

Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale

Monica Fedeli • FISPPA Department - University of Padova (Italy) - monica.fedeli@unipd.it

Joellen E. Coryell • Department of Counseling, Leadership - Adult Education and School Psychology - Texas State University
coryell@txstate.edu

Daniela Frison • FORLILPSI Department - University of Florence (Italy) - daniela.frison@unifi.it

Jonathan Tyner • International Office Texas State University (Italy) - jonathantynr@txstate.edu

A cross-national qualitative study on instructor perspectives for teaching internationally divers students. The teachers' voices on faculty development

This paper describes a component of a larger cross-national qualitative study on faculty development for teaching international students. Here we describe the study and report findings that offer analyses of the informal and formal means by which Italian and U.S. university instructors enhance the knowledge and skills they find necessary to teach international students successfully in this era of educational globalization. We also offer insights and challenges of conducting cross-national adult higher educational research and explain why such studies are essential in understanding how the world of academe is learning to adapt to globalization and international student mobility.

Keywords: faculty professional development; teaching international students; cross-national research; higher education

Il presente contributo presenta una ricerca qualitativa transnazionale sulle azioni di *faculty development* per potenziare la didattica con studenti internazionali. Lo studio offre un'analisi delle strategie formali e informali con le quali i docenti delle università italiane e statunitensi migliorano le conoscenze e competenze ritenute necessarie per insegnare con successo agli studenti internazionali in quest'epoca di globalizzazione dell'istruzione superiore. Lo studio si sofferma, inoltre, sulle sfide e le potenzialità della ricerca transnazionale sulla didattica in *higher education* al fine di comprendere come il mondo universitario stia cominciando a far fronte alla globalizzazione e alla mobilità degli studenti.

Parole chiave: faculty development; didattica con studenti internazionali; ricerca qualitativa; higher education

101

studi

Monica Fedeli ha coordinato la realizzazione del contributo e elaborato tutte le parti congiuntamente a Joellen E. Coryell. Daniela Frison e Jonathan Tyner hanno realizzato parte delle interviste e elaborato i dati di ricerca in Atlas.ti. Daniela Frison ha contribuito alla realizzazione dei §§ 3 e 5.

Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale

Introduzione

In un'epoca di crescente globalizzazione, le università si stanno concentrando sull'internazionalizzazione dei campus e delle esperienze didattiche. L'Unione Europea sottolinea che l'internazionalizzazione deve diventare un obiettivo fondamentale per la modernizzazione del sistema di *Higher Education* (2013). Si è inoltre registrato un boom d'iscrizioni nelle università europee e degli Stati Uniti da parte di studenti internazionali (Unione Europea, 2013; Hudzik & Briggs, 2012). I docenti si trovano, così, a dover insegnare a una popolazione di studenti che è culturalmente, etnicamente, linguisticamente, politicamente, religiosamente e forse anche accademicamente più diversificata di prima e, probabilmente, si ritrovano anche a dover considerare il proprio lavoro in modi che trascendono le rispettive influenze culturali e didattiche (Coryell, 2013). Questo cambiamento è necessario non solo per la diversità dei discenti, ma anche perché lo sviluppo delle conoscenze risente dell'intersezione globale di società, posti di lavoro, politiche, economia e strategie di apprendimento permanente (Altbach & Knight, 2006). Presumibilmente, la diversità internazionale presenta sia vantaggi che sfide per l'istruzione e i docenti, in questo nuovo scenario, fanno del loro meglio per insegnare in modo competente ed efficace (Trice, 2003). Green (2007), a tale proposito, suggerisce di concentrarsi su un apprendimento degli studenti che attinga conoscenze da situazioni, comunità e lingue disperate, e riflette circa le influenze culturali sull'istruzione e sulle nostre vite.

Lo sviluppo professionale riguarda "l'approfondimento continuo delle conoscenze e delle competenze" specifiche per un professionista (Pate & Thompson, 2003, p. 126). De Ridjt, Stes, van der Vleuten e Dochy (2013) nella loro analisi hanno messo in evidenza che i termini *instructional development*, *instructional training*, *academic development*, *faculty development*, *faculty training*, *professional development*, *educational development*, *educational training*, e *pedagogical training* sono tutti usati comunemente per riferirsi allo sviluppo professionale dei docenti universitari a cui ci riferiamo qui adottando l'accezione *faculty development* (Fedeli & Taylor, 2016). Tuttavia, Amundsen e Wilson (2012) riconoscono come le pubblicazioni e il campo dello sviluppo professionale nella *higher education* abbiano iniziato a evolversi solo di recente. Sappiamo che lo sviluppo professionale dei docenti può avvenire in una varietà di modi formali e informali (Bracci, 2017; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Perla, 2010), e che i docenti apprendono attraverso l'interazione nella comunità di pratica (Fabbri, 2007; Wenger, 1998; Tiberius, 2002), impegnandosi nella ricerca didattica, nel networking e partecipando a varie forme di interazione tra pari (Saroyan & Trigwell, 2015). Nathan (1994) ha rilevato come i programmi di *faculty development* siano fondamentali per le istituzioni universitarie e come le attività di formazione per i docenti universitari abbiano spostato il centro dell'attenzione dall'insegnamento alla facilitazione dell'apprendimento degli studenti come processo osservato dalla lente del costruttivismo sociale (Fedeli, 2016, 2018; Fedeli, Frison & Grion, 2016; Lieberman, 2005).



