



## FOCUS

### Valutare la relazione tra le strategie di orientamento *culturally responsive* in aula e la self-efficacy accademica

**Nicolina Bosco**

Researcher of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena (Italy) | [nicolina.bosco@unisi.it](mailto:nicolina.bosco@unisi.it)

### Evaluating the relationship between culturally responsive guidance strategies in classes and academic self-efficacy

#### Abstract

*In order to respond to the new needs of multicultural universities, it is important to investigate the potential trajectories that guidance practices could follow. In this context, this study explores the relationship between the use of teaching practices responsive to the multiethnic dimension in the university classroom and the academic self-efficacy perceived by the student population. The results show a high correlation between these dimensions and solicit theoretical and applicative reflections to support the construction and development of university careers of students with a migrant background.*

#### Keywords

university; guidance; measures; culturally responsive teaching; academic self-efficacy.

Al fine di rispondere alle nuove esigenze delle università multiculturali, è importante indagare le potenziali traiettorie che le pratiche di orientamento potrebbero percorrere. In tale contesto, il presente studio esplora la relazione tra l'utilizzo di pratiche didattiche responsive alla dimensione multi-etnica dell'aula universitaria e il senso di autoefficacia accademica percepito dalla popolazione studentesca. I risultati mostrano una elevata correlazione tra tali dimensioni e sollecitano riflessioni teorico-applicative per supportare la costruzione e lo sviluppo delle carriere universitarie degli studenti con background migratorio.

#### parole chiave

università; orientamento; misure; culturally responsive teaching; self-efficacy accademica.

Ricevuto: 15-05-22

Accettato: 22-06-22

Pubblicato: 30-06-22

## 1. Università multiculturali e pratiche di orientamento: scenari in trasformazione

Negli ultimi anni le università del territorio nazionale hanno visto aumentare il numero di studenti con background migratorio (<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei-statali#tabstudenti>): basti osservare il numero totale di studenti immatricolati ai corsi di studio triennali e a ciclo unico che solo per l'Anno Accademico 2020/2021 – riportato qui a titolo esemplificativo – contava 291.224 unità, di cui circa 15.000 studenti con background migratorio<sup>1</sup>. Tali dati pongono in essere una questione scientifica sollevata anche dai più recenti decreti ministeriali (DM 1047/2017), ossia come costruire pratiche e teorie dell'orientamento che siano funzionali ai cambiamenti degli attuali scenari socio-economici ed educativi (Fabbri, Giampaolo, 2021).

Tale sfida è stata accolta, così come riportato dai numerosi progetti presenti in letteratura, e i contributi nazionali e internazionali (Di Rienzo, Serrieri, 2015; Bianchi, 2017; Biasi *et alii*, 2017; Occhini, 2018; Giacomantonio, Luciano, Marcuccio, 2019; Cunti, Priore, 2020; Ricchiardi *et alii*, 2021; Fabbri, Giampaolo, 2021) costituiscono la cornice di riferimento all'interno della quale si inserisce una delle domande di ricerca a cui tenta di rispondere tale contributo: come tenere conto della diversità etnico-culturale nelle azioni didattiche e di orientamento che vengono implementate in aula e al di là di essa?

Le sfide che l'orientamento deve affrontare oggi sono molteplici. La popolazione studentesca multiculturali sottolinea infatti due bisogni emergenti a cui l'università è chiamata a rispondere: la prima ha a che fare con la trasformazione nella gestione e nelle pratiche didattiche da implementare in aula per rispondere alle specifiche esigenze didattico-formative degli studenti (Gist *et alii*, 2019); la seconda chiama in campo le pratiche di orientamento affinché accompagnino gli studenti nello sviluppo del proprio percorso accademico e li supportino nell'apprendere come affrontare le sfide didattiche, educative, sociali e culturali (Bove, 2019) che caratterizzano la società contemporanea (Fabbri, Amiraux, 2020). L'orientamento, diventato un "valore permanente nella vita di ogni persona" (MIUR, 2014), accompagna lo studente nelle fasi di definizione e sviluppo della propria identità professionale, ossia 1) quella caratterizzata da aspetti specifici di riflessività critico-operativa che ha propriamente a che fare con la scelta del proprio percorso, di studi e professionale, 2) quella caratterizzata dalla preparazione teorico-metodologica, specifica della professione scelta e 3) quella volta alla transizione alla vita lavorativa (Da Re, Riva, 2018; Bianchi *et alii*, 2021).

L'orientamento quindi, inteso come processo che vede coinvolte figure istituzionali (docenti universitari, ad esempio) e non (figure amicali che hanno intrapreso un percorso accademico) e come strumento attraverso cui effettuare scelte motivate per costruire la propria traiettoria professionale (Rossi, 2017), richiede di "esercitare una pratica socialmente condivisa" (Fabbri, Giampaolo, 2021, p. 7) che reclama il contributo degli attori sociali che costituiscono il panorama educativo – scolastico e universitario – e del mondo del lavoro per riprogettare le offerte didattiche (Occhini, 2018) affinché siano orientative (Colazzo, 2019) e rispondenti dei bisogni anche culturali della popolazione studentesca.

