate anche il senso di appartenenza (Sense of Belonging, SoB) e la self-efficacy accademica (SEA), considerate come aventi un ruolo centrale nel determinare la motivazione della popolazione studentesca (Giacomantonio *et alii*, 2019; Ricchiardi *et alii*, 2021).

Seppur gli studi fino ad ora condotti hanno posto le basi per comprendere teoricamente ed empiricamente tale oggetto di studio, rimane ancora poco esplorato il peso che ciascuna variabile può avere nel predire esiti positivi rispetto all'attuazione delle strategie didattiche su base CRT nelle aule universitarie. Questo contributo prova ad andare verso questa direzione collocando la riflessione scientifica di chi scrive nello scenario inizialmente descritto, il quale – di fatto – rappresenta non solo un incidente critico, ma anche la cornice entro la quale si inseriscono i risultati emergenti. Quanto accaduto nell'incidente critico descritto può essere inteso come un episodio di micro-radicalizzazione (Fabbri, Melacarne, 2023) il quale può avere origine nei contesti di apprendimento informali e si può realizzare quando interagiamo con chi assume paradigmi interpretativi polarizzati. Pertanto, sulla base delle categorie dicotomizzate con cui si interpreta il mondo (Melacarne, 2023), eventi non riconducibili al routinario vengono percepiti come minacciosi piuttosto che come opportunità (Amiroux, Araya-Moreno, 2014; Fabbri, Melacarne, 2023).

E così, la lettura e l'interpretazione dei risultati emergenti, collocati nello scenario descritto, è utile, da un lato, per il corpo docenti poiché permette di comprendere su quali dimensioni agire maggiormente per facilitare processi di apprendimento *culture-based*, e per la popolazione studentesca poiché prendere parte ad un contesto di apprendimento che utilizza la didattica su base CRT può rendere maggiormente chiara la connessione con i significati culturalmente familiari pertanto maggiormente significativi e rilevanti anche per studentesse e studenti con background migratorio (Heitner, Jennings, 2016).

Gli scenari universitari multiculturali richiedono oggi di ripensare le proprie competenze affinché le comunità che la compongono siano capaci di rispondere ai bisogni e alle sfide emergenti (Archambault *et alii*, 2020). Il rischio altrimenti è di agire imprigionati nei propri schemi di significato, non tematizzando nelle proprie esperienze professionali le rappresentazioni – in questo caso – della diversità (Schon, 2006).

Coerentemente con la traiettoria di ricerca appena presentata, questo contributo si propone quindi di indagare qual è la relazione e il potenziale impatto delle strategie didattiche su base CRT su SEA e SoB al fine di comprendere quale tra queste gioca un ruolo maggiore nell'applicazione di tale approccio nei contesti universitari.

## 1. La didattica *culture-based*: riflessioni trasformative

Interrogarsi sul processo di trasformazione culturale e sociale nella didattica universitaria – a partire dalle sfide emergenti nei contesti ad alto tasso multi-etnico – permette di interpellare le pratiche messe in atto e quelle che possono essere realizzate in futuro (Fabbri, Melacarne, 2023) al fine di comprendere come e a quali condizioni facilitare processi di apprendimento che siano culturalmente congruenti, rilevanti e capaci di creare connessioni tra il materiale di apprendimento e le identità culturali della popolazione studentesca in evoluzione (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022).

L'interrogativo che ci poniamo trova una sua situatività nell'incidente critico (Mezirow, 2003; Fabbri, Romano, 2017) a cui il Prof. Farra è esposto, che può essere comune tra chi lavora nelle comunità accademiche poiché ha a che fare con una dimensione non familiare della quotidianità, che presuppone (forse nuove) modalità di interazione con una popolazione studentesca multiculturale e l'utilizzo di metodologie

e strategie didattiche che tengano conto e valorizzino la diversità in aula (Gay, 2018; Catarci *et alii*, 2023).

La valorizzazione del capitale sociale che costituisce le aule universitarie rientra all'interno di un processo di *inquiry* (Argyris, Schon, 1978; Melucci, 1998; Fabbri, 2007) in cui il problema scientifico da affrontare si traduce in come apprendere quelle prospettive di significato che consentano alle comunità – in questo caso – accademiche di sperimentare nuove forme di interazioni in contesti a pieno titolo strutturalmente multiculturali (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018; Fabbri, Amiraux, 2020). Gli apprendimenti consolidati possono assumere in tal caso un ruolo nell'interpretazione del caso riportato e nell'attuazione delle strategie didattiche (Tomarchio, 2015; Giampaolo, 2020; Malavasi, 2020).

