

***La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano***

**The Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: Adaptation and Validation for the Italian Higher Education Context**

Nicolina Bosco, Loretta Fabbri, Mario Giampaolo\*

**Riassunto**

L'articolo presenta le prime evidenze sull'adattamento e la validazione italiana dello Student Measure of Culturally Responsive Teaching volto a misurare le percezioni delle studentesse e degli studenti universitari sulle pratiche didattiche attente alla dimensione culturale in aula. Tale strumento è stato somministrato ad un campione di 336 studentesse e studenti iscritti all'Università di Siena. I dati raccolti hanno permesso di condurre l'analisi fattoriale esplorativa dello strumento, confermando la struttura trifattoriale. La consistenza interna dello Student Measure of Culturally Responsive Teaching e dei fattori emergenti è stata misurata attraverso l'alpha di Cronbach i cui risultati suggeriscono che la versione italiana di tale strumento presenta una buona consistenza interna ed un buon livello di affidabilità anche rispetto alle sue componenti.

**Parole chiave:** culturally responsive teaching; misure; validazione; università multiculturali; popolazione studentesca.

**Abstract**

The article presents the first evidence on the adaptation and Italian validation of the Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale aimed at measuring the perceptions of university students on culturally responsive teaching practices applied in classes. This instrument was administered to 336 students enrolled at the University of Siena. The data collected made it possible

---

\* Università di Siena.

to conduct the exploratory factor analysis, confirming its trifactorial structure. The internal consistency of the Student Measure of Culturally Responsive Teaching and of the emerging factors was measured through the coefficient alpha whose results suggest that the Italian version of the instrument has a good internal consistency and a good level of reliability even with respect to its dimensions.

**Keywords:** culturally responsive teaching; measures; validation; multicultural universities; student populations; Higher education.

*Articolo sottomesso:* 20 aprile 2022; *accettato:* 17 maggio 2022

*Disponibile online:* 09 giugno 2022

## Introduzione

Nell'ultimo decennio le aule universitarie del territorio nazionale hanno accolto un numero crescente di studentesse e studenti con background migratorio (SBM)<sup>1</sup>. Le 63.524 unità che sedevano tra i banchi universitari nell'anno accademico 2010/2011 sono diventate 94.924 in quello del 2020/2021 (ustat.miur.it). Considerando che l'intera popolazione studentesca per quest'ultimo anno accademico è stata di 1.793.210 gli SBM sono circa il 5% del totale (Figura 1).

Inoltre, i dati ustat-miur mostrano numeri più elevati dei livelli di iscrizione per le studentesse (Figura 2).

Sebbene questo dato possa essere accolto positivamente, poiché testimonia un divario favorevole al genere femminile, gli autori si interrogano sulla persistenza e sulla validità di categorizzazione così semplicistiche.

Nel contesto universitario in cui hanno avuto luogo i processi di adattamento e validazione di seguito descritti si registra, nell'ultimo triennio, un aumento degli SBM iscritti il cui valore raggiunge il 10% dell'intera popolazione studentesca (Figura 3).

---

<sup>1</sup> Per studenti con background migratorio si intendono studentesse e studenti iscritti all'università e che intendono completare almeno un ciclo di studi in una università italiana. Questi studenti possono risiedere sul territorio italiano e non avere la cittadinanza italiana oppure possono avere la cittadinanza italiana ma avere un contesto familiare in cui almeno uno dei genitori proviene da un'altra nazione. L'attenzione a questa particolare categoria di studentesse e studenti è da individuare in seno agli obiettivi e alle attività del Progetto Forward Formazione, ricerca e sviluppo di strategie "Community Based" per facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti multietnici nel quale questo progetto di ricerca è situato.