## 2. La didattica *culture-based* e il suo valore orientativo

Quanto descritto fino ad ora permette di sottolineare il ruolo dell'orientamento, chiamato a valorizzare il capitale culturale dell'università e a rispondere ai bisogni educativo-didattici degli studenti, anche di coloro i quali sono portatori di un vissuto di migrazione (Bove, 2019).

La formazione attiva e *culture-centered* può essere di aiuto poiché può fornire alle studentesse e agli studenti strumenti educativi che abbiano valore orientativo, che permettano quindi di interpretare gli eventi della realtà che li circonda, gli imprevisti e l'inedito attraverso un apprendimento dinamico (Colazzo, 2019), contesualizzato (Fabbri, Romano, 2017; Fabbri, Romano, 2019) e che valorizzi la diversità culturale (Gay, 2018).

Oltreoceano la ricchezza delle culture presenti nelle aule accademiche è un *topic* ampiamente dibattuto

1 Questa ricerca si inserisce all'interno del Progetto Forward, i cui obiettivi e attività pongono attenzione al tema della multiculturalità nei contesti di vita educativi e sociali

e ciò ha permesso di esplorare e definire strumenti di rilevazione specifici, strategie di azione e programmi di sviluppo di carriera pensati per gli studenti con background migratorio che si iscrivono all'università (Flores, Heppner, 2002; Crockett, Hays, 2011; Woodley *et alii*, 2017). Nel nostro territorio, invece, tale argomento e le pratiche di orientamento riferite a tale fascia di popolazione appaiono essere ancora poco esplorate (Bertozzi, 2018). Il rapporto nazionale sugli alunni con background migratorio promosso dalla Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (Fondazione ISMU, 2021) enfatizza la necessità di investire sulla formazione (scolastica e universitaria) per favorire lo sviluppo dell'appartenenza dei giovani che crescono in Italia. A livello nazionale e internazionale le indagini empiriche fino ad ora condotte permettono di intercettare due macro-filoni di studi: il primo si concentra sugli aspetti "negativi" e sull'impatto che la dinamica di mobilità possa aver agito sugli esiti di apprendimento, sull'insuccesso accademico o l'abbandono universitario di giovani di varia provenienza ed origine (Verhaeghe *et alii*, 2017); il secondo indaga e approfondisce i successi conseguiti per intraprendere un processo di comprensione circa le strategie di negoziazione e le opportunità educative che si possono sperimentare, a scuola e in università (Santagati, 2021). La riflessione sull'azione orientativa della pratica didattica in aula può collocarsi all'interno di quest'ultimo filone di studi poiché pone le basi per pensare alle strategie da mettere in atto per supportare lo studente con background migratorio nel processo di costruzione di conoscenza, nel conseguimento di risultati positivi in termini accademici e di sviluppo professionale e più in generale nella costruzione del proprio progetto di vita.

La letteratura internazionale sull'argomento sottolinea il ruolo delle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione multietnica dell'aula racchiudendole all'interno del "*culturally responsive teaching*" (da ora in poi CRT, Gay, 2018). Tale costrutto presuppone la costituzione di un ambiente di apprendimento dinamico, che si struttura sulle esperienze pregresse dei *learners* e fa leva sulle loro conoscenze culturalmente acquisite (ad esempio, scenari culturalmente familiari) per rendere l'insegnamento più efficace (Woodley *et alii*, 2017). La valorizzazione del capitale culturale degli studenti, promosso dai docenti che vengono intesi come facilitatori di tale processo, ne favorisce il conseguimento di successi accademici (Gay, 2013) e migliora in maniera reciproca il processo di insegnamento-apprendimento che si struttura in aula (Siwatu, 2007).

La letteratura sull'argomento permette di delineare gli aspetti specifici che caratterizzano le pratiche didattiche su base CRT, le quali, per essere efficaci e inclusive, dovrebbero:

- validare le conoscenze pregresse dei *learners* e i significati culturalmente situati che vengono attribuiti alle esperienze;
- concepire il setting di apprendimento nella sua totalità, per favorire lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità accademica, e comprendere gli aspetti contenutistici, valutativi e relazionali (fra pari e fra studenti-docenti) dell'apprendimento affinché questo sia multidimensionale, trasformativo ed emancipativo per gli studenti con background migratorio (Gay, 2010; Gay, 2018).