Il rischio che intravediamo è duplice: la nostra ipotesi è che da una parte si possa “rimanere intrappolati” e si mantenga l'utilizzo di metodologie adottate in contesti monoculturali, che caratterizzano l'esperienza professionale pregressa e che poco si adattano però alla configurazione attuale delle aule universitarie; oppure, al contrario, ci si può interrogare sull'individuazione di strategie didattiche che “puntino” alla multietnicità, ma che non trovano ancora riscontro empirico sull'impatto che queste possono avere sull'esperienza universitaria e sui risultati di apprendimento di studentesse e studenti, anche con background migratorio (Ciani, Rosa, 2020).

Di quali pratiche didattiche siamo alla ricerca? Questo quesito trova il suo legame nel processo di indagine qui descritto, che pone in attenzione un problema educativo rilevante – non solo per chi scrive, ma anche per i futuri professionisti in formazione, chiamati ad operare in contesti sempre più ad elevata complessità culturale e sociale – e che viene tematizzato attraverso l'incidente critico inizialmente descritto.

In quanto ricercatrici *senior* e *junior* interessate al tema, ci proponiamo di utilizzare una lente interpretativa complementare che tenga conto dei differenti livelli di *expertise* e che provi a dare una risposta a partire dai dati empirici raccolti.

Il processo riflessivo che ci vede coinvolte ci ha permesso di interrogarci sull'analisi di ciò che avremmo potuto sperimentare e sulle strategie didattiche che avremmo potuto mettere in atto per rispondere alla sfida proposta. Abbiamo provato a riflettere sul processo e quindi ad esaminare come tematizziamo – e come tematizzare – la diversità in aula e, infine, abbiamo interrogato le nostre premesse e i potenziali errori che avremmo potuto commettere nel processo di valutazione. La prospettiva trasformativa ci aiuta in tale processo poiché ci permette di definire come interpretiamo – questa e la nostra – esperienza in aula. Ci permette quindi di tematizzare le distorsioni presenti nelle premesse *epistemologiche*, che possono avere a che fare con l'immutabilità dei contesti accademici, *sociolinguistiche*, che comprendono i meccanismi attraverso cui costruiamo una conoscenza precostituita, e *psicologiche* (Mezirow, 2003), che possono appartenere anche ai docenti e che possono portare a pensare che l'incidente critico emergente racconti un problema che richieda di essere risolto esclusivamente tra studentesse e studenti.

Anche l'approccio teorico e metodologico del CRT (Cochrane *et alii*, 2017; Gay, 2018; Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022; Rigney, 2023) contribuisce alla co-costruzione del framework di riferimento poiché pone in essere alcuni aspetti specifici che si riscontrano in chi partecipa e si sente parte di una comunità accademica multiculturale (Hu, Kuh, 2003). Lo studio del CRT ci è infatti utile perché tra gli effetti positivi riportati in letteratura si individuano 1) lo sviluppo di abilità personali e professionali utili per la lettura e l'interpretazione degli eventi sociali, abilità che potremmo chiamare “interculturalmente trasversali”; 2) l'appartenenza ad un sistema di relazione che vede coinvolti i pari e la/il docente e la/il studentessa/studente; 3) l'apprendimento di prospettive di significato differenti, che tengano conto e valorizzino la dimensione culturale in aula e al di là di essa.

## 2. La ricerca empirica: materiali e metodi

L'interpretazione multidimensionale dell'oggetto di studio analizzato trova riscontro nell'utilizzo di strumenti di natura qualitativa-quantitativa che caratterizzano tale processo di ricerca e in particolar modo questo lavoro, che si propone di indagare quanto e in che misura le strategie didattiche attente alla dimensione culturale possono avere un impatto sulla valutazione dell'autoefficacia accademica e sul senso di appartenenza.

In accordo con quanto precedentemente esposto, il lavoro qui presentato si propone quindi un duplice

obiettivo: *i*) stimare qual è la relazione tra le variabili esaminate, *ii*) rilevare il potenziale impatto del CRT su SEA e SoB.

*Partecipanti:* 360 studentesse e studenti appartenenti al contesto accademico presso cui è stata condotta la ricerca sono stati selezionati attraverso una procedura di campionamento di convenienza che, seppur non rappresentativa dell'intera popolazione studentesca, ha permesso di rilevare le prime evidenze empiriche per rispondere agli obiettivi di ricerca.

