

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato

Atti del convegno

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

Comitato scientifico del convegno

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli, Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero, Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)

Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari; Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo, Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi, 6 – 16126 Genova
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al <i>Faculty Development</i> , Università di Genova	10
Introduzione Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova	14
Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica	21
Il <i>Team based learning</i> nella <i>medical education</i>: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	22
Dare <i>feedback</i> individualizzato nel <i>Faculty Development</i>: l'esperienza della Statale di Milano Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini	37
Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università Leonarda Longo, Valeria Di Martino	60
Integrazione delle pratiche di <i>teaching observation</i>, <i>self-observation</i> e <i>microteaching</i> come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di <i>Faculty Development</i> per docenti di area medica e sanitaria Manuela Milani	75
Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente Barbara Majello	86

Il <i>microteaching</i> come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti	93
Parte seconda - <i>Teaching & Learning Centers</i>: strutture e risorse	114
Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'Università Alessandra Romano	115
Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario Antonella Nuzzaci	136
Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio	154
Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino Cristiana Rossignolo, Cristiano Foti, Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Serbati Anna	170
<i>Team Metrics</i> un anno dopo. Analisi dell'efficacia del <i>team building</i> e del <i>team work</i> nella didattica universitaria Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino, Luca Gelati, Daniele Traversaro	192
Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti	213
Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso	230
I <i>workshop</i> residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi, Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna	242
Parte terza - <i>Teaching & Learning Centers</i>: ricerche	

 <i> sul Faculty Development</i>	253
DISCENTIA (<i>Digital Science and EducatioN for Teaching Innovative Assessment</i>): alcune ricadute	
Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi	
Daniela Robasto	273
Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento	
Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti	
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI	
Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i>	
Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari	
	349
La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica	
Giovanni Di Pinto	350
La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro	
Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i>	
Elif Gulbay, Federica Martino	393

Un modello di formazione blended di <i>Faculty Development</i>: il progetto TILD Unifg Marta De Angelis, Valeria Tamborra, Isabella Loiodice, Antonella Lotti, Anna Di Pace	405
Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli studenti e <i>Student Partnership</i>	425
Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione Nora Gattiglia	426
Il <i>Peer-Tutoring</i> durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività fra didattica ed orientamento al futuro. Chiara Annovazzi, Daria Meneghetti, Riccardo Rella, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli	441
Il <i>Faculty Development</i> per contesti internazionali: su quali aspetti puntare? Olivia Mair	458
Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria Mariasole Bannò, Emilia Filippi, Sandro Trento	474
Esperienze di <i>Debate</i> all'Università di Palermo Simona Feci, Renato Lombardo, Antonella Maggio, Francesco Pace	490
<i>Podcasting</i> in Ingegneria Chimica e di Processo Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte, Andrea Cardis, Stefano Carosio	505
Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	513
Autori	531

Il *Faculty Development* per contesti internazionali: su quali aspetti puntare?

Olivia Mair

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale dei docenti avviene in tanti contesti e non è limitato alla preparazione di questi ultimi all'insegnamento in un programma di studio internazionale. Tuttavia, l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore (IIS oppure *Internationalisation of Higher Education - IHE* - in inglese) è spesso vista dagli atenei come strategia per migliorare la qualità della didattica e della ricerca e per dimostrare di soddisfare le esigenze della società (Lauridsen & Gregersen-Hermans, 2021; De Wit *et al.*, 2015). Per questo motivo, negli ultimi anni si trovano sempre più spesso offerte di *Faculty Development* legate ai programmi di studio internazionali insegnati in lingua inglese.

Con il numero di programmi internazionali in aumento e con una popolazione studentesca sempre più diversificata, dal 2016 l'Università Cattolica del Sacro Cuore attraverso il *Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)* offre un programma di sviluppo professionale ai docenti che insegnano in programmi internazionali. Ai fini di migliorare l'offerta di *Faculty Development* e di capire meglio il profilo dei docenti e le aspettative e percezioni degli studenti nei programmi internazionali, il CHEI raccoglie i punti di vista sia dei docenti sia degli studenti in questi programmi. È importante prendere in considerazione i punti di vista degli studenti, visto che sono i destinatari principali delle strategie didattiche. Questo articolo presenta i dati di uno studio che riguarda le aspettative degli studenti per la didattica e considera le implicazioni di esse per lo sviluppo professionale dei docenti. 51 studenti del primo anno di un nuovo programma di studio triennale hanno compilato un questionario sulle loro motivazioni, aspettative e concezioni dell'internazionalizzazione. Viene qui presentata l'analisi della parte del questionario che riguarda le loro

aspettative per la didattica e l'apprendimento. L'articolo si conclude con una presentazione dell'offerta formativa proposta dal CHEI, contestualizzando i contenuti con riferimento alla ricerca. Secondo Fedeli *et al.* (2018) in un contesto italiano ci sono pochi studi focalizzati sulle modalità di sviluppo professionale dei docenti che insegnano in programmi internazionali.