Il modello *learner-centered* che si declina è finalizzato a riconoscere il ruolo degli studenti, "*tenendo conto delle loro peculiarità e criticità nonché dei loro interessi, insieme alla percezione che essi hanno di sé stessi e delle proprie potenzialità*" (Fermani, Taddei, 2020, p. 303). La percezione circa il grado di conseguire con successo obiettivi educativi ha a che fare con la percezione personale della *self-efficacy* (Bandura, 2002). Numerosi studi evidenziano la relazione tra la *self-efficacy* accademica (Schunk, Pajares, 2002; Elias, MacDonald, 2007; Honicke, Broadbent, 2016) e i risultati accademici positivi (Robbins *et alii*, 2004; Aliverini, Lucidi, 2011) sottolineando il ruolo motivazionale che la *self-efficacy* accademica può esercitare nel processo di apprendimento.

Numerosi contributi di ricerca sull'argomento suggeriscono che questa predice il livello motivazionale e la performance del singolo in diversi contesti di apprendimento e per diverse fasce di popolazione, compresa quella universitaria (Chemers, Hu, Garcia, 2001). Considerato il potenziale impatto che la *self-efficacy* accademica può agire rispetto al conseguimento di successi educativi, assume rilevanza indagare se vi è una relazione tra il percepirsi accademicamente competente e le pratiche didattiche su base CRT applicate in aula al fine di delineare strategie orientative che tengano conto anche di tali dimensioni nello sviluppo del progetto di vita degli studenti con background migratorio.

È in tale scenario che si inserisce lo studio qui descritto, il cui obiettivo è esaminare la relazione tra la

percezione delle pratiche didattiche su base CRT e la *self-efficacy* accademica al fine di fornire spunti di riflessione utili per le teorie e le pratiche di orientamento nei contesti universitari in evoluzione.

### 3. Materiali e metodi

**Partecipanti:** hanno preso parte allo studio 359 studentesse e studenti dell'Università di Siena selezionati attraverso la procedura di campionamento di convenienza e iscritti ai seguenti corsi di laurea triennale e magistrale: Scienze dell'Educazione e della Formazione; Scienze Economiche e Bancarie; Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa; Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni.

**Strumenti:** ciascun partecipante ha ricevuto le informazioni relative al trattamento dei dati personali e dopo aver preso visione dell'informativa ha avuto modo di esprimere il proprio consenso. Lo strumento somministrato è costituito da tre sezioni: la prima è volta a raccogliere le informazioni demografiche dei partecipanti; la seconda raccoglie le percezioni relative alle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione culturale in aula attraverso la somministrazione della *Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale* (Huang, 2019); la terza raccoglie le percezioni relative alla *self-efficacy* accademica (Owen, Froman, 1988, modificata da Huang, 2019).

La *Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale* (SMCRT, Huang, 2019) si compone di 23 item volti a raccogliere la misura dell'osservazione delle pratiche didattiche su base CRT attraverso una scala Likert a 5 punti, in cui 1 equivale a "Mai" e 5 corrisponde a "Sempre". Il punteggio viene sommato per i 23 items: un punteggio più alto indica un più alto grado di osservazione degli studenti rispetto al CRT; un punteggio più basso indica un grado più basso di osservazione di pratiche didattiche *culturally-responsive*. La scala risulta essere costituita da tre dimensioni specifiche (*diverse teaching practice*, *cultural engagement* e *relationship building-practice*) e il punteggio medio calcolato per ciascuna sottoscala permette di conoscere le percezioni degli studenti in merito a ciascuna di esse. Nello studio qui presentato, viene utilizzata la versione italiana del SMCRT (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) che, così come nella versione originale, si compone di tre fattori: 1) il *diverse teaching practices*, che richiama l'utilizzo e la differenziazione di strategie didattiche specificatamente impiegate in aula per rispondere ai bisogni della popolazione studentesca, 2) il *cultural engagement*, che ha a che fare con una didattica *culture-based*, con l'integrazione della dimensione culturale nel processo di insegnamento – apprendimento e con le competenze cross-culturali di cui il corpo docente deve essere portatore, 3) la *relationship building-practice*, che si concentra sulla costruzione di relazioni positive tra docenti e studentesse/studenti, che può porre le basi per la creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo e capace di valorizzare la diversità culturale che costituisce l'aula.

All'interno di tale studio è stata utilizzata la versione modificata dell'originale *College Academic Self-Efficacy Scale* (Owen, Froman, 1988) Tale versione, modificata da Huang (2019), si compone di 10 item attraverso cui lo studente può esprimere quanto si sente capace e fiducioso nel completare le attività e i *tasks* accademici utilizzando una scala Likert a 5 modalità di risposta, in cui 1 corrisponde a "Per niente" e 5 corrisponde a "Moltissimo". Il punteggio viene sommato per i 10 item e diviso per la sua totalità: il punteggio medio che si ricava permette di rilevare una misurazione del punteggio della *self-efficacy* accademica (SEA) dei partecipanti.

#### *Analisi dei dati*

L'analisi dei dati è stata realizzata attraverso l'uso del software *Statistical Package for Social Science* (SPSS, versione 28) e ha previsto l'uso di test statistici descrittivi e inferenziali. La direzione e la forza della relazione tra il CRT e la *self-efficacy* accademica è stata esplorata attraverso il coefficiente di Pearson.