Figura 1 - Numero Totale di SBM Iscritti all'Università

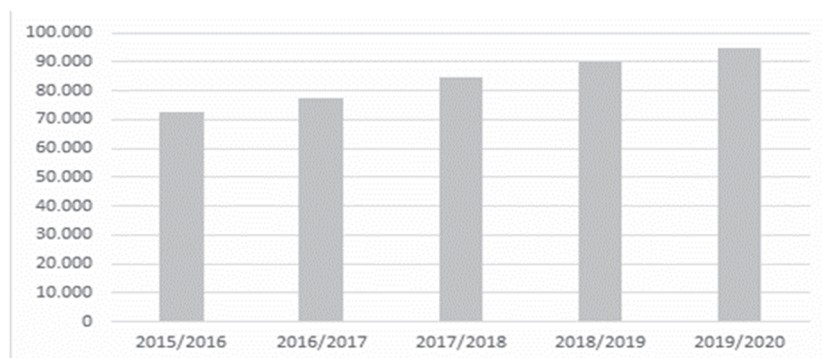


Figura 2 - Numero di SBM Iscritti all'Università per Genere

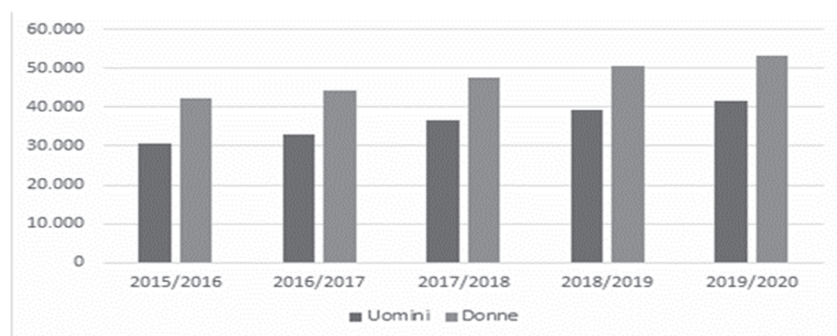
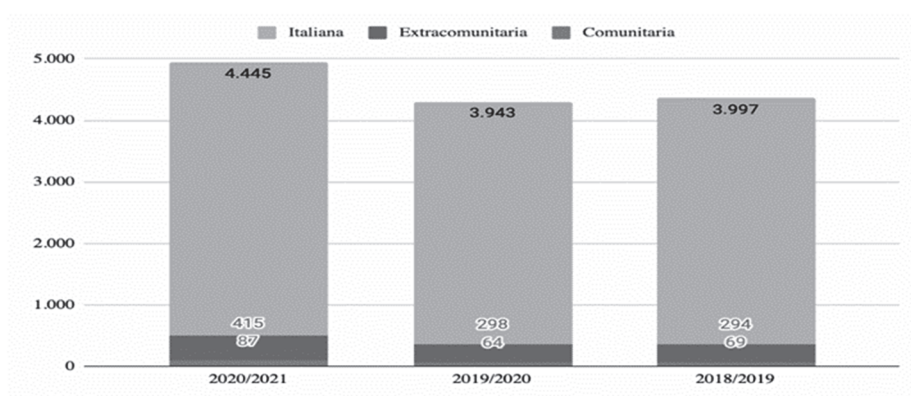
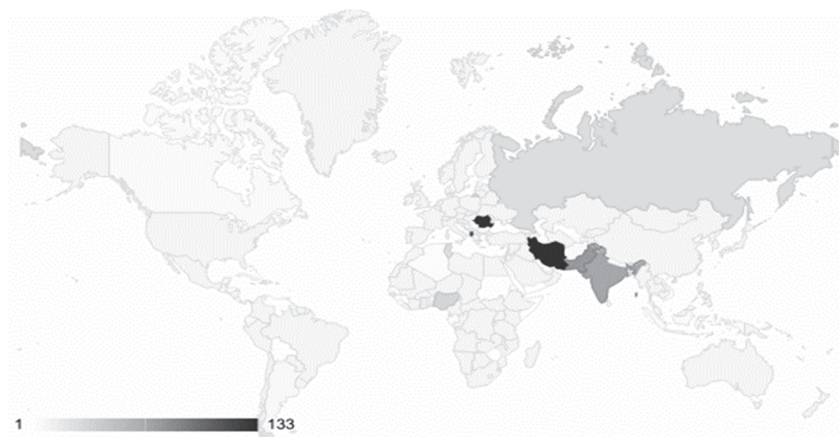


Figura 3 - Numerosità di SBM Iscritti all'Università di Siena



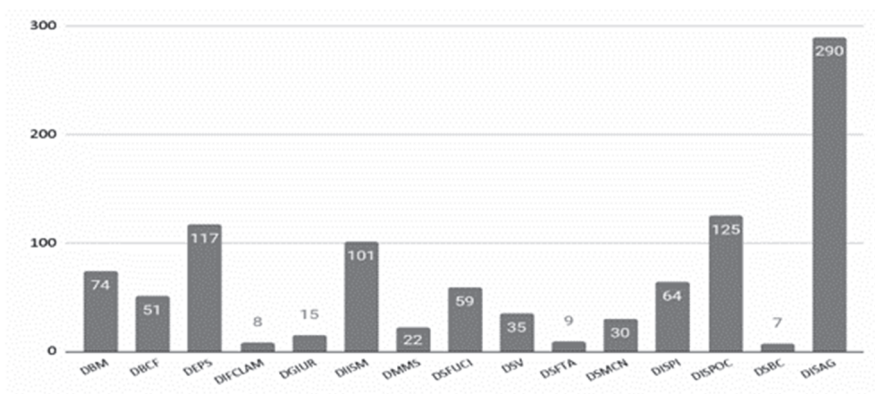
Qui gli SBM provengono da regioni del mondo diverse ma si registrano valori maggiori per Iran, Romania e Albania (Figura 4).