2. Lo sfondo della ricerca

Gli studenti e le loro famiglie si aspettano opportunità e benefici non solo in termini di reddito, status e mobilità sociale come esiti di un programma di studio (Marginson, 2016), ma anche rispetto allo sviluppo di competenze trasversali quali l'abilità di lavorare come parte di una squadra, la comunicazione interculturale, la capacità decisionale, e l'abilità di affrontare argomenti di rilevanza globale da una gamma di prospettive. Capire le aspettative e le percezioni degli studenti è quindi importante sia per chi deve progettare, pianificare e insegnare in un programma di studio, sia per gli educational developers che creano percorsi di formazione per i docenti: su quali aspetti puntare?

Il rapporto più recente dell'OECD suggerisce che in Italia l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore pone troppa attenzione sulla mobilità degli studenti e dei docenti, ed insufficiente attenzione, invece, sui curricula e sulla pedagogia (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, 2019). Anche Giovannetti e Poggiolini (2018) affermano che c'è la necessità di internazionalizzare i contenuti dei corsi e le pratiche didattiche per avvicinarsi ad un modello di internazionalizzazione più sostenibile e meno superficiale. La tendenza ad offrire sempre più corsi insegnati in inglese in modo da aumentare le iscrizioni di studenti internazionali è in aumento (Broggini & Costa, 2017), ma cambiare semplicemente la lingua di istruzione di un programma di studio non è sufficiente per rendere tale programma «internazionale» (Beelen & Jones, 2015). I docenti che insegnano in tali programmi spesso si trovano di fronte ad un contesto didattico molto complesso, senza capire bene le aspettative e le esigenze degli studenti, e senza avere sufficiente formazione e sostegno per adattarsi al nuovo contesto.

3. Metodo

Al fine di comprendere meglio le aspettative e le percezioni degli studenti per ciò che riguarda la didattica in programmi di studio internazionali, si è eseguita una ricerca su un nuovo programma di laurea triennale. È stato distribuito un questionario agli studenti nel primo semestre con lo scopo di ottenere i dettagli delle loro prospettive sulle pratiche pedagogiche dei docenti e sulle modalità di apprendimento. In una seconda fase, 14 studenti sono stati intervistati sulle loro percezioni della didattica e sul concetto dell'internazionalizzazione.

Il questionario era realizzato con Qualtrics ed era articolato in 4 sezioni: la prima sezione raccoglieva dati demografici, mentre le tre sezioni successive riguardavano (1) motivazioni, (2) aspettative per approcci didattici, (3) concezioni dell'internazionalizzazione. Per misurare lo status socio economico degli studenti ci si è avvalsi del *Barratt Simplified Measure of Social Status* (BSMSS) (Barratt, 2012). Un *link* al questionario è stato distribuito durante una delle lezioni. 51 studenti hanno risposto al questionario. Quest'articolo analizza i dati relativi soprattutto alla parte del questionario che riguarda le aspettative degli studenti, con breve cenno anche alle risposte dei partecipanti alla domanda aperta della sezione finale, la quale riguarda le loro percezioni relative all'internazionalizzazione del curriculum.

Nella sezione relativa alle aspettative gli studenti dovevano esprimere l'importanza che davano a dieci parametri legati all'internazionalizzazione del curriculum (Tabella 1).

4. I risultati dell'analisi

Questa sezione presenta i risultati dell'analisi statistica delle risposte dei partecipanti alle domande chiuse e l'analisi tematica delle risposte alle domande aperte del questionario.

4.1 Rapporto tra aspettative degli italiani e non italiani - regressione logistica.

È stata eseguita una regressione logistica per ricercare le differenze fra aspettative degli studenti italiani e quelle degli studenti

internazionali. Anche se le impressioni degli studenti internazionali possono variare in base alle loro regioni d'origine, queste tendenze emergono solo su un macrocampione (Finn *et al.*, 2021). Pertanto, in questo caso, gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi (italiani e non) per ricercare ed individuare le differenze.