## 4. Risultati della ricerca

### 4.1 Statistiche descrittive

Il campione che ha preso parte allo studio è costituito da 332 studentesse (F=92,5%), 25 studenti (M=7%) e due studentesse/studenti che si dichiarano non binari (0,6%) iscritti all'Università di Siena, la cui età media è pari a 22 anni (min=19 anni, max=63 anni).

I partecipanti che compongono il campione frequentano il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF), a cui è iscritto il maggior numero (76,4%), Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa (LCI, 17%), Scienze Economiche e Bancarie (SEB, 1,9%) e Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni (SFCPO, 3,9%, Fig. 1).

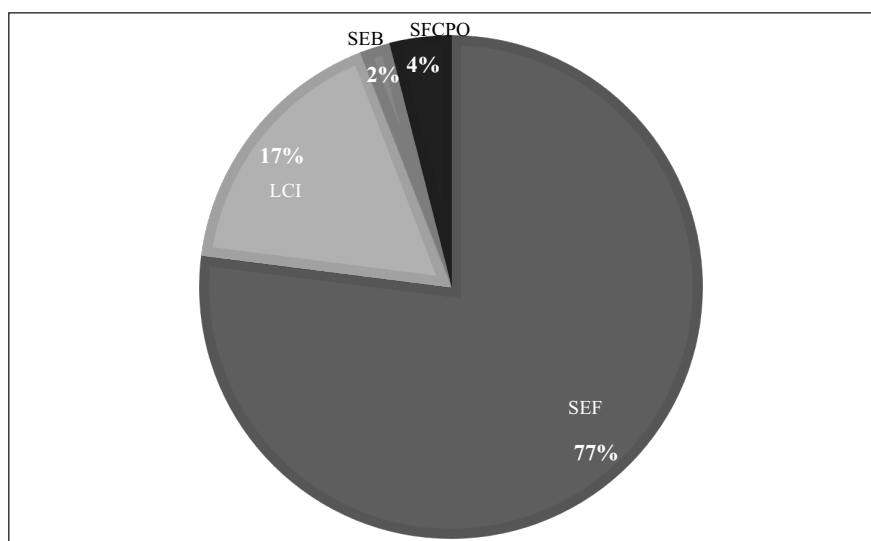


Fig.1: Il campione suddiviso per Corsi di Laurea

La maggior parte dei partecipanti dichiara di essere di nazionalità italiana (92%) e l'8% di essere studente/studentessa con background migratorio, la cui provenienza e nazionalità è di origine Rumena (2,9%), Albanese (1,5%), Macedone (0,3%), Ucraina (0,3%), Siriana (0,3%), Uzbeka (0,3%) e Colombiana (0,3%). Una minima percentuale dei partecipanti dichiara poi di essere di nazionalità italo-brasiliana (0,3%), italo-tunisina (0,3%), italo-americana (0,3%), italo-rumena (0,3%), italo-filippina (0,3%) e italo-colombiana (0,3%). La percentuale relativa agli studenti con background migratorio, seppur minima rispetto alla totalità, è di interesse per chi scrive poiché permette di riflettere sulle potenziali azioni didattiche *culture-based* con valore orientativo che possono intercettare e rispondere ai bisogni, anche culturali, degli studenti.

L'indagine rispetto alle pratiche didattiche su base CRT permette di rilevare l'utilizzo di differenti metodologie, pratiche didattiche e strumenti utilizzati in aula per facilitare i processi di apprendimento ( $M=3,84$ ;  $ds=0,62$ ) e ciò viene associato anche alla buona capacità, da parte del corpo docente, di costruire relazioni positive con le studentesse e gli studenti ( $M=4,02$ ;  $ds=0,63$ ). I partecipanti riportano che tale processo è accompagnato dall'utilizzo di elementi conoscitivi familiari per essi ( $M=3,72$ ;  $ds=0,82$ ) e dall'attenzione del docente di cogliere gli elementi di interesse ( $M=3,65$ ;  $ds=1,03$ ) e di applicarli ad esempi di vita vera per facilitare i processi di comprensione del materiale didattico ( $M=4,05$ ;  $ds=0,82$ ). Punteggi mediamente più bassi vengono rilevati rispetto alla dimensione legata all'*engagement* culturale che, secondo la prospettiva dei partecipanti, viene osservato meno rispetto alle precedenti dimensioni ( $M=2,94$ ;  $ds=0,81$ ).

Nonostante il punteggio mediamente più basso riportato, i dati evidenziano che il corpo docente si mostra particolarmente attento nel creare un *setting* di apprendimento in cui sono tutti importanti ( $M=4,52$ ;  $ds=0,78$ ), in cui è possibile poter esprimere le proprie opinioni ( $M=4,22$ ;  $ds=0,87$ ) e in cui si è incoraggiati ad apprendere dalla propria e dall'altrui cultura ( $M=3,60$ ;  $ds=1,07$ ).

