

La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

Bisogni e preoccupazioni del corpo docente impegnato in *English Medium Instruction* (EMI) Una prospettiva italiana post-pandemia

Elena Borsetto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Ada Bier

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract As a global phenomenon, internationalisation exerts a great impact on Higher Education Institutions (HEIs) all over the world. Among the stakeholders mostly affected are the academic staff. The situation is especially critical in Italy, where teacher training was not a priority in pre-COVID times and where the outbreak and effects of the pandemic have been severe. These circumstances contribute to making Italian university teachers' needs and concerns in post-pandemic EMI (English Medium Instruction) an area particularly worth exploring. This contribution investigates the case of a middle-sized public University in Northern Italy, where a needs analysis questionnaire was sent to the academic staff to understand how they address the additional challenges that internationalisation poses to teaching, with special regard to the provision of EMI. We also inquired into whether the pandemic has modified the teachers' styles of teaching, and in which ways.

Keywords English Medium Instruction (EMI). Needs analysis. Teacher training. Higher education. Academic Lecturing.

Sommario 1 Premessa. – 2 La formazione in servizio per l'insegnamento EMI a Ca' Foscari. – 3 La formazione dei docenti e i loro bisogni professionali. – 4 L'analisi dei bisogni dei docenti EMI a Ca' Foscari. – 5 Conclusioni.



SAIL 26

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-683-1 | ISBN [print] 978-88-6969-684-8

Open access

Submitted 2023-01-10 | Published 2023-04-28

© 2023 Borsetto, Bier | © 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-683-1/018

1 Premessa

Questo contributo vuole essere innanzitutto un omaggio alla nostra mentore, 'la Prof' Carmel Mary Coonan, che ha accompagnato entrambe dapprima come Supervisore di dottorato a Ca' Foscari e poi come Coordinatrice scientifica nei vari progetti di formazione per i docenti in cui abbiamo avuto l'onore e l'opportunità di affiancarla. Inoltre, in questo breve scritto desideriamo riportare i risultati dell'indagine che abbiamo recentemente condotto per conoscere quali siano le percezioni e i bisogni di un gruppo selezionato di docenti di Ca' Foscari rispetto all'insegnamento EMI (*English Medium Instruction*). A partire da questi risultati, proporremo una breve riflessione su come poter intervenire, a livello di formazione in servizio, per offrire un supporto concreto ai docenti impegnati nell'insegnamento accademico in inglese veicolare. La scelta di questo tema per il presente contributo deriva dal fatto che è stata proprio la formazione EMI che ci ha viste lavorare in squadra assieme alla Prof in questi ultimi anni, nell'ambito del progetto *Academic Lecturing*, della cui genesi parleremo nella prossima sezione.

Come il lettore avrà già intuito, questo contributo non è il tipico saggio accademico. Infatti, lo stile accademico - oggettivo, asciutto e distaccato - è utilizzato solo nelle sezioni in cui si parlerà dell'indagine recentemente svolta; nel resto del nostro scritto, volutamente lo abbandoniamo e ne adottiamo uno più soggettivo e narrativo, per poter meglio esprimere l'affetto, la stima e la riconoscenza che nutriamo nei confronti della persona che ci ha aiutate ad entrare nel mondo accademico, e a cui questo volume è dedicato.

2 La formazione in servizio per l'insegnamento EMI a Ca' Foscari

Nell'ambito del lavoro svolto a Ca' Foscari negli ultimi trent'anni sulla formazione per l'insegnamento in lingua veicolare un nome spicca tra gli altri, ed è il nome di Carmel Mary Coonan. In Italia, il nome di Coonan è generalmente immediatamente associato al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), approccio didattico del quale è stata pioniera non solo a livello italiano ma anche europeo, assieme ad altri studiosi di spicco quali, ad esempio, David Marsh e Do Coyle (per una trattazione maggiormente dettagliata ed esaustiva dell'impegno di Coonan nell'ambito del CLIL, rimandiamo al contributo di Menegale in questo volume).