Come indicato dalla tabella (tabella 2), si è rilevata una differenza statisticamente significativa per 4 su 10 aspettative. Gli studenti internazionali avevano aspettative più alte per l'attiva partecipazione alla lezione, per il lavoro di gruppo e per lo studio del contesto internazionale della disciplina. Gli studenti italiani, invece, avevano aspettative più alte per ciò che riguarda il miglioramento dell'inglese. Altre due dimensioni (l'interazione con gli studenti in aula e lo sviluppo della comunicazione interculturale) potrebbero rivelarsi significative su un campione più grande.

Aspettativa	R^2 (Nagelkerke)	χ^2	P
(2) Attiva partecipazione alla lezione	0,106	5,834	0,016
(4) Lavoro di gruppo	0,082	4,459	0,035
(8) Studiare il contesto internazionale della disciplina	0,173	9,784	0,002
(10) Migliorare il livello d'inglese attraverso il programma di studio	0,100	5,466	0,019
(3) Interagire con studenti in aula	0,063	3,353	0,067
(9) Sviluppare la comunicazione interculturale	0,054	2,865	0,091

Tabella 2 - Il rapporto fra provenienza (italiana e non-italiana) degli studenti e le loro aspettative.

4.2. Rapporto fra dati demografici e aspettative degli studenti - regressione lineare

Una regressione lineare è stata eseguita per ricercare la relazione tra dati demografici e aspettative degli studenti con due esiti significativi. Si è rilevato che sia gli studenti di status socioeconomico (SES) più alto (Figura 1), sia gli studenti che avevano completato un maggior numero di anni in EMI (*English-medium instruction*) (Figura 2) avevano aspettative più alte nello studio della disciplina in relazione a temi globali.



Figura 1 - L'impatto dello status socio economico sulle aspettative degli studenti: studiare la disciplina in relazione a temi globali.