Mentre, da un lato, le pubblicazioni sulle esperienze affrontate dagli studenti internazionali nel mondo universitario stanno aumentando, dall'altro, sono molto pochi gli studi che indagano le modalità di sviluppo professionale dei docenti che insegnano a studenti internazionali (Stevens, Emil & Yamashita, 2010; Tran, 2013; Trice, 2007).

Con l'attuale aumento delle iscrizioni di studenti internazionali, l'ampliamento e l'espansione delle conoscenze e delle competenze per i docenti devono risultare una componente essenziale sia del loro sviluppo professionale che delle mobilità internazionali.

1. Presentazione dello studio

In quanto membri di un team di ricerca transnazionale, siamo partiti da una lacuna riscontrata in letteratura per progettare uno studio qualitativo a carattere comparativo tra contesti universitari internazionali, US e Italia (Merriam & Tisdell, 2016). Abbiamo scelto di indagare mediante interviste semi-strutturate come i docenti degli atenei coinvolti nello studio stiano facendo fronte alla didattica con studenti internazionali nell'ottica di promuovere prassi didattiche efficaci. Sono state dunque raccolte le esperienze di *faculty development* degli intervistati con riferimento a motivazioni, preparazione didattica, conoscenze ed esperienze dei docenti che insegnano a studenti internazionali in US e in Italia (Coryell, Fedeli, Frison, & Tyner, 2015). Il nostro obiettivo di ricerca è stato quello di indagare come i docenti universitari intraprendano individualmente e collaborativamente azioni per il proprio sviluppo intellettuale, relazionale e professionale per facilitare l'apprendimento di popolazioni studentesche internazionali diversificate. Inoltre, obiettivo dello studio è fornire riflessioni e indicazioni per implementare future strategie di sviluppo professionale dei docenti che possano trascendere i confini nazionali. Per questo abbiamo utilizzato una definizione ampia di sviluppo professionale dei docenti che includa strategie formali, non formali e informali, con le quali i docenti migliorano le proprie conoscenze e competenze didattiche.

Il nostro team di ricerca includeva professori e ricercatori junior nell'ambito della didattica universitaria, italiani e statunitensi. Viene qui presentata una panoramica sulla metodologia di ricerca, seguita dalla presentazione e discussione dei risultati e dalle implicazioni per prassi future. Infine, lo studio si conclude con alcune riflessioni rispetto alla complessità, alle sfide e ai vantaggi di sviluppare ricerche in sedi internazionali multiple e di collaborare attraverso culture accademiche transnazionali, nonostante le difficoltà legate alle lunghe distanze e alla gestione dei fusi orari.

2. Metodologia

2.1 Quadro teorico

La ricerca è stata formulata a partire dai concetti di *situated cognition* e di comunità di pratica (Fabbri, 2007; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). La *situated cognition* attribuisce centralità al contesto e guarda all'apprendimento come pratica sociale. Al centro della teoria sono le comunità di pratica, definite da Lave e Wenger (1991) come quei rapporti fra le persone, le attività e il mondo che si verificano nel tempo, incentrate su apprendimento, partecipazione e pratica. Appunto per questo, l'ap-



prendimento e lo sviluppo professionale dei docenti sono considerati in funzione del contesto, dei comportamenti, delle relazioni, delle risorse e della cultura in cui si verificano. Una comunità di pratica accademica è composta da docenti e altri esperti delle discipline, studenti, amministratori, contesti istituzionali e da programmi, risorse e materiali didattici, contesti socio-politici e altri elementi pertinenti all'apprendimento e al coinvolgimento dei partecipanti (Fedeli & Taylor, 2016). L'apprendimento, secondo questo approccio, non avviene esclusivamente nell'individuo, ma bensì nella comunità e implica differenze di prospettiva fra i co-partecipanti (Hanks, 1991). I discenti di questo studio sono docenti universitari membri di una comunità di pratica professionale che rappresenta le competenze, gli atteggiamenti, i comportamenti e i valori da raggiungere.

2.2 Struttura del progetto di ricerca

I docenti universitari partecipano a una varietà di comunità di pratica che possono (o meno) supportarli nel prepararsi a insegnare a studenti di altre culture e nazioni. Johnson e Golombek (2002) affermano che ciò che i docenti concepiscono dell'insegnamento è costruito socialmente in base a esperienze didattiche e ambienti/classi dai quali provengono, e pertanto raccomandano di svolgere ricerche qualitative che esplorino le storie professionali e personali per comprendere lo sviluppo professionale dei docenti. Perciò, il presente studio utilizza una metodologia di ricerca qualitativa interpretativa. Le esperienze vissute dai docenti universitari che insegnano e fanno da mentori agli studenti internazionali migliorano la comprensione della complessità, dei vantaggi, delle sfide e delle prospettive inerenti all'insegnamento in questa epoca globale. Come tale, questo studio ha esplorato le esperienze vissute dai docenti per rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali insegnamenti personali e professionali possono essere stati acquisiti dai docenti che insegnano a studenti internazionali?
2. In che modo queste esperienze possono orientare i programmi di faculty development dei docenti in quest'epoca di internazionalizzazione e globalizzazione?