La vasta esperienza di Coonan nella formazione nella didattica in lingua straniera veicolare ha fatto sì che, nel febbraio del 2016, l'allora Direttore della School for International Education (SIE) di Ca' Foscari, prof. Paolo Pellizzari, la contattasse per chiederle se fosse di-

sponibile a organizzare attività di supporto linguistico e didattico al personale docente di Ca' Foscari impegnato nell'insegnamento in inglese, ossia in *English Medium Instruction*. La Prof fu entusiasta della proposta e ci coinvolse in questa nuova sfida: allora eravamo dottorande ed entrambe ci occupavamo di didattica in lingua straniera veicolare (Elena si occupava di EMI all'università: Borsetto 2022; Ada di insegnamento CLIL nella scuola superiore di secondo grado: Bier 2018). È stata una sfida duplice: da un lato perché di esperienze di quel tipo, ossia di formazione EMI, non ce n'erano molte da cui prendere spunto (si veda la sezione successiva, per una rassegna della letteratura), e, dall'altro, perché all'epoca eravamo 'solo' dottorande, chiamate a fare formazione a docenti universitari. Tuttavia, la possibilità di lavorare al fianco della Prof, che ha creduto in noi e ci ha offerto questa opportunità, ci ha permesso di vivere l'esperienza non solo come un'occasione lavorativa, ma anche come momento di crescita professionale e personale. A giudicare dai buoni risultati raggiunti fino ad ora con il progetto *Academic Lecturing* e dagli sviluppi che si prospettano per il futuro, crediamo di poter dire che Coonan quella duplice sfida l'abbia vinta.

Oltre all'allora Direttore della SIE, prof. Pellizzari, alla prof. ssa Coonan come Direttrice scientifica, e le scriventi, che hanno progettato il corso di *Academic Lecturing*, la squadra di esperti che ha contribuito alla stesura del sillabo e ne ha effettivamente erogato la prima edizione comprendeva anche la prof.ssa Elisabetta Pavan, il prof. David John Newbold, la prof.ssa Geraldine Ludbrook di Ca' Foscari e la prof.ssa Caroline Clark dell'Università di Padova. La prima edizione del corso, svoltasi tra maggio e luglio 2016 e rivolta al corpo docente del Dipartimento di Economia di Ca' Foscari, è stata accolta con grande favore dai partecipanti, e il riscontro positivo che è stato registrato ha fatto sì che la proposta formativa sia stata successivamente ripetuta per un totale di otto edizioni complessive, di cui quattro rivolte a singoli Dipartimenti dell'Ateneo veneziano e quattro rivolte all'intero personale docente di Ca' Foscari (per la descrizione puntuale dell'esperienza formativa di *Academic Lecturing*, cf. Borsetto, Bier 2021).

L'ultima edizione del corso si è svolta tra settembre e ottobre 2019; successivamente, la pandemia da COVID-19 - e la rivoluzione che ha comportato sul piano della didattica - ne ha bruscamente interrotto l'erogazione. Tuttavia, nella primavera del 2022, grazie anche al ritorno ad una 'quasi-normalità' nella didattica, è stato possibile pensare di riproporre questa iniziativa, a cura del Centro Linguistico d'Ateneo (CLA), ora presieduto dal prof. Graziano Serragiotto. In questa nuova sede, il progetto passa nelle mani del prof. Newbold che, insieme ad un team composto dalle scriventi, e dall'aggiunta della prof.ssa Ashley Riggs, ha raccolto il testimone dalla prof.ssa Coonan e continua ad occuparsene. Prima di cominciare nuovamente con i semina-

ri di *Academic Lecturing*, è stata condotta una *needs analysis* al fine di conoscere le percezioni e i bisogni dei docenti di Ca' Foscari rispetto all'insegnamento EMI.

Nella sezione che segue, viene fornita una breve panoramica delle esperienze di formazione professionale dei docenti universitari a livello europeo.

3 La formazione dei docenti e i loro bisogni professionali

L'incremento sostanziale dei corsi universitari insegnati in lingua inglese veicolare ha fatto emergere, sin dai primi anni Novanta, la necessità di fornire ai docenti universitari un'adeguata preparazione che li aiutasse ad adattarsi al cambiamento del mezzo linguistico con cui affrontare i contenuti disciplinari. Inoltre, come parte del processo di internazionalizzazione, sia gli argomenti dei corsi che la popolazione studentesca, sempre più disomogenea per background culturale e provenienza, richiedono di includere una dimensione più globale e interculturale negli obiettivi di apprendimento dell'istruzione superiore (cf. Knight 2008).