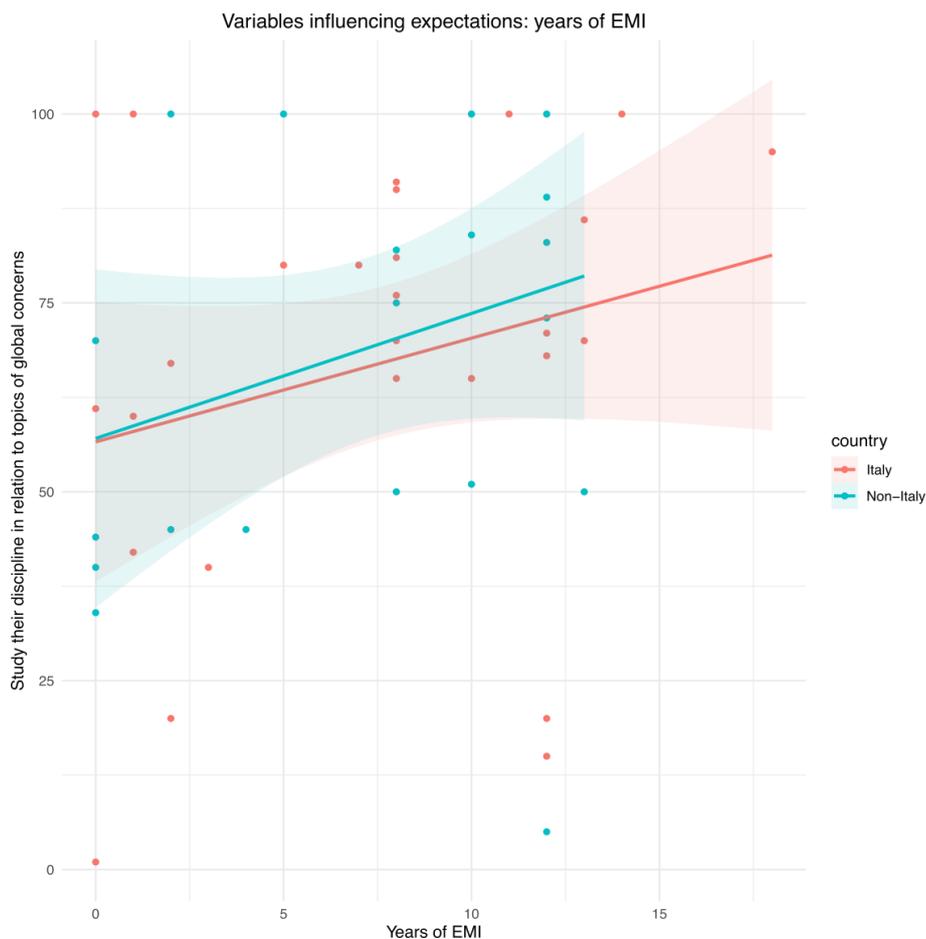


Figura 2 - L'impatto di numero di anni in EMI (*English-medium instruction*) sulle aspettative degli studenti: studiare la disciplina in relazione a temi globali.

Entrambi i risultati dimostrano che l'aspettativa per studiare la disciplina in rapporto a temi di rilevanza globale quali i 17 obiettivi dell'ONU per lo sviluppo sostenibile aumenta con lo status socioeconomico (SES più alto corrisponde ad aspettativa più alta) e con il numero di anni scolastici in EMI (*English-medium instruction*).

4.3. Analisi delle domande aperte

Oltre alle domande chiuse, gli studenti hanno anche risposto a due domande aperte. La prima riguardava le aspettative degli studenti all'inizio del programma e la seconda, le loro concezioni dell'internazionalizzazione del curriculum. La codifica dei dati è stata eseguita con l'aiuto di Nvivo ed è stata applicata un'analisi tematica. Le risposte alla prima domanda aperta hanno confermato i risultati dell'analisi statistica perché ad emergere come temi significativi sono

stati le aspettative di conoscere altre persone e culture, di interagire, di lavorare in gruppo e di avere esperienze interculturali o internazionali attraverso il programma di studio.

<i>High expectations</i>	3
Docenti	9
Conoscere altre persone e culture	7
Livello d'inglese	6
Interazione	6
Esperienza interculturale or internazionale	3
Lavoro di gruppo	5

Il tema ricorrente della figura del docente nelle risposte degli studenti suggerisce una forte associazione fra l'aspettativa nell'apprendimento ed il docente. Inoltre, il tema del livello della lingua inglese rimane caldo, viste le aspettative di tanti studenti, in particolare degli studenti italiani, di migliorare il proprio livello linguistico attraverso un programma di studio. Entrambi i temi indicano la necessità di dare maggiore formazione e sostegno ai docenti che insegnano nei corsi internazionali, focalizzandosi su strategie pedagogiche e linguistiche contemporaneamente.

Per la seconda domanda aperta, gli studenti sono stati invitati a riflettere sulla definizione dell'internazionalizzazione del *curriculum* (IoC) di Leask (2015):

L'internazionalizzazione del programma pedagogico consiste nell'integrare nel contenuto del programma le dimensioni internazionali, interculturali e/o globali, nonché i risultati dell'apprendimento, i compiti di valutazione, i metodi di insegnamento e i servizi di sostegno ad un programma di studio.

La domanda rivolta agli studenti è stata: «Cosa significa per te e per i tuoi studi?» Cosa si intende per «internazionalizzazione del curriculum» non è sempre chiaro (Leask 2013; Whitsed & Green, 2015; Rizvi & Lingard, 2009), quindi si è deciso con questa domanda di fornirne la definizione più attuale e di invitare gli studenti ad una riflessione personale, piuttosto che pretendere che gli studenti formulassero un loro concetto. L'analisi delle risposte è ancora in corso ma ad oggi emerge un coinvolgimento personale nel concetto. Uno studente ha scritto:

For me, this means that after my studies I will never have to limit myself. By studying through the lens of an international approach, I wish to get a broader view of what the discipline could mean for different people from different cultures. Limiting myself to live, work and be a part of only one country (simply because I was born there) has never been an interest of mine. Since my main goal of my studies is to one day be able to provide new knowledge to the discipline, I do not want to be moulded into a specific shape. Instead, I wish to learn how to see things for what they are. For me, an international and intercultural approach is not only beneficial but crucial, in order to (hopefully) be truly helpful and resourceful - for a broader range of people - specifically from a perspective of conducting research.