2.3 Contesti e partecipanti

Trattandosi di uno studio qualitativo, i partecipanti sono stati reclutati mediante campionamento di convenienza, non probabilistico, orientato all'individuazione di soggetti "esperti" del tema/problema oggetto di indagine in grado di fornire quante più informazioni possibili in merito ad esso (Merriam & Tisdell, 2015) e perciò definiti da Patton *information-rich cases* (2002).

Nelle tre università statunitensi (1) e italiane (2) considerate, erano stati organizzati precedentemente allo studio corsi di *faculty development* sulle strategie di insegnamento/apprendimento. Tali corsi hanno assunto per i ricercatori la funzione di centri di raccolta dei dati. I docenti che hanno partecipato ai workshop sono stati contattati via e-mail e invitati a prendere parte allo studio. La premessa che ha guidato il team di ricercatori nell'individuazione e nella scelta dei soggetti è che i docenti avessero aderito volontariamente ai programmi di *faculty development* sull'internazionalizzazione e la didattica universitaria e avessero un bagaglio comune di esperienze e conoscenze sulla didattica.



I soggetti, oltre che per la loro “esperienza” rispetto al tema oggetto di indagine, sono stati individuati in accordo con dei criteri ben precisi (LeCompte & Schensul, 2010): si è trattato dunque di docenti o mentori di studenti internazionali nelle loro rispettive università, che avessero partecipato a uno dei suddetti seminari/workshop, che fossero assunti come docenti a tempo pieno dalla propria università e avessero almeno un anno di esperienza d’insegnamento universitario. Dopo l’approvazione della procedura di campionamento e dei criteri da parte del comitato etico, è stata trasmessa ai partecipanti dei workshop una presentazione dello studio e un invito a prenderne parte.

Hanno partecipato allo studio complessivamente 18 docenti, 11 italiani e 7 statunitensi, di cui si riportano di seguito alcune informazioni descrittive.

Per quanto riguarda l’Italia, i docenti intervistati (7 F, 4 M) erano tutti italiani.

Relativamente agli US, i docenti (6 F, 1 M) venivano tutti dagli Stati Uniti con l’eccezione di un docente di origini messicane: tutti insegnano attualmente presso una università del sud-ovest del paese.

Gli intervistati avevano, al momento dell’intervista, un’esperienza di insegnamento di durata variabile: da un minimo di 3 anni ad un massimo di 28 per gli italiani, da un minimo di 9 ad un massimo di 25 anni per gli americani.

La lingua di insegnamento per tutti i docenti intervistati era l’inglese, ovviamente lingua madre per i docenti americani e lingua straniera per i docenti italiani. Tra i docenti americani, un docente US insegnava anche in spagnolo, oltre che in inglese e un altro docente aveva precedentemente insegnato in arabo quando viveva e insegnava fuori dagli USA.

Per quanto riguarda la conoscenza linguistica, 10 de i 18 partecipanti hanno riferito di conoscere più di due lingue. Tra esse: italiano, inglese, spagnolo, tedesco, francese, indonesiano, russo, portoghese, arabo e latino.

Per quanto riguarda i docenti italiani, 10 avevano conseguito un dottorato di ricerca e 1 un dottorato professionale in medicina veterinaria. Relativamente al gruppo dei docenti americani, 4 avevano conseguito un dottorato ed 1 in via di conseguimento, gli altri docenti avevano una formazione di livello master.

Infine, riportiamo la tipologia delle aree disciplinari (e relativi dipartimenti) rappresentate nello studio: psicologia, informatica, ingegneria civile, comunicazione, economia aziendale, giurisprudenza, management, statistica, veterinaria, geografia, inglese, matematica, lingue moderne e storia.



2.4 Raccolta dei dati

I volontari sono stati invitati a rispondere a una intervista semi-strutturata. È stato proposto loro di ricordare esperienze di coinvolgimento in:

- a) precedenti corsi di sviluppo professionale (formali o informali) sull’apprendimento e la preparazione a insegnare a studenti internazionali;
- b) esperienze concrete d’insegnamento e mentoring con studenti internazionali.

Il protocollo di intervista è stato messo a punto sulla base delle ricerche sul *faculty development* in programmi internazionali (Coryell, Alston & Nguyen, 2012) e allo studio di Trice (2007) sulle percezioni dei docenti che lavoravano con studenti internazionali. Le domande dell’intervista sono state sviluppate al fine di ottenere descrizioni dettagliate delle esperienze dei partecipanti e riflessioni su come queste esperienze possano aver influenzato metodi, conoscenze,

credenze, valori, opinioni e prospettive riguardo l'insegnamento a studenti internazionali.

Le interviste sono state condotte principalmente in inglese (dato che la lingua di formazione di tutti i corsi di *faculty development* sia in US che in Italia era l'inglese). Con i docenti italiani, i ricercatori italiani, membri del gruppo di ricerca hanno fornito spiegazioni in lingua madre ove necessario.

Tutte le interviste hanno avuto una durata media di circa un'ora e sono state audio o videoregistrate.