Sebbene, a livello europeo, la formazione professionale in servizio per i docenti universitari non sia ancora sufficientemente prevista (cf. O'Dowd 2018), e sia ancora poco focalizzata su una dimensione metodologica che integri la lingua e il contenuto (Lasagabaster 2022), in diversi contesti sono stati sviluppati progetti e iniziative di formazione che si sono occupati dei docenti EMI, delle loro competenze e dei loro bisogni professionali.

Nell'Europa centro-settentrionale, la Delft University of Technology (Paesi Bassi), è stata fra le prime ad offrire corsi di formazione per docenti EMI, tramite workshop di cinque giorni con esercizi pratici di *peer-coaching*, e tematiche che vertevano sulla struttura e l'organizzazione della lingua inglese, su come utilizzare le domande per l'interazione in classe ma anche sull'uso del linguaggio non verbale (Klaassen, De Graaff 2001). L'Università di Friburgo in Germania offre seminari di formazione EMI che trattano tematiche relative al lessico, al registro accademico, alla pronuncia e all'interazione con gli studenti; è inoltre previsto un servizio di feedback e supporto personalizzato ai docenti (Gundermann, Dubow 2017). Nel nord Europa, presso il centro linguistico dell'Università di Copenhagen è stato creato il TOEPAS (*Test of Oral English Proficiency for Academic Staff*), usato per la valutazione e certificazione delle competenze orali dei docenti che insegnano in inglese (Kling, Stæhr 2011). In Svezia, in un corso per docenti EMI delle Uppsala University e Linnaeus University è stato chiesto ai partecipanti di tenere delle mini-lezioni prima nella loro L1 e poi in inglese, per aiutarli a riflettere sulla loro esperienza di insegnamento (Airey 2011). Il centro linguistico della

University of Eastern Finland, dopo aver condotto una *needs analysis*, ha avviato un corso di formazione che prevede discussioni in coppie o di gruppo sulle pratiche e le ideologie di insegnamento dei partecipanti. Inoltre, gli incontri hanno incluso anche attività sulla pronuncia e sull'uso dell'inglese accademico, e un focus sulla consapevolezza interculturale (Tuomainen 2018).

La Spagna è fra gli Stati dell'Europa meridionale che maggiormente promuove corsi di formazione professionale per docenti EMI. Di rilievo sono, ad esempio, le iniziative promosse dall'Università dei Paesi Baschi (UPV/EHU), in cui la formazione include anche aspetti metodologici (Ball, Lindsay 2013), e dall'Università Complutense di Madrid, dove il corso INTER-COM (*Communication Strategies for EMI in the International University*) fornisce supporto attraverso risorse online e pratiche riflessive che mirano ad accrescere la consapevolezza dei docenti su tematiche disciplinari e interculturali (Da-fouz 2018, 544).

In Francia, fra i progetti di formazione EMI esistenti, ricordiamo quello presso l'Università di Bordeaux, che prevede sia l'utilizzo di risorse online attraverso la piattaforma Moodle, sia un servizio di *individual coaching*. Il medesimo corso ha previsto inoltre una formazione intensiva di tre giorni su *Teaching Academic Content through English* (Pagèze, Lasagabaster 2017).

In questi anni, anche in Italia sono stati avviati alcuni progetti per favorire lo sviluppo professionale dei docenti EMI, come quello dell'Università di Padova, che attraverso il progetto LEAP (*Learning English for Academic Purposes*) punta a sviluppare sia le abilità linguistiche che didattiche dei partecipanti (Guarda, Helm 2017). All'Università Cattolica di Milano sono periodicamente organizzati dei moduli su *Internationalising the higher education classroom and the use of English-medium instruction (EMI)* allo scopo di far conoscere questi temi al personale accademico coinvolto nei processi di internazionalizzazione. È in questo contesto italiano ed europeo che si inserisce anche il progetto di *Academic Lecturing*, nato allo scopo di fornire supporto mirato ai docenti, per renderli maggiormente consapevoli dell'impatto che EMI ha sia sugli aspetti linguistici che metodologico-didattici del loro approccio all'insegnamento accademico.