*Strumenti:* Ciascun partecipante è stato invitato a prendere visione delle informazioni relative al trattamento dei dati personali al fine di poter raccogliere i loro consensi. A seguire, è stato somministrato lo strumento di indagine volto a rilevare le informazioni demografiche di ciascun partecipante e a valutare *i*) le osservazioni relative alle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione culturale in aula – attraverso la somministrazione della versione italiana della *Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale* (SMCRT, Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022); *ii*) le percezioni relative alla self-efficacy accademica (SEA) – rilevata attraverso la *College Academic Self-Efficacy Scale* (Owen, Froman, 1988, modificata da Huang, 2019) – e *iii*) il senso di appartenenza (SoB) al contesto universitario – rilevato attraverso la somministrazione di una scala che deriva dall'unione tra la *Psychological Sense of School Membership* e quella sviluppata da Hoffman e collaboratori (2003, modificata da Huang, 2019).

L'affidabilità interna delle scale è stata verificata attraverso la stima del coefficiente Alpha di Cronbach ( $\alpha$ ). La SMCRT presenta una consistenza interna elevata con un valore  $\alpha$  pari 0.90. Si precisa inoltre che 1) la dimensione volta ad esplorare le valutazioni della popolazione studentesca sulle pratiche didattiche differenti riporta un'affidabilità interna pari a  $\alpha = 0.85$ ; 2) la dimensione relativa al coinvolgimento culturale presenta una consistenza interna pari a  $\alpha = 0.85$ ; 3) il fattore riferito alla messa in atto di pratiche centrate sulla costruzione di una relazione positiva con studentesse e studenti riporta un indice di affidabilità interna pari  $\alpha = 0.80$ .

L'analisi di affidabilità delle scale volte a misurare il SOB e il SEA ha permesso di rilevare una buona consistenza interna per entrambi gli strumenti di indagine, che riportano rispettivamente un valore di  $\alpha$  pari a 0.70 e  $\alpha = 0.86$ .

L'analisi dei dati è stata realizzata attraverso l'uso del software SPSS (versione 28) e ha previsto l'uso di test statistici descrittivi e inferenziali. La questione legata a comprendere quanto e in che modo le strategie didattiche impattano su SEA e SoB è stata indagata attraverso la regressione lineare multipla.

### 3. I risultati della ricerca

Il campione risulta prevalentemente costituito da studentesse universitarie (91,2%) di età compresa tra i 19 e i 63 anni ( $M = 22,53$ ;  $ds = 5,7$ ) iscritte per la maggior parte al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (76,4%), in Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa (17%) e in Scienze Economiche e Bancarie (SEB, 2%). Il 4% dei questionari ha ottenuto risposta anche da studentesse e studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni.

Rispetto all'identità culturale della popolazione studentesca, la maggior parte dichiara di essere italiana/o mentre l'8% di essere studentessa/studente con background migratorio.

Le osservazioni delle pratiche didattiche su base CRT sono complessivamente positive, soprattutto per le dimensioni legate al *diverse teaching practice* e al *relationship building-practice*. Si rilevano infatti punteggi medi elevati in particolar modo nella differenziazione delle pratiche didattiche ( $M = 3,84$ ;  $ds = ,62$ ) applicate dalle/i docenti che possono essere funzionali per la creazione di un clima inclusivo in cui le relazioni sono positive ( $M = 4,02$ ;  $ds = ,63$ ) e volte a valorizzare il capitale socio-culturale che costituisce l'aula. Nonostante ciò, i dati suggeriscono punteggi medi relativamente più bassi nella dimensione legata all'*engagement culturale* ( $M = 2,90$ ;  $ds = ,81$ ) che ha più propriamente a che fare con l'integrazione della dimensione culturale nel processo di insegnamento-apprendimento.

In merito alle misure di SEA, si osserva che le studentesse e gli studenti sono fiduciosi e si sentono mediamente capaci di realizzare i compiti accademici con successo ( $M = 3,34$ ;  $ds = 0,52$ ). Punteggi medi simili ( $M = 3,48$ ;  $ds = 0,42$ ) si osservano anche rispetto al senso di appartenenza al contesto universitario.

Qual è l'impatto che le strategie didattiche su base CRT possono avere sul senso di appartenenza e sulla self-efficacy accademica?