Di seguito (Fig. 2) vengono riportati i punteggi medi calcolati per le dimensioni che costituiscono il SMCRT.

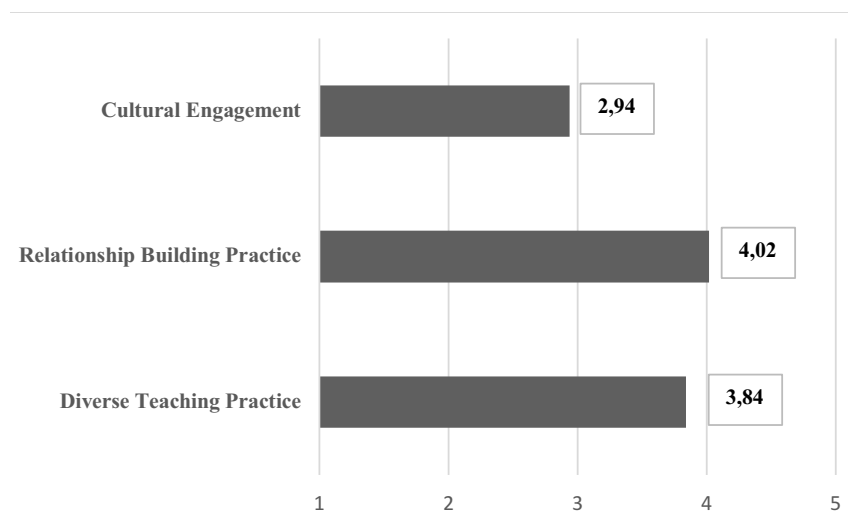


Fig. 2: I punteggi medi osservati nelle dimensioni del SMCRT

Quanto si sentono efficaci sul piano accademico le studentesse e gli studenti coinvolti? I punteggi totali rilevati permettono di osservare che mediamente essi si sentono capaci e fiduciosi delle proprie capacità per svolgere efficacemente e con successo le attività richieste dal percorso accademico ( $M=3,34$ ;  $ds=0,52$ ). Approfondendo in dettaglio, i dati mostrano che partecipanti dichiarano di sentirsi mediamente poco a proprio agio nel partecipare alle discussioni in aula ( $M=2,83$ ;  $ds=1,02$ ) e nel chiedere approfondimenti al corpo docente circa argomenti e/o concetti non compresi ( $M=2,94$ ;  $ds=0,96$ ) mentre riportano di sentirsi maggiormente in grado di affrontare efficacemente la discussione con i pari circa gli argomenti di studio ( $M=3,36$ ;  $ds=0,73$ ).

I dati permettono infine di osservare che i partecipanti si sentono in grado di preparare efficacemente il materiale di studio ( $M=3,35$ ;  $ds=0,82$ ) e di raccogliere i contenuti, anche quelli più difficili ( $M=3,96$ ;  $ds=0,78$ ) in maniera funzionale alla riuscita positiva del percorso, poiché fiduciosi di superare con successo gli esami ( $M=3,54$ ;  $ds=0,75$ ).

Nelle tabelle di seguito riportate (Tab.1 e Tab. 2) vengono mostrati i punteggi medi osservati nelle risposte dei partecipanti ai singoli item che costituiscono la scala.

	<i>Media</i>	<i>ds</i>
1. Riesco a prendere appunti ben organizzati durante le lezioni	3,35	0,82
2. Mi sento a mio agio nel partecipare regolarmente alle discussioni in aula	2,83	1,02
3. Ascolto attentamente le lezioni che affrontano argomenti difficili	3,96	0,78
4. Sono in grado di spiegare un concetto ad un/a collega di Corso	3,36	0,73
5. Mi sento a mio agio nel chiedere al/la docente di rispiegare un concetto che non ho ben compreso	2,94	0,96
6. Sono fiducioso di poter ottenere buoni risultati in diversi esami	3,54	0,75
7. Riesco a comprendere la maggior parte delle idee presentate in aula	3,68	0,67
8. Riesco a comprendere contenuti difficili riportati nei libri di testo	3,14	0,73
9. Posso padroneggiare la maggior parte dei contenuti di un corso	3,31	0,70
10. Sono bravo/a nell'applicare il contenuto delle lezioni alle attività laboratoriali	3,26	0,70
SEA_TOT	3,34	0,52

M=Media; ds=deviazione standard; SEA\_TOT=Self-Efficacy Accademica\_punteggi totali medi  
Tab. 1: I punteggi medi osservati nella percezione della self-efficacy accademica per il campione