4 L'analisi dei bisogni dei docenti EMI a Ca' Foscari

Nella primavera del 2022 è stato inviato un questionario di *needs analysis* a un elenco di docenti dell'Università Ca' Foscari Venezia che avrebbero insegnato in inglese durante il successivo anno accademico (2022/23). Nello specifico, il questionario mirava a far luce sulle percezioni dei docenti in merito alle loro competenze nell'insegnamento EMI, ma aveva anche la funzione più pragmatica di infor-

mare la successiva pianificazione ed erogazione di attività di formazione e aggiornamento professionale.

Il questionario è stato creato tramite Google Moduli ed è stato inviato ad una lista di docenti che insegnavano (o avrebbero insegnato) la loro materia in inglese (N=284). 71 docenti hanno risposto al questionario di indagine e, fra questi, 20 erano ricercatori universitari, 34 professori associati e 17 professori ordinari. Come si può osservare nella tabella 1, i rispondenti provenivano da tutti e otto i Dipartimenti dell'Ateneo veneziano, con una maggioranza relativa proveniente dal settore degli studi economici e aziendali.

Tabella 1 Dipartimento dove insegnano i rispondenti (più di una risposta era ammessa)

Management	19
Economia	15
Filosofia e Beni Culturali	12
Scienze Ambientali, Informatica e Statistica	12
Scienze Molecolari e Nanosistemi	9
Studi Linguistici e Culturali Comparati	5
Studi Umanistici	5
Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea	4

Più della metà dei rispondenti (64,79%) possiede un'esperienza di insegnamento accademico in generale, senza distinguere fra EMI o meno, fra gli 0 e i 15 anni. Invece, per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento EMI, più della metà del campione si divide tra coloro che utilizzano l'inglese come lingua veicolare da 10 anni o più (32,39%) e coloro che la utilizzano da 4-5 anni (22,54%). Tre quarti dei rispondenti valutano la propria competenza generale in inglese come ascrivibile al livello B2 (26,76%) e fra il B2+ e il C1 (47,89%) del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Oltre alle domande relative al profilo dei partecipanti sopra indicate, il questionario proponeva quattro quesiti a risposta aperta (domande 1-4) e una domanda a scelta multipla (domanda 5) per raccogliere informazioni sulle impressioni dei docenti sui seguenti temi:

1. Quali pensa siano i suoi punti di forza quando insegna in inglese?
2. Quali pensa che siano i suoi punti deboli quando insegna in inglese?
3. Nutre delle preoccupazioni rispetto all'insegnamento in inglese? Se sì, quali sono?
4. Pensa che la pandemia da COVID-19 abbia modificato il suo modo di insegnare in inglese? Se sì, in che modo?
5. Quali aspetti del suo insegnamento vorrebbe migliorare nel futuro? (Può scegliere fino a tre risposte)

Le risposte dei partecipanti sono state esaminate attraverso un'analisi qualitativa dei loro contenuti, che sono stati categorizzati e successivamente sottoposti a conteggio di frequenza.

Come si può osservare nel grafico 1, la maggioranza dei punti di forza indicati in risposta alla domanda 1 riguarda aspetti di carattere principalmente linguistico, come ad esempio il fatto di padroneggiare la terminologia e il linguaggio specifico della disciplina (18,31%), la capacità di sintesi (12,68%), la fluenza e la spontaneità (12,68%). Nelle parole di alcuni rispondenti, questi concetti sono stati espressi come segue:

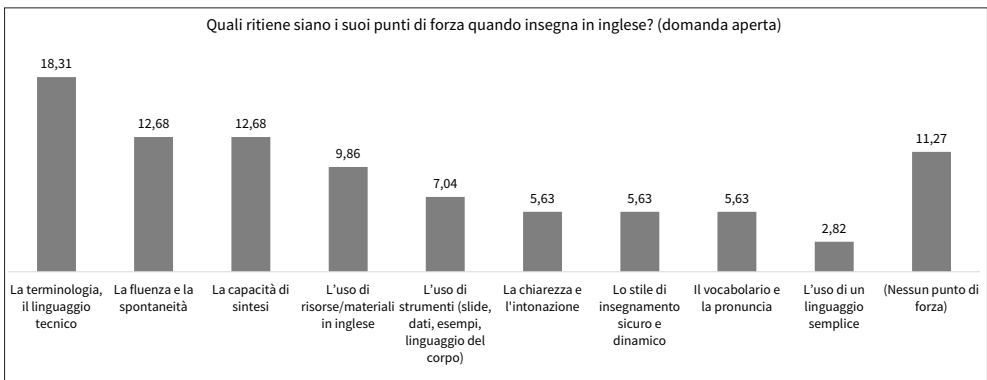
- (a) It comes relatively natural. Knowledge of technical language.
- (b) I am clearer, more concise and effective compared to teaching in Italian.
- (c) I am fluent enough to convey meaning from different perspectives.