Tale questione è stata indagata attraverso la regressione lineare multipla (Creswell, 2012), prima della quale sono state condotte le analisi necessarie per verificare le assunzioni di normalità, linearità e omoschedasticità. È stata così verificata la presenza degli *outliers* attraverso l'analisi dello *scatterplot* e l'analisi dei residui. È stata infine verificata la multicollinearità tra le variabili attraverso il *Variance Inflation Factor* (VIF).

La correlazione lineare positiva espressa in maniera statisticamente significativa tra CRT e SEA ( $r=0.42$ ,  $p<0.01$ ) e SoB ( $r=0.4$ ,  $p<0.01$ ) ha portato alla conduzione della regressione multipla al fine di comprenderne la natura della relazione. L'impatto delle dimensioni del CRT è stato così osservato in relazione alle variabili esaminate. A tal proposito, i dati relativi al modello di equazione strutturale emergente mostrano il contributo statisticamente significativo dell'utilizzo di pratiche differenti ( $\beta=.24$ ,  $p<.001$ ) e dell'*engagement* culturale sul SEA ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ) e un impatto positivo del *relationship building practice* ( $\beta=.17$ ,  $p<.05$ ) sul SoB. Si osserva infine il contributo statisticamente significativo del senso di appartenenza sull'autoefficacia accademica ( $\beta=.42$ ,  $p<.001$ ).

#### 4. Riflessioni conclusive

La valutazione empirica delle strategie didattiche su base CRT ci permette di avanzare alcune riflessioni rispetto agli sviluppi futuri della nostra ricerca. Considerando i dati emersi e contestualizzandoli nell'incidente critico iniziale, il Prof. Farra potrebbe soffermarsi innanzitutto sulle pratiche che integrano la dimensione culturale in aula per facilitare la relazione nel gruppo multiculturale di studenti. I risultati emersi ci permettono infatti di assumere che il *cultural engagement* può essere considerato un predittore dell'autoefficacia accademica e il *relationship building practice* appare avere invece un effetto positivo sul senso di appartenenza della popolazione studentesca. Per facilitare il sentimento di appartenenza si possono incrementare strategie didattiche orientate verso questa direzione in cui coltivare le abilità "interculturalmente trasversali" di studentesse e studenti per rendere la diversità culturale un valore e non una minaccia. In tale scenario, i docenti possono facilitare le tematizzazioni degli aspetti, anche culturali, che caratterizzano la realtà quotidiana. I risultati emersi ci aiutano infatti ad affermare che il micro-conflitto riportato non è una questione che coinvolge solo il gruppo di studenti, ma è un problema collettivo e in quanto tale riguarda l'intera aula, docente compreso. Muovendoci verso questa direzione, l'agire didatticamente in un contesto universitario multiculturale richiede di ripensare il proprio modo di fare didattica, le proprie capacità di costruire relazioni e le proprie competenze, che devono essere cross-culturali. Lo studio qui presentato riporta tuttavia alcuni limiti. Seppur la SMCRT permetta di misurare le osservazioni delle studentesse e degli studenti rispetto alle strategie didattiche *culture-based*, appare necessario considerare la possibilità che la diversa partecipazione alle lezioni potrebbe avere un effetto diverso sulla valutazione e generare altrettanti diversi livelli di interpretazione rispetto alle esperienze didattiche. Inoltre, le condizioni attraverso cui si contestualizza la didattica e il background della popolazione studentesca potrebbero esercitare un effetto interveniente che deve essere considerato. Tali aspetti saranno per noi oggetto di indagine negli studi futuri. Il numero di studentesse e studenti con background migratorio riportato in questo lavoro appare esiguo. Tuttavia, sebbene non sia stata intercettata una numerosa percentuale di partecipanti con un background culturale differente, tale dato è in linea con l'andamento nazionale. Gli studi futuri dovranno tenere conto anche della pluralità delle interpretazioni che studentesse e studenti hanno rispetto alle strategie didattiche e alle diverse prospettive di significato rispetto alla dimensione culturale in aula. Quanto riportato rispetto alle strategie didattiche su base CRT permette di intercettare inoltre alcune dimensioni valutative. La prima riguarda la valutazione dell'azione formativa che viene realizzata in aula e che potenzialmente potrebbe avere un impatto stimolando l'impegno della popolazione studentesca, così come emerso dai risultati (Trincherò, 2015). La progettazione e la realizzazione delle attività didattiche realizzate in aula e la valutazione degli apprendimenti che ne consegue richiedono di interrogarsi sugli apprendimenti *culture-based* e sulle modalità attraverso cui sarà possibile valutarli.