	SITA		SBM	
	Media	ds	Media	ds
1. Riesco a prendere appunti ben organizzati durante le lezioni	3,37	0,83	3,08	0,74
2. Mi sento a mio agio nel partecipare regolarmente alle discussioni in aula	2,84	1,02	2,81	0,98
3. Ascolto attentamente le lezioni che affrontano argomenti difficili	3,95	0,78	4,08	0,74
4. Sono in grado di spiegare un concetto ad un/a collega di Corso	3,38	0,73	3,19	0,75
5. Mi sento a mio agio nel chiedere al/la docente di rispiegare un concetto che non ho ben compreso	2,96	0,97	2,77	0,71
6. Sono fiducioso di poter ottenere buoni risultati in diversi esami	3,53	0,75	3,65	0,74
7. Riesco a comprendere la maggior parte delle idee presentate in aula	3,68	0,67	3,69	0,55
8. Riesco a comprendere contenuti difficili riportati nei libri di testo	3,15	0,72	3,08	0,82
9. Posso padroneggiare la maggior parte dei contenuti di un corso	3,32	0,71	3,19	0,56
10. Sono bravo/a nell'applicare il contenuto delle lezioni alle attività laboratoriali	3,28	0,70	3,00	0,63

Tab. 2: I punteggi medi osservati nella percezione della self-efficacy accademica per le popolazioni studentesche  
Tale tabella (Tab. 2) riporta i punteggi medi osservati nella percezione della self-efficacy accademica per le studentesse e gli studenti con o senza background migratorio.

Durante la raccolta dati, è stato chiesto infine ai partecipanti di esprimere a quale insegnamento avessero pensato; tali risposte sono state suddivise in 7 gruppi, che equivalgono agli insegnamenti indicati, ossia discipline psicologiche (32%), pedagogiche (25%), sociologiche (18%), filosofiche (3,4%), linguistiche (10,4%), generiche (10%) e giuridiche (0,9%).

#### 4.2 Statistiche inferenziali

Esiste una relazione tra il senso di autoefficacia accademico e il modo in cui le studentesse e gli studenti percepiscono la messa in atto di pratiche didattiche su base CRT? E quindi, le pratiche didattiche osservate possono agire in qualche modo sul grado di fiducia accademica?

Tali questioni sono state esplorate attraverso la statistica inferenziale e in particolar modo attraverso l'utilizzo del test statistico di Pearson al fine di indagare la potenziale relazione, la forza e la direzione tra le dimensioni appena citate. Prima di procedere, sono state condotte le analisi preliminari necessarie per verificare che non fossero violate le assunzioni di normalità, linearità e omoschedasticità. I dati riportano una correlazione positiva tra il CRT e la *self-efficacy* accademica ( $r=0.42$ ,  $p<0.01$ ) lasciando intendere che la pratica didattica incide sul grado di fiducia che uno studente o una studentessa può percepire durante il conseguimento del percorso accademico. Non solo. L'analisi condotta permette di rilevare una correlazione positiva anche tra le componenti del CRT e la *self-efficacy* accademica permettendo di sottolineare che la valorizzazione della diversità e l'uso di strumenti di insegnamento variegati nella pratica didattica ( $r=0.43$ ,  $p<0.01$ ), l'*engagement* culturale ( $r=0.35$ ,  $p<0.01$ ) e la capacità di costruire relazioni positive con la popolazione studentesca ( $r=0.31$ ,  $p<0.01$ ) possono influenzare il modo in cui gli studenti e le studentesse si percepiscono fiduciosi di raggiungere esiti accademici di successo.

	SMCRT	SEA	DTP	CE	RBP
SMCRT	1				
SEA	0,42**	1			
DTP	0,89**	0,43**	1		
CE	0,81**	0,35**	0,53**	1	
RBP	0,82**	0,31**	0,69**	0,45**	1

\*\*: $p<0.01$

SMCRT=Student Measure of Culturally Responsive Teaching; SEA= Self-Efficacy Accademica; DTP= Diverse Teaching Practice;  
CE=Cultural Engagement; RBP=Relationship Building Practice

Tab. 3: Misure di correlazione tra le variabili esaminate

Per esplorare l'eventuale impatto degli insegnamenti nei punteggi della *self-efficacy* accademica è stata realizzata la *one way between groups analysis of variance (ANOVA)*. L'analisi (Fig. 3) non ha rilevato differenze statisticamente significative tra essi.