Figura 4 - Provenienza degli SBM Iscritti all'Università di Siena



Le statistiche delle banche dati utilizzate<sup>2</sup> permettono, inoltre, di capire quali dipartimenti ospitano il maggior numero di SBM. Gli studenti extracomunitari sono per la maggior parte iscritti in quei dipartimenti titolari di Corsi di Laurea triennali e magistrali in giurisprudenza, scienze sociali, economia politica, statistica e matematica (Figura 5).

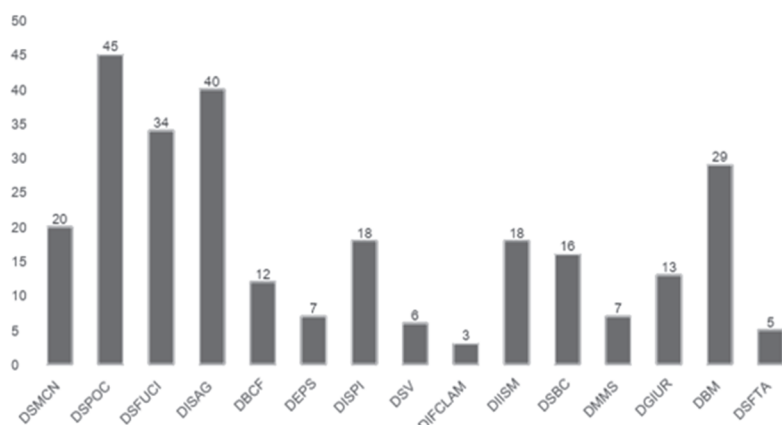
Figura 5 - Numerosità di SBM non-EU per Dipartimenti dell'Università di Siena



<sup>2</sup> <https://statistiche.XXXX.it/ssisi/main.php?tab=Home> e <https://cruscotto.unisi.it/>.

Allo stesso modo, possiamo dire che gli studenti dell'UE sono in numero maggiore iscritti in quei dipartimenti che erogano Corsi di Laurea triennali e magistrali in scienze sociali, giurisprudenza e lettere moderne (Figura 6).

Figura 6 - Numerosità di SBM EU per Dipartimenti dell'Università di Siena



Una popolazione studentesca così composta si presenta come maggiormente sfidante per la comunità accademica, che deve comprendere come gestire, incoraggiare e promuovere processi di apprendimento che tengano conto delle diversità presenti in aula al fine di valorizzarle (Yanaprasart & Lüdi, 2018). Il ricorso alla letteratura scientifica per individuare esperienze empiriche in linea con tale problematica evidenzia una mancanza. Sebbene il tema delle strategie di internazionalizzazione che le università applicano per attrarre studentesse e studenti risulti indagato (Guo & Jamal, 2007; Yanaprasart & Lüdi, 2018), il potenziale impatto del pluralismo culturale sulla didattica universitaria lo è meno. Per colmare questo gap l'analisi e l'approfondimento delle fonti bibliografiche ha portato gli autori a individuare come utili il costrutto del Culturally Responsive Teaching (Gay, 2013) ed il relativo strumento di valutazione per comprendere esperienze educative più ricche e diversificate, che possono 1) agire sullo sviluppo di abilità professionali e personali (Hu & Kuh, 2003; Chang et al., 2006) e 2) generare esiti positivi nelle relazioni tra studenti, incrementando significativamente l'acquisizione di prospettive diverse rispetto alla lettura degli eventi sociali, offrendo così maggiori opportunità di crescita e di apprendimento (Castaneda, 2004; Jones, 2004; James & Wood, 2005).