Conoscere la valutazione delle pratiche CRT permette ai docenti, soprattutto ai novizi, di (ri)pensare le strategie di insegnamento messe in atto in aula e di interrogarsi per comprendere come facilitare espe-

rienze educative multiculturali che puntino a definire gli aspetti salienti di una didattica universitaria in cui valorizzare le dimensioni etnico-culturali per rendere possibili processi di insegnamento-apprendimento *culture-based*.

## Riferimenti bibliografici

- Amiroux V., Araya-Moreno J. (2014). Pluralism and radicalization: Mind the Gap! In P. Bramadat, L. Dawson (eds.), *Religion, Radicalization and Securitization in Canada and Beyond* (pp. 92-120). Toronto: Toronto University Press.
- Archambault I., Mc Andrew M., Audet G., Borri-Anadon C., Hirsch S., Amiroux V., Tardif-Grenier K. (2020). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2): 117-132.
- Argyris C., Schon D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks J.A., Banks C.A.M. (eds.) (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Indianapolis: John Wiley & Sons.
- Bosco N. (2022). Senso di appartenenza e successo accademico in Università: un'indagine empirica. *Nuova Secondaria*, 3, XL: 127-138.
- Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 7(1): 39-54.
- Brauer P.M., Hanning R.M., Arocha J.F., Royall D., Goy R., Grant A., Dietrich L., Martino R., Horrocks J. (2009). Creating case scenarios or vignettes using factorial study design methods. *Journal of advanced nursing*, 65(9): 1937-1945.
- Catarci M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1): 127-140.
- Ciani A., Rosa, A. (2020). Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del formative assessment: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(1): 44-62.
- Cochrane S.V., Chhabra M., Jones M.A., Spragg D. (2017). *Culturally responsive teaching and reflection in higher education*. Routledge.
- Creswell J.W. (2012). *Educational research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education.
- Crockett S.A., Hays D.G. (2011). Understanding and responding to the career counseling needs of international college students on US campuses. *Journal of College Counseling*, 14(1): 65-79.
- Dickson G.L., Chun H., Fernandez I.T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3): 141-154.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Amiroux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1: 5-17.
- Fabbri L., Melacarne C. (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill.
- Flores L.Y., Heppner M.J. (2002). Multicultural career counseling: Ten essentials for training. *Journal of career development*, 28: 181-202.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2): 15-34.
- García O., Sylvan C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern language journal*, 95(3): 385-400.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers college press.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18): 148-165.
- Giampaolo M. (2020). Contro ogni odio: narrative digitali. *Educational Reflective Practice*, 2: 111-128.
- Heitner K.L., Jennings M. (2016). Culturally responsive teaching knowledge and practices of online faculty. *Online Learning*, 20(4): 54-78.
- Hoffman M., Richmond J., Morrow J, Salomone K. (2003). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4: 227-256.
- Huang Y. (2019). Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging

- and academic self-efficacy in higher education. In: <https://www.semanticscholar.org/paper/Undergraduate-Students%E2%80%99-Perceptions-of-CulturallyHuang/f0896baec68cd4699c0964b7c32e67745efa85ce> (ultima consultazione: 20/02/2021).
- Hutchison L., McAlister-Shields L. (2020). Culturally responsive teaching: Its application in higher education environments. *Education Sciences*, 10(5): 124.
- Hu S., Kuh G.D. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of college student development*, 44(3): 320-334.
- Klassen A.C., Creswell J., Plano Clark V.L., Smith K.C., Meissner H.I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of life Research*, 21: 377-380.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 13-20.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Melucci A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricchiardi P., Torre E.M., Ghislieri C., Dellavalle M., Colombo L. (2021). Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti. *Educational Reflective Practices*, 1: 49-64.
- Rigney L.I. (2023). *Global Perspectives and New Challenges in Culturally Responsive Pedagogies: Super-diversity and Teaching Practice*. Taylor & Francis.
- Rhodes C.M. (2017). A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (1): 45-53.
- Schon D. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Milano: Scholé, Morcelliana.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò R. (2015). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal) No 6 (2012): Special Issues on "Educational Research: Essays on Procedures, Methods, Instruments" Part I, 75.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education spa.
- Tomarchio M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. *Formazione & insegnamento*, 13(1): 33-44.
- Woodley X., Hernandez C., Parra J., Negash B. (2017). Celebrating difference: Best practices in culturally responsive teaching online. *TechTrends*, 61: 470-478.
- Yanaprasart P., Lüdi G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7): 825-840.