2.5 Analisi dei dati

Le interviste sono state trascritte verbatim, garantendo la riservatezza dei dati. Esse sono state successivamente sottoposte ad analisi qualitativa computer assistita mediante il software Atlas.ti. Al fine di procedere con un'analisi a carattere comparativo, le trascrizioni sono state divise in due gruppi di dati relativi ai docenti italiani e ai docenti statunitensi con l'obiettivo di determinare quali somiglianze o differenze, se presenti, potessero essere individuate nelle strategie didattiche con cui i docenti in Italia e negli US si dedicano agli studenti internazionali e al proprio sviluppo professionale per insegnare a tali studenti.

I ricercatori hanno codificato manualmente tutte le trascrizioni utilizzando le funzioni di codifica del software e hanno codificato tutte le interviste selezionando codici pertinenti alle domande della ricerca, incluse "lezioni" personali e professionali che i partecipanti potevano aver appreso dall'insegnamento a studenti laureati internazionali e le conoscenze riguardo ai bisogni di sviluppo professionale ritenuti importanti per un insegnamento efficace a popolazioni studentesche di diverse nazionalità.



3. Risultati

I risultati evidenziano che gli studenti internazionali sono inseriti in un'ampia varietà di corsi all'interno delle università, sia in Italia sia negli USA. I docenti coinvolti nello studio non lavorano, infatti, né insegnano in un dipartimento di studi internazionali o per lo studio all'estero, o in un'altra specifica struttura dell'università che tradizionalmente potrebbe facilitare l'apprendimento per i discendenti stranieri. In tutte le università coinvolte nello studio, i docenti insegnano a studenti internazionali nei loro rispettivi campi di studio e gli studenti, internazionali e non, frequentano insieme le medesime lezioni. Inoltre, entrambi i gruppi, sia quello italiano che quello statunitense, hanno evidenziato come i partecipanti ricerchino esperienze di sviluppo personale e professionale con i viaggi all'estero e con le opportunità di studio di una lingua o di una cultura diversa dalla propria. Tutti hanno anche sottolineato il loro continuo interesse per l'insegnamento a studenti internazionali.

3.1 *Faculty development per insegnare a studenti internazionali: «Quello che ho fatto, l'ho fatto da solo, perché ero interessato ad imparare»*

In entrambi i gruppi, la maggioranza dei docenti partecipanti ha indicato un senso personale di responsabilità nel migliorare la didattica con studenti internazionali. Sebbene alcune delle strategie di sviluppo delle proprie conoscenze e competenze includessero l'apprendimento formale (soprattutto workshop e se-

minari), la maggioranza dei metodi di sviluppo professionale riferiti dagli intervistati sono informali e svolti nel tempo libero e a loro spese. È stato inoltre possibile rilevare che sia i partecipanti italiani sia quelli statunitensi sono mossi dall'obiettivo/desiderio di insegnare in modo efficace agli studenti sia internazionali che nazionali. Tuttavia, esaminando le aree di contenuto esplorate da questi docenti nei loro tentativi di sviluppo professionale, è risultato che l'obiettivo è in qualche modo diverso in Italia rispetto agli US. L'attività di sviluppo professionale più comune ricercata dai partecipanti italiani è connessa all'acquisizione e allo sviluppo della lingua inglese. In confronto, l'ambito di sviluppo professionale più comune tra i professori statunitensi riguarda l'internazionalizzazione dell'insegnamento e dei curricula.

3.2 Imparare a insegnare e occuparsi degli studenti internazionali: la prospettiva italiana

Nelle università italiane, molti docenti hanno scelto o sono stati invitati dai presidenti di corsi di studio e direttori dei relativi dipartimenti ad insegnare in lingua inglese. Si tratta di una competenza importante nel mondo accademico italiano, vista la tendenza delle università italiane a offrire programmi di laurea completamente in inglese per attrarre popolazioni di studenti internazionali e per offrire agli studenti italiani l'opportunità di conseguire la laurea in una lingua franca globale. Tutti i partecipanti italiani nel periodo di svolgimento dello studio stavano tenendo corsi in inglese e si erano assunti la responsabilità personale di perfezionare la lingua per insegnare in modo efficace. Di conseguenza, per quanto riguarda lo sviluppo professionale, i nostri partecipanti italiani hanno ricercato un'ulteriore formazione linguistica in inglese all'interno della stessa università, nelle scuole di lingua nel Regno Unito, e/o con lezioni private di inglese settimanali. Per esempio, un'intervistata ha riferito di aver partecipato a un "seminario per insegnanti universitari...sull'utilizzo dell'inglese come mezzo didattico", che talvolta includeva "alcune [strategie d'insegnamento] interattive". Altri si erano iscritti a corsi d'inglese intensivi d'estate. Un partecipante ha spiegato:

«L'anno scorso, [quando] stavo programmando di iniziare quest'avventura internazionale nella mia università, sono andato a Oxford per 15 giorni, sì 2 settimane, e ho iniziato a studiare seriamente l'inglese. E da allora sto prendendo lezioni private di inglese qui...e lo sto ancora facendo. Partirò per Oxford il mese prossimo, quest'estate, e poi voglio continuare a migliorare il mio inglese.»