## **La Prospettiva Culturale nella Didattica Universitaria: il Culturally Responsive Teaching**

### *La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale*

Lo strumento Student Measure of Culturally Responsive Teaching (da ora in poi SMCRT) è stato sviluppato da Dickson e collaboratori (2016) a partire dal lavoro condotto da Siwatu nel 2007, al fine di facilitare la riflessione sulle pratiche didattiche culture-responsive che possono essere osservate dalle studentesse e dagli studenti in aula. Lo sviluppo e la validazione della scala, somministrata nella versione elaborata da Dickson e collaboratori (2016) a studenti della middle school, appare in letteratura come l'unico strumento volto a misurare la percezione degli studenti rispetto alla realizzazione a scuola di pratiche attente alla dimensione culturale. Tale strumento presenta una struttura fattoriale a tre componenti, ossia: 1) diverse teaching practices, 2) cultural engagement; 3) diverse language affirmation (Dickson et al., 2016). Nel 2019 Huang ha applicato in maniera pionieristica la misurazione delle percezioni degli studenti del CRT nel contesto universitario, apportando allo strumento originale (Dickson et al., 2016) gli adattamenti necessari per permetterne la somministrazione ad una fascia di popolazione differente rispetto a quella coinvolta nel lavoro di Dickson e collaboratori (2016) e al fine di porre un'attenzione specifica al contesto dell'Higher Education. Il lavoro condotto da Huang (2019) ha portato a differenziare nella medesima struttura trifattoriale dello strumento il terzo fattore denominandolo relationship-building practices. È proprio a partire da quest'ultimo studio (Huang, 2019) che si basa il lavoro qui descritto, che presenta la traduzione, l'adattamento e la prima validazione per il contesto italiano del SMCRT.

La versione del SMCRT tradotta in lingua italiana è stata dapprima somministrata ad un piccolo campione ( $n = 5$ ) di studentesse e studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in "Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni" dell'Università di Siena. Gli input raccolti hanno permesso di apportare alcune modifiche agli items, rendendoli maggiormente chiari e specifici per la fascia di popolazione coinvolta nello studio.

Il lavoro si propone di 1) utilizzare la scala dello SMCRT e 2) esaminarne la struttura fattoriale per il contesto italiano, indagando le possibili differenze del costrutto nell'applicazione in un contesto culturale differente.

## **Metodo**

### *Partecipanti*

Sono stati coinvolti 336 studentesse e studenti iscritti a Scienze dell'Educazione, Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'impresa, Scienze Economiche e Bancarie e Scienze per la Formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni dell'Università di Siena. I partecipanti sono stati selezionati attraverso una procedura di campionamento di convenienza che, seppur non rappresentativa dell'intera popolazione studentesca, ha permesso di ottenere le prime evidenze e informazioni utili per rispondere agli obiettivi di indagine.

### *Strumenti*

Ciascun partecipante è stato informato in merito al trattamento dei dati personali e dopo aver preso visione dell'informativa sono stati raccolti i singoli consensi. Sono state così raccolte le informazioni demografiche e le percezioni relative alle pratiche culturally responsive attraverso la somministrazione del SMCRT (Huang, 2019). La versione originale della scala (Huang, 2019) si presenta costituita da 3 dimensioni: diverse teaching practices (composta dagli items 1-8), cultural engagement (composta dagli items 9-15) e relationship building-practices (composta dagli items 16-23) e si costituisce di 23 item che riflettono una serie di pratiche culturally-responsive realizzate in aula. Per ciascun item viene richiesto alla popolazione studentesca di esprimere la misura dell'osservazione di tali pratiche didattiche attraverso l'utilizzo di una scala Likert a 5 modalità di risposta, in cui 1 = Mai e 5 = Sempre, corrispondente al massimo grado di osservazione per ogni pratica culturally-responsive. 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. Il punteggio medio calcolato per ciascuna sottoscala (diverse teaching practice, cultural engagement e relationship building-practice) permette di conoscere le percezioni degli studenti in merito a ciascuna di esse.

## **Translation and back-translation**

Il processo di traduzione e adattamento della scala SMCRT per il contesto universitario italiano applicato al presente studio ha seguito il metodo della

translation e back-translation. La scala SMCRT è stata quindi dapprima tradotta in lingua italiana e nuovamente in inglese, lingua originale dello strumento, da due traduttori in maniera indipendente e blinded (Sperber et al., 1994; Hambleton et al., 2009). Dopo la preparazione e la prima traduzione, il team di ricercatori ha eseguito la riconciliazione delle traduzioni (step 3) – confrontando ed unendo i contenuti elaborati nello step precedente – e la back-translation (step 4), anche questa eseguita in maniera indipendente da due traduttori, i quali non avevano accesso alla versione originale dello strumento. Le back-translations sono state così revisionate (step 5) da un esperto che le ha confrontate con il testo originale, individuandone le discrepanze che sono state discusse con l'intero team di ricerca. Sono state infine condotte l'armonizzazione dei contenuti (step 6) delle versioni tradotte, anche per individuare e risolvere i problemi dovuti alle traduzioni cross-culturali, e la somministrazione ad un piccolo gruppo di partecipanti (step 7) i cui input hanno permesso di apportare alcune modifiche agli items (Tyupa, 2011), rendendoli maggiormente chiari e specifici per la fascia di popolazione qui coinvolta e permettendo di accettare, in questa fase, la versione tradotta in lingua italiana come versione finale dello strumento SMCRT.