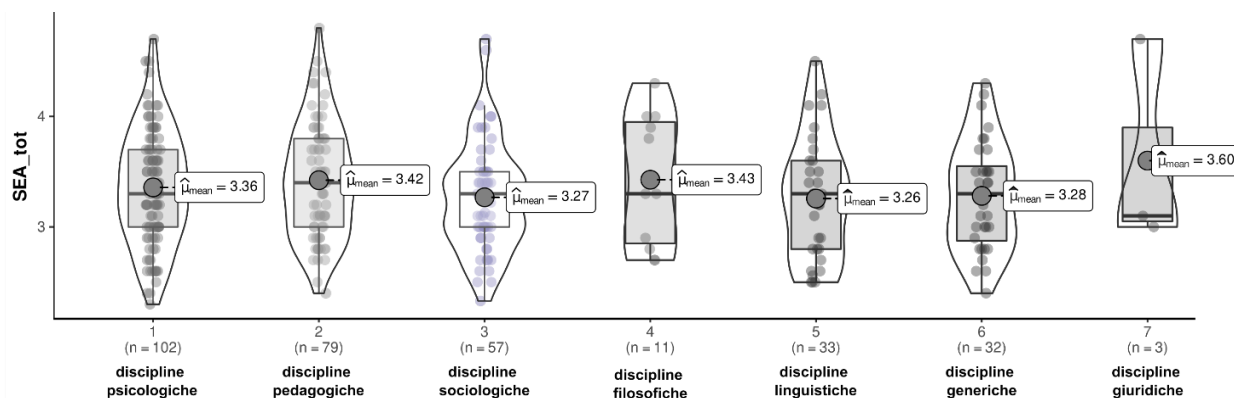


Fig. 3: Tipo di insegnamento e *self-efficacy* accademica

## Riflessioni conclusive

Esiste una relazione tra il senso di autoefficacia accademico (SEA) e il modo in cui le studentesse e gli studenti percepiscono la messa in atto di pratiche didattiche su base CRT? Questo lavoro si è posto tale obiettivo di indagine e l'analisi statistica ha permesso di rilevare, coerentemente con quanto riportato in letteratura (Huang, 2019), l'esistenza di tale relazione, che appare essere lineare e positiva tra SEA e attività didattiche su base CRT.

Questi risultati suggeriscono che tanto più si mettono in atto strategie e pratiche didattiche attente alla dimensione culturale quanto più si agisce sulla percezione di fiducia circa il raggiungimento di obiettivi accademici, come sostenere e superare gli esami e/o completare il percorso di studi intrapreso. I risultati suggeriscono inoltre che la capacità del corpo docente di creare relazioni positive all'interno di un *setting* di apprendimento inclusivo e multiculturale non è specifico di un insegnamento, ma appare essere associata alle pratiche che vengono messe in campo, alle strategie didattiche che vengono utilizzate e agli strumenti diversificati che facilitano un processo di apprendimento che è riflessivo e critico (Fabbri, Romano, 2019), dinamico (Colazzo, 2019), contestualizzato e cross-culturale (Gay, 2018). Anche la dimensione dell'*engagement* culturale appare avere una relazione positiva con la *self-efficacy* accademica e seppur i risultati indichino una relazione moderata, la correlazione emergente permette di evidenziare la complessa e forse multivariata relazione tra le variabili.

L'attenzione verso queste dimensioni permette di pensare alla popolazione studentesca che cambia e che si costituisce oggi di un maggior numero di studenti e studentesse portatori di *background* culturale differente. Seppur tale categoria studentesca sia costituita dall'8% dei partecipanti a questo studio, questo dato permette di riflettere sul numero di iscrizioni a livello nazionale poiché si osserva che solo il 5% sul totale della popolazione studentesca è costituito da studentesse e studenti con background migratorio (ustat.miur.it). Coinvolgere un maggior numero di partecipanti con patrimonio culturale differente permetterà di approfondire, ad esempio, i significati culturali che vengono attribuiti alle pratiche didattiche e che possono potenzialmente avere un impatto sulla valutazione che ne deriva (Bosco, *in preparation*). In tale scenario, la valorizzazione del capitale culturale della popolazione studentesca può essere pensata e resa possibile attraverso la realizzazione di una didattica che orienta mentre tiene conto della dimensione culturale in aula, valorizzandola (Gay, 2018). Ciò ha delle implicazioni pratico-operative nelle azioni di orientamento in aula e che si appoggiano su pratiche di facilitazione didattica in grado di supportare l'apprendimento riflessivo degli studenti nelle dimensioni contenutistiche e professionali del proprio percorso di studi (Bianchi *et alii*, 2021). Questo vuol dire attivare nei contesti educativi multiculturali, quali le scuole e l'università, processi che uniscano "l'apprendimento attivo e l'orientamento" (Fabbri, Giampaolo, 2021, p. 19) nella esplorazione delle prefigurazioni professionali (Fabbri, Romano, 2019) e nell'avvio di



un percorso di transizione tra scuola, università e mondo del lavoro durante il quale supportare gli studenti nella definizione delle proprie traiettorie di crescita (Bianchi *et alii*, 2021; Ricchiardi, Torre, 2021). L'ag-gancio continuo con la realtà e la riflessione - individuale e di gruppo - su essa può facilitare il potenziamento delle competenze di base, anche grazie all'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti, e agire contemporaneamente sull'autoefficacia, considerato uno tra i fattori predittori del successo accademico (Scierri, Toti, Trapani, 2019).