Un'intervistata ha esplicitato il suo desiderio "di migliorare padronanza, vocabolario...le mie competenze d'insegnamento in inglese formale". Per questi docenti uno dei punti cardine dello sviluppo professionale è imparare come comunicare in inglese e agevolare il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento in una lingua che non è la loro lingua madre.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento informale, i docenti hanno riferito di cercare e studiare risorse rintracciate in internet, di apprendere dai colleghi internazionali e da altri professori e di riflettere sulle proprie esperienze all'estero. Alcuni di loro hanno cercato programmi di studio offerti online da università straniere per paragonarli ai propri ed estendere il contenuto di questi ultimi, mentre altri hanno trovato "lezioni d'inglese accademico" per ottenere idee e strumenti che ritenevano utili all'insegnamento.



Oltre ad utilizzare altre risorse di docenti provenienti dall'estero, i partecipanti italiani hanno anche indicato che riflettere su formazione ed esperienze di studio internazionali precedenti risulta particolarmente utile per sviluppare la comprensione e le competenze da utilizzare in classi di nazionalità multiple. Alcuni hanno anche riferito di prendere in considerazione i metodi di insegnamento di professori incontrati precedentemente. Un intervistato ha specificato: «Penso ai migliori professori che ho avuto, e ho cercato di riproporre il modo in cui loro stimolavano il mio interesse o tenevano una lezione, così cerco di rifarmi a questo».

Molti, inoltre, hanno partecipato a programmi di scambio nei quali, loro stessi, erano discenti all'interno di gruppi internazionali.

Queste esperienze li hanno aiutati ad acquisire consapevolezza in merito alle interazioni accademiche ed emotive vissute all'estero, e le loro successive riflessioni su questi periodi hanno plasmato gli approcci con gli studenti internazionali nelle loro classi. Inoltre, hanno evidenziato di proseguire negli apprendimenti sulla diversità culturale e sui bisogni dei discenti stranieri attraverso le conversazioni, i consigli e il mentoring agli studenti internazionali. Analogamente, alcuni hanno evidenziato di apprendere osservando e imparando da colleghi internazionali, "parlando e discutendo con loro apertamente" sui propri stili d'insegnamento e "paragonando i diversi stili d'insegnamento", talvolta "rubando" metodi d'insegnamento e tecniche di comunicazione differenti. Gli intervistati hanno anche riconosciuto che "ognuno di noi ha una personalità specifica, quindi bisogna adattare i suggerimenti alla propria personalità e alla propria disciplina".



3.3 *Imparare a insegnare e occuparsi degli studenti internazionali: la prospettiva degli Stati Uniti*

Partiamo dall'ovvio elemento di contesto per il quale i partecipanti degli Stati Uniti insegnano principalmente in inglese, la loro lingua madre, ad eccezione di un professore che insegnava nella sua lingua di origine, lo spagnolo. Di conseguenza, l'obiettivo dello sviluppo professionale è decisamente diverso per i docenti statunitensi. Essi hanno riferito, principalmente, di partecipare a workshop non formali di sviluppo professionale sulla globalizzazione e sull'internazionalizzazione dei curricula, a training sulla diversità culturale o a comunità di apprendimento per l'internazionalizzazione. Tutti i partecipanti statunitensi avevano completato almeno un workshop sull'internazionalizzazione della didattica in *higher education*. La maggior parte ricordava l'utilità del workshop per "affrontare il tema della globalità nei corsi" in uno o più corsi. Un altro ha affermato che il workshop era "un'esposizione alle cose, molte delle quali implicavano semplicemente fare le domande giuste sul materiale con il quale si aveva a che fare, così da essere aperti alle prospettive diverse che arrivano dall'estero". Oltre al workshop, i partecipanti si erano dedicati anche ad altri seminari sulla "diversità culturale" e a corsi di formazione per insegnanti d'inglese come seconda lingua.

Tuttavia, lo sviluppo professionale informale veniva citato molto di più delle esperienze di formazione formali o non formali da questo gruppo di partecipanti. Allo stesso modo degli intervistati italiani, i partecipanti americani hanno parlato dei loro precedenti viaggi all'estero, dell'insegnamento all'estero (nel programma Fulbright Hays) e in altre esperienze d'insegnamento all'estero, della vita all'estero, dell'interazione con i colleghi internazionali e di quanto abbiano appreso da essi. Queste esperienze venivano segnalate come opportunità di apprendimento estre-

mamente importanti. Molti hanno affermato che è veramente istruttivo insegnare e interagire con studenti internazionali.

Una docente ha fatto l'esempio di quanto avesse imparato dalle discussioni con gli studenti stranieri, spiegando: "Le conversazioni che ho avuto con una studentessa di Guanajuato...solo su come stanno le cose per la sua famiglia in questo momento. Soltanto cercando sempre di continuare a imparare e a fare domande. Sentire, ascoltare le storie delle persone è utile". Altri hanno suggerito che "bisogna leggere molto" per imparare di più sulle prospettive internazionali e sulle culture diverse. Mentre molti partecipanti statunitensi non hanno riferito di utilizzare internet tanto spesso quanto i partecipanti italiani, molti di essi cercavano libri sulle prospettive culturali riguardanti le loro materie per imparare di più su "storia e politica" di alcuni paesi di provenienza degli studenti internazionali e che erano inclusi nel programma del corso.