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, l'indagine esplorativa della struttura fattoriale dello strumento (Analisi Fattoriale Esplorativa, AFE) e della sua misura di affidabilità attraverso il coefficiente alpha di Cronbach.

## Risultati

Il campione è composto da 336 studentesse e studenti iscritti a Scienze dell'Educazione (75%), Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'impresa (16.7%), Scienze Economiche e Bancarie (2.4%) e a Scienze per la Formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni (5.7%) dell'Università di Siena. Il 54.8% dei partecipanti dichiara di essere iscritto al primo anno, 12.5% al secondo anno e il 29.8% dichiara di essere iscritto al terzo anno dei corsi di laurea triennali; il 1.2% dichiara di essere iscritto al primo anno di Scienze per la Formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni e il 4% al secondo anno del medesimo corso di laurea Magistrale. Rispetto al genere, il campione si presenta sbilanciato poiché costituito prevalentemente da studentesse universitarie (91.9%). La maggior parte dei partecipanti dichiara di essere di nazionalità italiana (92.3%), il 2.7% di essere di nazionalità rumena e il 1.2% di nazionalità albanese. Una minima percentuale dei partecipanti dichiara poi di essere di nazionalità italo-rumena (0.6%), armena (0.3%), italo-



americana (0.3%), italo-brasiliana (0.3%), italo-colombiana (0.3%), italo-filippina (0.3%), italo-tunisina (0.3%), macedone (0.3%), siriana (0.3%), ucraina (0.3%) e afghana (0.3%).

Le appartenenze multiculturali che si delineano nello studio qui descritto differiscono da quelle riportate nello studio originale (Huang, 2019), in cui il 67.1% del campione è di origine caucasica, il 9% è di origine afroamericana, il 17.5% è di origine asiatica, il 2.9% dichiara di essere di origine ispanico/latina, il 3.3% dichiara di essere cosmopolita e lo 0.2% di essere originario/a delle Isole del Pacifico.

Sebbene solo il 7.7% dei partecipanti coinvolti in tale studio presenta un background culturale differente, tale dato è in linea con l'andamento nazionale, in cui si rileva che solo il 5% sul totale della popolazione studentesca è costituito da SBM (vedi Fig. 1).

Il campione che ha preso parte allo studio qui descritto appare composto da una popolazione studentesca con background multietnico le cui origini si attribuiscono ai Paesi dell'Unione Europea (Italia prevalentemente, Francia, Germania, Romania e Svizzera), non europea (Albania, Colombia, Russia, Ucraina). Nella descrizione del campione vengono presentati anche i dati relativi ai paesi di origine della figura materna e della figura paterna dei partecipanti allo studio, avvalorando l'idea di una sensibilità didattica che pone attenzione anche alla cultura familiare della popolazione studentesca. I paesi di origine della figura materna sono rappresentati prevalentemente dall'Italia (87.5%), dalla Romania (3,6%) e dall'Albania (2,7%) e seppur in minima percentuale (0.3%) da: Argentina, Brasile, Bulgaria, Colombia, Filippine, Francia, Gran Bretagna, Marocco, Nigeria, Russia, Cile, Siria, Spagna, Tunisia, Ucraina, Armenia. I paesi di origine della figura paterna sono anch'essi prevalentemente rappresentati dall'Italia (87.8%), dalla Romania (3.6%), dall'Albania (3.3%), dalla Svizzera (0.6%) e seppur anche in questo caso presenti in minima percentuale (0.3%) i dati rilevano le seguenti provenienze: Argentina, Brasile, Camerun, Colombia, Egitto, Filippine, Francia, Germania, Giordania, Siria, Stati Uniti, Tunisia, Ucraina, Armenia.

### **Aspetti Strutturali di Validità. L'analisi Fattoriale Esplorativa per la Versione Italiana del SMCRT**

I 23 items che costituiscono lo strumento SMCRT sono stati sottoposti all'analisi delle componenti principali. Tale step è stato preceduto dalla valutazione dell'idoneità dei dati al fine di testare la realizzabilità dell'analisi fattoriale. L'ispezione della matrice di correlazione ha rivelato la presenza di differenti coefficienti con valori pari o superiore a 0.3. Il valore dell'indice di Kaiser-

Meyer-Oklin è 0.9 quindi superiore rispetto al valore raccomandato 0.6 (Kaiser, 1970; 1974) e il Test di sfericità di Bartlett (Bartlett, 1954) ha intercettato un livello statisticamente significativo, portando a considerare appropriata l'analisi fattoriale e la fattoriabilità della matrice di correlazione.