I risultati dello studio possono essere applicati ad esempio nelle aree di intervento dell'offerta orientativa e nell'area della progettualità didattica. Tener conto delle dimensioni che costituiscono il CRT durante il percorso universitario può facilitare la creazione di uno spazio relazionale, di condivisione in cui favorire il dialogo fra i saperi disciplinari con le istanze orientative e auto-orientative per la costruzione dell'identità professionale e per la pianificazione del progetto di vita degli studenti (Cunti, Priore, 2020), anche di coloro i quali hanno un vissuto migratorio. Pensare l'orientamento all'interno della pratica didattica *culture-based* equivale a intercettare le rappresentazioni legate al lavoro e alla figura professionale che si immagina di svolgere in futuro e le implicazioni culturali dei bisogni formativi di cui gli studenti e le studentesse con background migratorio sono portatori (Woodley *et alii*, 2017), che saranno, per chi scrive, oggetti di indagine da esplorare.

In tal senso la pratica didattica su base CRT può assumere valore orientativo poiché potrebbe essere plausibile ipotizzare, sulla base dei risultati presentati in questo lavoro, che essa faciliti la costruzione della propria identità personale, lo sviluppo delle competenze per la definizione del proprio progetto di vita, personale e professionale e agire sulla percezione delle proprie capacità, nella valorizzazione del capitale culturale che costituisce l'università di oggi.

## Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. *The Journal Of Educational Research*, 104, 241-252.
- Bandura, A. (2002). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. (G. Loiacono trans) Trento: Erickson (Original work published 1996).
- Bertozzi R. (2018). Studenti di origine immigrata che accedono all'università. Il ruolo del background migratorio e delle scelte scolastiche. *Scuola democratica*, 9(1), 5-22.
- Bianchi F. (2017). Voci di donna. Le traiettorie femminili tra progetti e stereotipi in un'iniziativa di orientamento universitario. AG About Gender. *Rivista internazionale di Studi di Genere*, 6(11), 297-323. doi: 10.15167/2279-5057/AG2017.6.11.355.
- Bianchi F. *et alii* (2021). Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Educational Reflective Practices-Open Access*, 2, 5-19.
- Biasi V. *et alii* (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico. Un'indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228. doi:10.7358/ecps-2017-015-bias.
- Bove C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75. doi: <http://doi.org/110.14605/EI1621904>.
- 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. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2022oa13935>
- Chemers M. M. *et alii* (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Colazzo S. (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2019(4), 21-28.
- Cunti A., Priore A. (2020). Prefigurarsi il lavoro. L'orientamento universitario tra ricerca, didattica e formazione. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195, doi: 10.3280/ERP2020-002011.
- 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.
- Da Re L., Riva C. (2018). Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell'Università di Padova. *Scuola democratica*, 9(2), 271-290. doi: 10.12828/90562.
- Decreto Ministeriale del 29 dicembre 2017, n. 1047. Interventi a favore degli studenti universitari (Fondo per il Sostegno dei Giovani e Piani per l'Orientamento).

- Di Rienzo P., Serrieri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Elias S. M., MacDonald S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2019). Costruire infiniti mondi professionali. Prospettive trasformative. *Education Sciences & Society*, 2, 292-301.
- Fabbri L., Amiraux, V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-17, doi: 10.3280/ERP2020-001001.
- Fermani A., Taddei A. (2020). Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione. *Form@re*, 20(1), 302-317.
- Flores L. Y., Heppner M. J. (2002). Multicultural career counseling: Ten essentials for training. *Journal of career development*, 28(3), 181-202.
- Fondazione ISMU (2021), *XXVI Rapporto sulle migrazioni 2020*, FrancoAngeli. [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/633](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/633)
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.) (Multicultural education series). New York: Teachers College.
- Gay G. (2013). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In Evertson C. M., Weinstein C. S., *Handbook of classroom management* (pp. 353-380). New York: Routledge.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College press.
- Giacomantonio A. et alii (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. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2140>.
- Giampaolo M., Fabbri, L. (2021). Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21, doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11484.
- Gist C., Jackson I., Nightengale-Lee B., Allen K. (2019). Culturally Responsive Pedagogy in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.266>.
- Honicke T., Broadbent J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84.
- Huang, Y. (2019). *Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education* (Tesi di Dottorato, Purdue University Graduate School).
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus210214>.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (18), 75-98, doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh>.
- Owen S. V., Froman R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale*. (retrieved on <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>).
- Ricchiardi P. et alii (2021). Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti. *Educational Reflective Practices*, 1, 49-64, doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11510.
- Robbins S. B. et alii (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Rossi P. (2017). Rapporto con il territorio, orientamento e reclutamento come condizioni abilitanti per una 'buona università'. *Scuola democratica*, 2, 387-401.
- Santagati M. (2021). Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools. *Social Sciences*, 10(5), 1-18.
- Scierrri I. D. M. et alii (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 193-220.
- Schunk D. H., Pajares F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Siwatu K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.
- Verhaeghe F. et alii. (2017). Structural assimilation in young first-, second-, and third-generation migrants in Flanders. *Ethnic and Racial Studies*, 40, 2728-2748.
- Woodley X. et alii (2017). Celebrating difference: Best practices in culturally responsive teaching online. *TechTrends*, 61(5), 470-478.