Per concludere, in linea con molti partecipanti italiani, alcuni docenti statunitensi hanno detto che "essere stati loro stessi studenti internazionali era risultato altamente istruttivo". Riflettere sulle proprie esperienze di studio all'estero ha fornito delle conoscenze utili per relazionarsi e insegnare a studenti internazionali nelle rispettive classi.



4. Prospettive sui futuri bisogni di sviluppo professionale dei docenti

I partecipanti italiani sono più preoccupati di garantire un livello adeguato di insegnamento in lingua inglese, mentre i docenti statunitensi sono più concentrati sullo sviluppo di un programma di studio internazionale e sulla comprensione e inclusione di prospettive culturali diverse. Le motivazioni alla base delle strategie di *faculty development* ricercate dai docenti italiani erano relative alla volontà di migliorare i metodi d'insegnamento principalmente acquisendo una maggiore padronanza della lingua inglese. Per i partecipanti statunitensi, il *faculty development* ha avuto come obiettivo l'incoraggiamento di una consapevolezza sui processi di globalizzazione e, fondamentalmente, di internazionalizzazione dei loro corsi.

Entrambi i gruppi hanno attribuito valore all'impegnarsi in uno sviluppo professionale mirato al miglioramento della didattica con studenti internazionali. Gli intervistati, infatti, in gran maggioranza ritenevano che i docenti universitari dovessero "investire nel proprio sviluppo internazionale". Hanno dichiarato che ulteriori corsi di formazione sulla "diversità", su "come mediare le differenze culturali...e come interagire" e l'apporto di prospettive internazionali "specifiche per le materie insegnate" siano elementi fondamentali per lo sviluppo di programmi di *faculty development*.

I partecipanti italiani hanno espresso il bisogno di ricevere un ulteriore supporto per quanto riguarda l'insegnamento in inglese, mentre alcuni auspicavano dei futuri corsi di formazione su come insegnare agli studenti internazionali in modo più efficace e su come mediare le differenze culturali. Inoltre, il gruppo italiano ha continuato ad evidenziare l'importanza di sviluppare "una serie di strumenti, di avere una serie di prassi migliori" per insegnare a studenti di nazionalità diverse che includano lo sviluppo di "soft skills" (De Villiers, 2010; Frison, Tino, Tyner & Fedeli, 2016; Nealy, 2011) culturalmente sensibili e l'imparare "come insegnare in lingua straniera". Altri erano interessati alla pubblicazione di libri di testo e risorse didattiche più adeguate che aiutino i professori e le università a fornire un'istruzione adeguata a questa epoca di globalizzazione. Un intervistato italiano ha evidenziato:

«Penso che i libri non siano pronti per questo livello di internazionalizzazione. Sto cercando di trovare libri di testo che mi permettano di mostrare video, film, esercizi interattivi...ma non sono gratuiti [e non riesco facilmente] a vederli, a controllarli e a decidere se questi libri vadano bene per il mio corso.»

Inoltre, l'analisi dei dati italiani ha evidenziato la necessità di corsi di formazione sulla comunicazione interculturale, sulle metodologie didattiche e sulle competenze linguistiche. Un partecipante italiano ha proposto:

«Penso che sia fondamentale [imparare] come interagire con [culture diverse] ...Penso che ci sia tanto da imparare e molto spesso finiamo per avere a che fare con queste culture diverse. E sapete, allo stesso modo, incontriamo persone dell'Estremo Oriente, cioè dell'Asia sud-orientale, Giappone. Penso che sarebbe molto importante per i docenti che insegnano a queste persone imparare a loro volta qualcosa di quelle culture.»



Al contrario, gran parte dei partecipanti statunitensi pensava di essere già sufficientemente impegnata ad apprendere come insegnare agli studenti internazionali e ha suggerito la creazione di workshop specifici per le discipline sull'“internazionalizzazione del curriculum”, maggiore “formazione sulla diversità”, e, come gli intervistati italiani avevano suggerito, uno sviluppo professionale dei docenti concentrato su come interagire “con tatto” con gli studenti internazionali.

Un partecipante statunitense ha ipotizzato: “Ci possono essere situazioni dove ci troviamo a insegnare solo a studenti internazionali attraverso il web e, secondo me, questo farà emergere dinamiche nuove che non siamo [ancora] pronti ad affrontare”.

Sia in Italia che in US, i partecipanti hanno evidenziato di voler conoscere *best practices* per l'insegnamento sia a studenti nazionali sia internazionali con riferimento all'apprendimento collaborativo, all'interazione e alla co-creazione di conoscenze. Hanno riconosciuto gli elementi di complessità racchiusi nell'insegnamento di contenuti internazionali a popolazioni di studenti internazionali e perciò chiedono opportunità di sviluppo professionale che li supportino nell'affrontare questi contesti e problemi.

5. Discussione ed implicazioni teoriche

Il campione di soggetti coinvolti comprendeva 18 docenti che avevano esperienza non solo di viaggi all'estero, ma che parlavano anche più di una lingua e cercavano opportunità per scoprire di più su popolazioni e culture diverse. Sia utilizzando video online di lezioni da altre nazioni su argomenti specifici in inglese, discussioni con colleghi internazionali su metodi di insegnamento attivi, ripensando e imparando grazie a esperienze all'estero o in classe con discenti internazionali, o ricerche personali su materiali e strumenti che aiutassero il proprio sviluppo didattico, questi partecipanti avevano capito la necessità di impegnarsi attivamente per il proprio sviluppo didattico professionale. La maggioranza delle esperienze di sviluppo richiedevano di investire il loro tempo e denaro per acquisire nuove conoscenze, competenze e prospettive. Erano riconoscenti per le opportunità offerte dalle proprie università e sfruttavano spesso queste possibilità.