L'analisi dei componenti principali (Tabella 1) ha rilevato la presenza di 4 componenti con autovalore superiore a 1, che spiegano rispettivamente il 34.2%, il 9.2%, il 6.2% e il 5.6% di varianza.

**Tabella 1 - Analisi dei Componenti Principali**

Componente	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	7.867	34.203	34.203	7.867	34.203	34.203
2	2.121	9.222	43.424	2.121	9.222	43.424
3	1.430	6.216	49.640	1.430	6.216	49.640
4	1.286	5.592	55.232	1.286	5.592	55.232
5	.907	3.944	59.176			
6	.876	3.809	62.985			
7	.796	3.462	66.447			
8	.766	3.329	69.776			
9	.716	3.115	72.891			
10	.663	2.881	75.772			
11	.619	2.692	78.464			
12	.599	2.603	81.066			
13	.543	2.359	83.425			
14	.514	2.236	85.661			
15	.474	2.060	87.722			
16	.421	1.833	89.554			
17	.415	1.804	91.358			
18	.395	1.716	93.074			
19	.363	1.576	94.650			
20	.340	1.477	96.127			
21	.317	1.380	97.506			
22	.292	1.268	98.775			
23	.282	1.225	100.000			

L'ispezione dello screeplot ha permesso di rilevare un chiaro cambiamento nell'andamento degli autovalori dopo il terzo componente. Usando il test di Cattell (1966) abbiamo deciso di mantenere 4 componenti per lo svolgimento di ulteriori indagini. È stata così realizzata l'analisi parallela i cui risultati hanno mostrato e confermato solo 3 componenti con autovalore superiore al corrispondente valore di criterio generato dalla matrice dei dati composta dalle stesse condizioni (23 variabili x 336 partecipanti).

Tabella 2 - Rotazione Varimax per la Soluzione a tre Componenti per gli Items di SMCRT

	Componente		
	1	2	3
CRT 8.	.672		
CRT 7.	.668		
CRT 1.	.668		
CRT 4.	.634		
CRT 3.	.632		
CRT 6.	.605		
CRT 2.	.557		
CRT 17.	.554		
CRT 5.	.481		
CRT 13.		.750	
CRT 10.		.716	
CRT 11.		.669	
CRT 14.		.640	
CRT 15.		.639	
CRT 9.		.583	
CRT 12.		.572	
CRT 23.			.698
CRT 22.			.662
CRT 20.			.592
CRT 18.			.560
CRT 19.			.547
CRT 16.			.484
CRT 21.			.461

La rotazione Varimax è stata realizzata per le ulteriori interpretazioni della struttura fattoriale dello strumento. La soluzione ruotata ha rivelato la presenza di una struttura costituita da 3 componenti, così come riportato nella tabella 2. Tuttavia, rispetto allo studio originale (Huang, 2019), l'analisi dei dati permette di rilevare una composizione diversa nella versione italiana del SMCRT rispetto al primo fattore (diverse teaching practice).

La struttura trifattoriale emergente risulta così composta: diverse teaching practice, costituita dagli items 1-8 e nel quale, contrariamente allo studio originale, si colloca anche l'item 17; cultural engagement, costituita dagli items 9-15 (coerentemente con i risultati riportati nello studio originale) e relationship building-practice, costituita dall'item 16 e dagli items 18-23 e in cui, contrariamente allo studio originale, non satura l'item 17.

La soluzione trifattoriale emergente spiega un totale di 49.64% di varianza: il primo fattore contribuisce a spiegare 20.75% di varianza, il secondo fattore spiega 15.99% di varianza e il terzo fattore contribuisce a spiegare 12.89% di varianza. Nella tabella seguente (Tabella 3) vengono riportati i punteggi medi e le deviazioni standard per le risposte fornite a ciascun item dai partecipanti;

vengono infine riportati i pesi fattoriali per ognuno di essi identificati rispetto ai specifici fattori emergenti.