⁹Per me, significa che dopo gli studi, non dovrò mai limitarmi. Studiando attraverso la lente di un approccio internazionale, desidero ampliare la mia prospettiva di quello che la disciplina può significare per persone diverse, di culture differenti. Limitarmi a vivere, lavorare e fare parte di un paese solo (semplicemente perché ci sono nato) non è mai stato un mio interesse. In quanto il mio obiettivo principale negli studi è essere in grado, un giorno, di contribuire con nuove conoscenze alle discipline, non voglio essere costretto a prendere una forma specifica. Piuttosto, preferisco imparare a vedere le cose per quello che sono. Per me, un approccio internazionale e interculturale non è solo vantaggioso, ma cruciale, al fine di essere (si spera) veramente ingegnoso e di aiuto - per un'ampia gamma di persone - soprattutto nel modo di portare avanti una ricerca.

Studente nel primo semestre di una laurea triennale (programma internazionale).

Questa ed altri punti di vista sull'internazionalizzazione da parte degli studenti rivelano che gli studenti si sentono cittadini del mondo con davanti una vita lavorativa non limitata ad un singolo paese o ad un singolo contesto e in cui la competenza interculturale sarà fondamentale. Le voci degli studenti sottolineano l'importanza dell'integrazione di prospettive disciplinari non limitate ad un unico ambiente culturale. Le loro considerazioni, quindi, indicano un concetto profondo di internazionalizzazione basato sia su questioni più pragmatiche, quale l'*employability*, sia su valori legati alla globalizzazione e ai requisiti necessari per affrontare la sua complessità (Jones, 2013).

⁹ Tradotto dall'inglese dall'autore dell'articolo

5. Le implicazioni per il *Faculty Development* in contesti internazionali

Gli studenti hanno diverse esigenze di apprendimento in base alle loro differenti realtà. L'analisi statistica delle risposte alle domande chiuse e l'analisi tematica delle risposte alle domande aperte del questionario sottolineano la loro diversità. Gli studenti aspettano di partecipare in modo attivo alle lezioni attraverso attività e dialogo; non hanno alte aspettative a proposito di una lezione frontale basata su un modello di trasmissione. Hanno alte aspettative nell'esecuzione dei lavori di gruppo. Sono desiderosi di studiare il contesto internazionale della disciplina, ed emerge un notevole interesse per studiare la disciplina in relazione a temi di rilevanza globale, quali i 17 obiettivi dell'ONU per lo sviluppo sostenibile. Inoltre, considerando che tanti studenti partono da un livello d'inglese intermedio (CEFR livello B2) e che hanno la prospettiva di poter migliorare il loro livello linguistico come 'effetto collaterale' di un corso insegnato in inglese, non si può trascurare l'aspetto linguistico nello sviluppo professionale per i docenti.

6. L'offerta di *Faculty Development* del *Centre for Higher Education Internationalisation*

Nel caso dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, il percorso di *Faculty Development* è nato nel 2016 all'interno del *Centre for Higher Education Internationalisation* (CHEI) per venire incontro ad una richiesta di sostegno da parte di presidi e docenti coinvolti nei programmi internazionali. I moduli del CHEI vengono offerti come singole unità per garantire maggiore flessibilità: i docenti possono completare un modulo alla volta. Così si è cercato di agevolare la partecipazione di docenti con tanti impegni e poco tempo. La partecipazione è facoltativa. I moduli sono sintetici e di carattere introduttivo: per tanti docenti partecipare ai nostri moduli è una prima occasione per riflettere insieme ad altri colleghi su come affrontare le sfide di insegnare ad un popolo studentesco sempre più diversificato. È anche un'occasione per condividere sperimentazioni pedagogiche e ricevere *peer feedback*. In più, il centro offre laboratori ad hoc per le discipline e la possibilità di un percorso personale, ad esempio nel caso di esigenze linguistiche specifiche. Il programma di formazione è suddiviso in quattro moduli: *Introduction to*

teaching international classes in English; Learning outcomes, feedback and assessment; Online classes - student engagement; e Intercultural competence and student interaction. I contenuti dei moduli sono informati dalla ricerca sull'internazionalizzazione a casa (IaC, noto in inglese come *IaH*) (Beelen & Jones, 2015) e dal concetto analogo dell'internazionalizzazione del *curriculum* (IoC) (Leask, 2015), entrambi associati ad una pedagogia innovativa e incentrata sullo studente.