L'analisi di queste prospettive offre conoscenze importanti all'amministrazione dell'università e agli specialisti di didattica e di metodologie della formazione che

si occupano di sviluppo professionale dei docenti. Va evidenziato che questo studio si rifà a precedenti ricerche sullo sviluppo professionale dei docenti che operano in contesti internazionali (Green, 2007) e che includono metodi d'insegnamento efficaci per la collaborazione con gli studenti e la co-costruzione della conoscenza (Lieberman, 2005).

Le nostre conclusioni suggeriscono anche che le attività di apprendimento per i docenti dovrebbero essere progettate in modo tale da riconoscere le opportunità formali e informali di apprendimento dei docenti (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001), collegandole ai loro bisogni specifici e concentrandosi allo stesso tempo sulla composizione culturale delle attuali e future popolazioni studentesche.

Il nostro studio evidenzia anche che lo sviluppo professionale dei docenti dovrebbe includere la formazione di una sensibilità culturale verso le interazioni didattiche, l'internazionalizzazione dei curricula, e una crescente competenza nella lingua d'istruzione quando i docenti insegnano in lingua veicolare (spesso l'inglese). Sugeriamo una formazione più mirata sulle teorie dell'apprendimento adulto e sui processi di insegnamento e apprendimento interculturale oltre che sui metodi di *active learning*, centrali nei programmi di sviluppo professionale dei docenti. I risultati inoltre hanno evidenziato l'importanza di supportare i docenti nell'identificare risorse online come: lezioni offerte in tutto il mondo su specifici contenuti, programmi dei corsi, curricula internazionali, manuali e risorse didattiche ricche di prospettive globali; libri che offrono approfondimenti su valori, pratiche, politiche e storia delle diverse culture e opportunità di formazione sulla comunicazione interculturale e la diversità.

Inoltre, i risultati di questo studio mettono in luce come i docenti interagiscano con altri colleghi (Saroyan & Trigwell, 2015) e studenti internazionali nelle proprie istituzioni al fine di conoscere pratiche culturali, metodi didattici e contesti transnazionali differenti ecc. Per questo, i programmi di *faculty development* dovrebbero offrire opportunità di dialogo collaborativo tra docenti nazionali e internazionali, nonché tra studenti internazionali e docenti, per apprendere l'uno dall'altro su vari argomenti di interesse riguardanti il miglioramento didattico attraverso i processi di internazionalizzazione. È essenziale comprendere che ogni istituzione include ed è influenzata da fattori contestuali e umani unici. Dalla prospettiva della cognizione situata e delle comunità di pratica, possiamo vedere che i punti di forza e le sfide di ciascuna università si basano sulla composizione delle esperienze e delle competenze dei docenti, sulle risorse didattiche, sulla diversità dei background culturali e accademici degli studenti, sulle offerte di discipline e programmi, su valori, comportamenti, pratiche, missioni e obiettivi dell'istituzione per quanto riguarda l'internazionalizzazione. È chiaro che i docenti di questo studio sono impegnati personalmente e professionalmente a insegnare e interagire efficacemente con gli allievi internazionali. Tuttavia, è importante riconoscere che i docenti con scarsa o nessuna esperienza internazionale di viaggi all'estero, istruzione in lingua straniera o interesse all'insegnamento e apprendimento interculturale possono avere motivazioni diverse e richiedono distinte opportunità di sviluppo professionale. Racogliere i contributi dei docenti sui bisogni didattici specifici per le discipline e i contesti è d'importanza fondamentale per andare incontro ai docenti nel loro percorso di sviluppo professionale.



6. Sfide e vantaggi dei tentativi di ricerca didattica transnazionali

Infine, vengono qui presentate le riflessioni sulle complessità e sui vantaggi di eseguire ricerche sulla didattica in *higher education* in contesti internazionali multipli e di collaborare tenendo conto delle diverse culture accademiche, delle lunghe distanze e dei differenti fusi orari. Abbiamo dovuto trovare da subito adeguati sistemi di memorizzazione di dati su cloud, file sharing, e prassi di collaborazione virtuale prontamente disponibili nei vari luoghi e la ricerca transnazionale ci ha richiesto di essere flessibili per quanto riguardava la programmazione degli incontri in orari diversi per andare incontro ai cambiamenti di fuso orario, ai calendari accademici e alle pause dalla didattica.

Inoltre, abbiamo dovuto negoziare tra le differenze epistemologiche e abbiamo scoperto che ci sono aspettative di metodologia di ricerca contrastanti tra i paesi. Questi problemi ci hanno dato l'opportunità di espandere le nostre conoscenze e competenze relativamente alla ricerca accademica e didattica in contesto internazionale.

Tramite le nostre conversazioni, abbiamo anche acquisito nuove prospettive su studenti e dottorandi, sulle prassi di ricerca nei programmi di formazione per adulti, sulle diverse aspettative/opportunità per gli studenti immatricolati e sulle peculiarità che connotano la programmazione dei corsi nei due contesti di riferimento.