Tabella 3 - Media, Deviazione Standard e AFE

	M	DS	F1 ( $\alpha = 0.85$ )	F2 ( $\alpha = 0.82$ )	F3 ( $\alpha = 0.79$ )
CRT 1.	3,87	,836	.668		
CRT 2.	4,17	,779	.557		
CRT 3.	3,72	,813	.632		
CRT 4.	3,66	1,020	.634		
CRT 5.	4,08	,826	.481		
CRT 6.	3,57	1,035	.605		
CRT 7.	3,89	,901	.668		
CRT 8.	3,49	1,006	.672		
CRT 9.	2,80	1,307		.583	
CRT 10.	3,34	1,260		.716	
CRT 11.	1,88	,989		.669	
CRT 12.	3,56	1,078		.572	
CRT 13.	2,85	1,213		.750	
CRT 14.	2,86	1,143		.640	
CRT 15.	3,28	1,094		.639	
CRT 16.	4,53	,746			.484
CRT 17.	4,22	,857	.554		
CRT 18.	4,18	,797			.560
CRT 19.	4,29	,800			.547
CRT 20.	4,08	,870			.592
CRT 21.	3,83	,985			.461
CRT 22.	3,66	1,104			.662
CRT 23.	3,72	1,037			.698

*Note.* Legenda: M = Media; DS = deviazione standard; F1 = diverse teaching practice; F2 = cultural engagement; F3 = relationship building-practice.

In accordo con lo studio di Dickson e collaboratori (2016) e di Huang (2019) la SMCRT per il contesto italiano presenta una buona struttura interna stimata a partire dalla misurazione del coefficiente alpha di Cronbach, che è pari a 0.9 (in Dickson et al.:  $\alpha = 0.9$ ; in Huang:  $\alpha = 0.95$ ).

L'affidabilità delle componenti della scala è stata anch'essa stimata attraverso il coefficiente alpha di Cronbach, che ne ha permesso di misurare la consistenza interna prendendo in esame le tre dimensioni emerse. I dati mostrano che la subscale diverse teaching practice riporta un indice di alpha pari a 0.85, la subscale cultural engagement riporta un indice di affidabilità pari a 0.82 e relationship building-practice riporta un valore alpha di Cronbach pari a 0.79.

## Conclusioni

Questo lavoro pone le basi per l'esplorazione e una maggiore conoscenza del CRT nel contesto universitario italiano al fine di indagare le pratiche didattiche culturally-responsive da applicare in aula. Sebbene in letteratura tale costrutto sia stato maggiormente indagato nei contesti scolastici (Castaneda, 2004; Jones, 2004), gli autori hanno ritenuto possibile prenderlo in esame e applicarlo al contesto dell'Higher Education al fine di intercettare e definire pratiche didattiche rispondenti ai bisogni di una popolazione studentesca, che appare sempre più multietnica (Yanaprasart & Lüdi, 2018). Nello specifico l'adattamento dello strumento dalla versione americana permette di raccogliere le percezioni degli studenti iscritti nelle università italiane e in questo modo valutare il fenomeno del CRT nel nostro contesto. L'obiettivo di questo lavoro è stato quindi quello di esaminare la struttura fattoriale dello Student Measure of Culturally Responsive Teaching (SMCRT, Dickson et al., 2016; Huang, 2019) che dalle ricerche effettuate risulta essere l'unico strumento a tener conto della prospettiva studentesca nella misurazione di tali pratiche didattiche. Come è stato riportato precedentemente, l'AFE ha permesso di rilevare una struttura trifattoriale dello strumento anche nell'adattamento italiano, confermando i risultati riportati nei lavori originali (Dickson et al., 2016; Huang, 2019). I dati, tuttavia, rilevano una differenza rispetto alla composizione del primo fattore, nel quale satura anche l'item 17, che invece si colloca nel terzo fattore nello studio originale (Huang, 2019).

La realizzazione di questo studio permette, inoltre, di avanzare alcune riflessioni su potenziali implicazioni metodologiche e didattiche. Sul piano metodologico, le prime evidenze prodotte permettono di pensare lo strumento come affidabile e utilizzabile per esplorare le percezioni degli studenti in altre università italiane, al fine di poter conoscere e confrontare tali valutazioni nel panorama nazionale. Sul piano didattico, misurare le percezioni degli studenti permette ai docenti di riflettere sulle strategie di insegnamento messe in atto in aula e può aiutare a definire gli aspetti salienti di una didattica universitaria su base CRT che enfatizzi le dimensioni etnico-culturali da agganciare e valorizzare nei processi di insegnamento-apprendimento.