6.1 I quattro moduli dello sviluppo professionale per la English-medium Education

Introduction to teaching international classes in English

Il primo modulo introduce i concetti e le motivazioni dell'internazionalizzazione, propone strategie per la classe internazionale e comprende una sessione di micro-teaching in cui i partecipanti presentano una mini lezione e ricevono *feedback* sia dagli altri partecipanti che dagli *educational developers*. Questo modulo parte da una riflessione sulla più recente definizione dell'*Internationalisation of Higher Education (IHE)* di De Wit *et al.* (2015): «il processo intenzionale d'integrazione di una dimensione internazionale, interculturale o globale nell'obiettivo, nelle funzioni e nell'offerta dell'insegnamento post-secondario, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della ricerca per tutti gli studenti e il personale, è di fornire un contributo significativo alla società.» Invita a porre attenzione sull'intenzionalità e l'inclusività del processo, che si allontanano da una visione dell'internazionalizzazione legata alla minoranza di studenti e professori che partecipano alla mobilità fisica. I docenti identificano le sfide e le opportunità della classe internazionale. Imparano a pianificare per gestire la diversità in modo più efficace. Il modulo propone strategie linguistiche nonché pedagogiche per rendere la comunicazione più chiara e la didattica più attiva e partecipativa, e per potenziare approcci *student-centred*. I docenti presentano le loro mini lezioni e ricevono *feedback*. Infine, con l'utilizzo di casi di studio, i docenti fanno una diagnosi delle problematiche e propongono soluzioni per affrontarle. Si svolgono esercizi per formulare domande e progettare attività in classe.

Learning outcomes, feedback and assessment

Basato sul concetto di *constructive alignment* (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011) il modulo affronta la necessità di rendere i collegamenti tra

questi aspetti (*learning outcomes*, *feedback* e valutazione) espliciti e di prendere in considerazione le esperienze precedenti degli studenti (Carroll, 2015; Leask, 2015). Fornisce definizioni ed esempi di tipi di valutazione usati in altri contesti. Un questionario compilato da docenti in passato ha dimostrato che pochissimi hanno esperienze di valutazione fuori dall'Italia (Mair, 2021). Ciò suggerisce la necessità di aumentare la loro consapevolezza di altre soluzioni e possibilità. La diversità degli studenti ha un notevole impatto sulle loro percezioni della valutazione. Anche se i docenti sono consapevoli che la provenienza degli studenti può influenzare le loro preferenze sulle modalità di apprendimento e di valutazione (Coryell *et al.* 2021), non sanno sempre come effettuare modifiche in un contesto internazionale. Durante il modulo i docenti hanno occasione di conoscere il punto di vista degli studenti attraverso un'attività di *role play*.

Online classes - student engagement

Nato durante la pandemia Covid-19, questo modulo risponde alle esigenze di rendere più interattiva e partecipativa la didattica in lingua inglese *online*. Tanti docenti hanno affrontato la didattica a distanza per la prima volta durante la pandemia e la necessità di insegnare *online* attraverso una seconda lingua ha aggiunto un altro strato di complessità e una nuova sfida pedagogica (Costa & Mair, forthcoming 2022; Cicillini & Giacosa 2020). Questo modulo fornisce, quindi, strategie per potenziare l'interazione, la comunicazione e la partecipazione nella didattica *online* in lingua inglese.

Intercultural competence and student interaction

In questo modulo, concepito in parallelo alla ricerca in oggetto, i partecipanti riflettono sulle definizioni di competenza interculturale, affrontano le dinamiche del lavoro di gruppo, e con l'utilizzo di casi di studio, imparano a pianificare per sviluppare l'apprendimento interculturale degli studenti in modo che non sia un aggiunto o il risultato di «*tokenism*», ma un aspetto integrato (Jones, 2022). Non è scontato che un gruppo di studenti con un *background* culturale e sociale molto vario e con esperienze educative diversificate impari a sviluppare queste competenze (Gregersen-Hermans & Lauridsen 2021). Si propone il modello del processo di competenza interculturale di Deardorff (2012) come punto di riferimento.