Lo studio ci ha consentito di esplorare, inoltre, le filosofie di ricerca in *higher education* nei due paesi coinvolti e ci ha fornito opportunità potenziali di pubblicare in diverse lingue.

Per concludere, la ricerca ci ha aiutato ad approfondire i diversi modi in cui i docenti nelle varie discipline vedono l'insegnamento e gli studenti internazionali. Per questo crediamo che le collaborazioni transnazionali di ricerca nelle indagini internazionali sulla *higher education* non porteranno solo a prospettive importanti sull'insegnamento e l'apprendimento globale degli adulti, ma offriranno anche nuove indispensabili indicazioni per lo sviluppo professionale dei docenti incentrato sulle interazioni didattiche interculturali, sull'insegnamento e l'apprendimento, sulla ricerca e sulle politiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Altbach P.G., & Knight J.K. (2006). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*. Estratto da: <http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_06_03.pdf>
- Amundsen C., & Wilson M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), pp. 90-126.
- Bowen G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), pp. 1-9. Estratto da: <<http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>>
- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Coryell J.E. (2013). Collaborative comparative inquiry, and transformative cross-cultural adult learning and teaching: A Western educator metanarrative and inspiring a global vision. *Adult Education Quarterly*, 63(4), pp. 299-320.
- Coryell J.E., Alston G.R., & Nguyen S.R. (2012). "Slow down. Listen. Observe. Know yourself. Understand your own culture. Get advice from others...and start planning early":



- Instructor learning and professional development in international field-based education. *Proceedings of the Adult Education Research Conference* (pp. 96-102). Saratoga Springs, NY: SUNY Empire State College.
- Coryell J.E., Fedeli M., Frison D., & Tyner J. (2015). Teaching internationally diverse students: an international comparative study of faculty development during Higher Education internationalization. *ICERI 2015 Proceedings*, pp. 311-320.
- De Ridt C, Stes A, van der Vleuten, & C, Dochy F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, pp. 48-74.
- De Villiers R. (2010). The incorporation of soft skills into accounting curricula: preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research* 18(2), pp. 1-22.
- European Union (2013). *Modernisation of higher education*. Report. Luxembourg: European Union.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fedeli M., & Taylor E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), pp. 2279-7505.
- Fedeli M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 113-142). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M., Grion V., & Frison D. (Eds.). (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M. (2018). Didattiche transformative. Metodologie sostenibili per l'insegnamento e l'apprendimento. In M. Sibilio, & P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti, ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 103-111). Napoli: Edises s.r.l.
- Frison D., Tino C., Tyner W.J., & Fedeli M. (2016). Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(1), pp. 145-167. DOI: <[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-4\(1\)-2016](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-4(1)-2016)> pp. 145-167.
- Garet M.S., Porter A. C., Desimone L., Birman B.F., & Yoon K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), pp. 915-945.
- Green M.F. (2007) Internationalizing community colleges: Barriers and strategies, *New Directions for Community Colleges*, 138, pp. 15-24.
- Glaser B., & Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hanks W. (1991). Foreword. In J. Lave, & E. Wenger (Eds.), *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (pp. 13-24). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hudzik J., & Briggs P. (2012). *Trends and institutional implications for international student enrollments in U.S. institutions*. New York, NY: NAFSA. Estratto da: <http://www.nafsa.org/_/File/_/ti_feb_2012.pdf>.
- Johnson K.E., & Golombek P.R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- LeCompte M.D., & Schensul J.J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction*. Lanham, Maryland, US: Rowman Altamira.
- Lieberman D. (2005). Beyond faculty development: How centers for teaching and learning can be laboratories for learning. *New Directions for Higher Education*, 131, pp. 87-98.
- Mathis B.C. (1982). Faculty development. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 646-655). New York, NY: Free Press.
- Merriam S.B., & Tisdell E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Nathan P.E. (1994). Who should do faculty development and what should it be? *Journal of Counseling & Development*, 72(5), pp. 508-509.



- Nealy C. (2011). Integrating soft skills through active learning in the management classroom. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)* 2(4), pp. 1-6.
- Pate P.E., & Thompson K.F. (2003). Effective professional development. In P. G. Andrews, & V.A. Anfara, Jr. (Eds.), *Leaders for a movement: Professional preparation and development of middle level teachers and administrators* (pp. 123-143). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Saroyan A, & Trigwell K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, pp. 92-101.
- Schuster J.H., Wheeler D.W., & Associates. (1990). *Enhancing faculty careers: Strategies for development and renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevens D., Emil S., & Yamashita M. (2010). Mentoring through reflective journal writing. *Reflective Practice*, 11(3), pp. 347-367.
- Tiberius R. (2002). A brief history of educational development: Implications for teachers and developers. *To Improve the Academy*, 20, pp. 20-38.
- Tran L.T. (2013). *Teaching international students in vocational education: New pedagogical approaches*. Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press.
- Trice A.G. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), pp. 379-403.
- Trice A.G. (2007). Faculty perspectives regarding graduate international students' isolation from host nation students. *International Education Journal*, 8(1), pp. 108-117.
- Wenger E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), pp. 2-3.