Sebbene il primo step d'indagine permetta di confermare l'affidabilità della scala e la sua composizione in tre fattori, altri step di ricerca sono necessari per comprendere maggiormente tale costrutto. Sensibilizzare il corpo docente alla diversità culturale che caratterizza le aule universitarie promuovendo uno sviluppo professionale attento ai background multietnici. Le riflessioni sui dati emergenti dalla somministrazione degli strumenti, ad esempio, potrebbe avere un impatto positivo per i docenti novizi. I dati ottenuti descriverebbero se e come si tiene conto dei diversi background e delle esigenze degli studenti, se

viene favorito lo sviluppo di relazioni positive e se si riesce ad incrementare il senso di appartenenza e la fiducia verso l'università (Au, 2009). Infine, sarà necessario esplorare ulteriormente, intervistando gli SBM, le dimensioni emergenti del CRT indagando, ad esempio, le loro esperienze universitarie e i significati attribuiti ai termini "diversità" e "cultura", che potrebbero incidere sulla natura delle osservazioni delle pratiche didattiche culturally-sensitive. In tale direzione, la costituzione di una comunità di pratiche (Fabbri, 2007) può essere pensata per coinvolgere i docenti e gli studenti al fine di collaborare per l'individuazione di pratiche culturally-responsive da implementare in aula e di strategie che aiutino a tener conto della dimensione culturale.

## Riferimenti bibliografici

- Au, K. (2009). Isn't culturally responsive instruction just good teaching?. *Social Education*, 73.4, 179-183.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various  $\chi^2$  approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 296-298.
- Bosco, N., Giampaolo, M., & Orefice, C. (2020). Noi e loro. Un'indagine esplorativa sulle rappresentazioni degli insegnanti in contesti scolastici multiculturali. *Educational Reflective Practices*, 1, 132-145, doi: 10.3280/ERP2020-001007.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9, doi: 10.3402/qhw.v9.26152.
- Castaneda, C. R. (2004). *Teaching and learning in diverse classrooms*. Routledge-Falmer.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1.2, 245-276.
- Chang, M. J., Denson, N., Sáenz, V., & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77.3, 430-455, doi: 10.1353/jhe.2006.0018.
- Coryell, J. E., Cinque, M., Fedeli, M., Lapina Salazar, A., & Tino, C. (2021). University Teaching in Global Times: Perspectives of Italian University Faculty on Teaching International Graduate Students. *Journal of Studies in International Education*, doi: 1028315321990749.
- Dickson, G. L., Chun, H., & Fernandez, I. T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41.3, 141-154.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri, L. & Melacarne, C. (2020). Learning and de-learning in everyday life. A case study of an Italian multiethnic district. *Educational Reflective Practices*, 1, 18-54, doi: 10.3280/ERP2020-001002.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci.

- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43.1, 48-70, doi: 10.1111/curi.12002.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers college press.
- Ginsberg, M. & Wlodkowski, R. (2009). *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. Jossey-Bass.
- Guy, T. C. (1999). Culture as Context for Adult Education: The Need for Culturally Relevant Adult Education. *New directions for adult and continuing education*, 82, 5-18.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, U.S.A.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.) (2009). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Taylor and Francis e-library.
- Hu, S., & Kuh, G. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development*, 44.3, 320-334.
- Huang, Y. (2019). Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education (retrieved on February 2021 from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Undergraduate-Students%E2%80%99-Perceptions-of-Culturally-Huang/f0896baec68cd4699c0964b7c32e67745efa85ce>).
- James, C. E., & Wood, M. (2005). Multicultural education in Canada: Opportunities, limitations and contradictions. In C.E. James (Ed.). *Possibilities and limitations: Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 93-107). Fernwood.
- Jones, E. B. (2004). Culturally relevant strategies for the classroom. In A.M. Johns & M. K. Sipp (Eds.). *Diversity in college classrooms: Practices for today's campuses* (pp. 51-72). University of Michigan Press.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kramlich, D. & Romano, A. (2020). Leveraging (the potential of) the multiethnic classroom: Using the constructs of cultural humility and safety to provide belonging for Cross Cultural Kid (CCK) refugees. *Educational Reflective Practices*, 1, 146-178, doi: 10.3280/ERP2020-001008.
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37.3, 27-49.
- Orefice, C., Betti, M. & Bosco, N. (2019). Processi di inclusione e di esclusione nelle scuole multiculturali. Un'indagine preliminare nel territorio toscano. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, 4.8, 83-92.
- Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5.1, 45-53, doi: 10.13189/ujer.2017.050106.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23.7, 1086-1101.
- Sperber, A. D., Devellis, R. F., & Boehlecke, B. (1994). Cross-cultural translation: methodology and validation. *Journal of cross-cultural psychology*, 25.4, 501-524.

- Tyupa, S. (2011). A theoretical framework for back-translation as a quality assessment tool. *New Voices in Translation Studies*, 7.1, 35-46.
- Walker, R., & McPhee, R. (2022). Transforming First Nations Individual and Community Realities: Reflections on a Decolonizing Higher Education Project. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (a cura di), *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 254-277). Palgrave Macmillan
- Yanaprasart, P., & Lüdi, G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21.7, 825-840, doi: 10.1080/13670050.2017.1308311.