7. Conclusione

Come affermano Gregersen-Hermans & Lauridsen (2021), anche se è responsabilità dei docenti affrontare le sfide della classe internazionale, è il ruolo di chi offre formazione dare ai docenti sostegno, facilitare l'interazione tra di loro ed eventualmente aiutarli a realizzare una comunità di pratica. I risultati di un questionario distribuito agli studenti al primo anno di un programma di studio triennale dimostrano che mentre in generale le aspettative per la didattica sono alte, quelle degli studenti internazionali sono ancora più alte per quanto riguardano l'attiva partecipazione alla lezione, il lavoro di gruppo e la possibilità di studiare il contesto internazionale della disciplina. Pur essendo, per ora, limitato ad un piccolo campione, lo studio suggerisce che lo sviluppo professionale per i docenti dovrebbe orientarsi ad affrontare questi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- Barratt, W. (2012). The Barratt Simplified Measure of Social Status (BSMSS), <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalisation at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Cur.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59-72). Springer.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. & Tang, T. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Broggini, S. & Costa, F. (2017). A Survey of English-medium instruction in Italian Higher Education: An updated perspective from 2012 to 2015. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 240-266.
- Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. Routledge.
- Cicillini, S., & Giacosa, A. (2020). Online English-medium instruction (EMI) classes. What we have learned so far. In G. Adorni, A. Lorenzo, L. De Manzoni, & E. Medvet (Cur.), *Atti Convegno Nazionale DIDAMATiCA* (pp. 178-185).
- Costa, F. & Mair, O. (forthcoming 2022). Online Input and EMI Pedagogy in the COVID-19 Pandemic in Italy. In F. Costa & C. Mariotti (Cur.), *Input in English Medium Instruction*. Routledge.
- Coryell, J.E., Cinque, M., Fedeli, M., Salazar, A.L. & Tino, C. (2021). University Teaching in Global Times: Perspectives of Italian University Faculty on Teaching International Graduate Students. *Journal of*

Studies in International Education, 1-21.

<https://doi.org/10.1177/1028315321990749>

- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work, *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of Higher Education. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (accessed 20.10.21)
- De Wit, H. (2013). Rethinking the concept of internationalisation. In M. Stiasny & T. Gore (Cur.), *Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education* (pp. 213-218). Emerald Group Publishing
- Deardorff, D. (2012). *Framework: Observe, State, Explore, Evaluate (OSEE) tool. Building cultural competence: Innovative activities and models*. Stylus Publishing, LLC.
- EQUIIP (Educational Quality at Universities for inclusive international Programmes): <https://equiip.eu/module/>
- Fedeli, M., Coryell, J., Frison, D. & Tyner, J. (2018). Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11(21), 101-115.
- Finn, M., Mihut, G. & Darmody, M. (2021). Academic Satisfaction of International Students at Irish Higher Education Institutions: The Role of Region of Origin and Cultural Distance in the Context of Marketization. *Journal of Studies in International Education*, 1-18, DOI: 10.1177/10283153211027009
- Giovannetti, G. & Poggiolini, I. (2018). L'internazionalizzazione a casa. In CRUI (Ed.), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università. Contributi della Commissione CRUI per l'internazionalizzazione*, (pp. 22-44). Retrieved from:

https://www2.crui.it/crui/Rapporto_Internazionalizzazione_CONTRIB_UTI_COMMISSIONE.pdf

- Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural competence development in higher education. *Intercultural Competence in Higher Education: International approaches, assessment and application* (pp. 91-106). Routledge.
- Gregersen-Hermans, J. & Lauridsen, K. (Cur.) (2021). *Internationalising Programmes in Higher Education*, Routledge.
- Hunter, F. (2015). Internationalisation as a Lever for Change: The Case of Italy. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Cur.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 93-107). Springer. https://doi:10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 33 (2), 165-82.
- Jones, E. (2022). Problematizing the Idea of Curriculum 'Internationalization'. *Journal of International Students*, 12(1), i-iv.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Mair, O. (2021). EMI Professional Development in Italy: an assessment focus. In L. Mastellotto & R. Zanin (Cur.), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy* (pp. 109-132). bu,press.
- Mair, O. (forthcoming 2022). Internationalisation at Home. Students' expectations of teaching and learning in an international study programme. In A.C. Murphy (Cur.), *Steps towards internationalisation at home*. Vita e Pensiero.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education* 72(4), 413-434 doi:10,1007/s10734-016-0016-x

OECD/European Union (2019). Internationalisation of higher education in Italy. In OECD (Ed.), Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/b2718f34-en>

Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). Globalizing education policy. Routledge.

Whitsed, C. & Green W. (2015). Critical Reflections on the Internationalisation of the Curriculum”. In W. Green & C. Whitsed, C. (Cur.), Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines: Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health (pp. 277-296). Sense publisher.