Da alcune risposte, fra le quali l'ultima riportata sopra (c), emerge che la lingua risulta essere non solo il codice espressivo attraverso cui veicolare i contenuti disciplinari ma anche uno strumento didattico, che permette al docente di rendere tali contenuti più accessibili agli studenti, come si evince anche dalle seguenti risposte:

- (d) Clarity and the ability to reframe concepts in a number of ways.
- (e) Ability to make people understand, using different words and turns of sentences if I do not see the right feedback.

Tornando al grafico 1, gli altri punti di forza menzionati dai docenti riguardano aspetti inerenti alla didattica, come ad esempio l'uso di materiali e risorse in lingua inglese (9,86%), l'adozione di strumenti a scopo didattico (7,04%), e la dinamicità nello stile di insegnamento (5,63%).

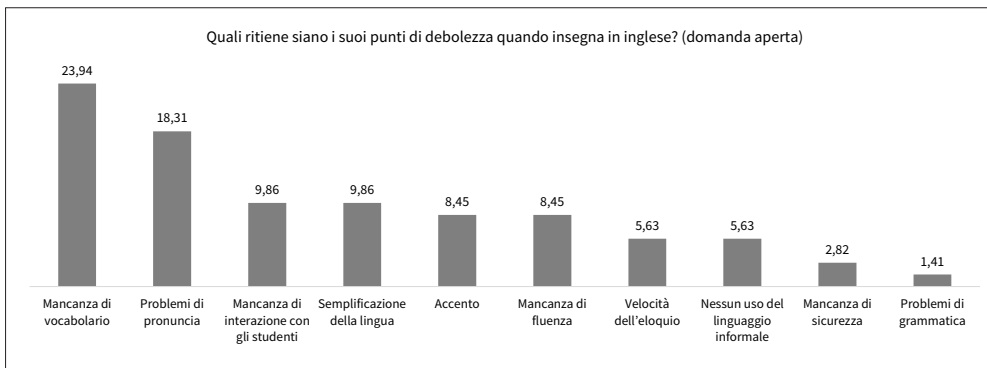
Grafico 1 Risposte alla domanda 1 (dati espressi in % sul totale dei rispondenti, N=71)



Osservando il grafico 2, che riporta la categorizzazione delle risposte alla domanda sui propri punti deboli, i docenti hanno indicato come maggiormente problematici gli aspetti linguistici relativi a mancanza di vocabolario (23,94%) e pronuncia in inglese (18,31%). Un discreto numero di rispondenti ha inoltre segnalato la maggiore difficoltà ad interagire con gli studenti (9,86%), come si evince dalle seguenti affermazioni:

- (f) L'interazione con gli studenti è più difficoltosa. [...] Talvolta ho la necessità di semplificare le frasi in inglese per essere sicuro che gli studenti riescano a seguire la lezione [...].
- (g) I'm slower than in Italian. [...]. I rarely manage to involve students, to make them actively participate.

Grafico 2 Risposte alla domanda 2 (dati espressi in % sul totale dei rispondenti, N=71)



Rispetto alla domanda 3 (Nutre delle preoccupazioni rispetto all'insegnamento in inglese? Se sì, quali sono?), nel grafico 3 osserviamo che il 62% dei docenti si è espresso in termini affermativi. Dall'analisi qualitativa del contenuto delle risposte ottenute, emerge che le principali preoccupazioni combaciano con i punti di debolezza percepiti e segnalati nella domanda precedente, ossia, difficoltà sia di ordine linguistico (ad es., vocabolario) sia di ordine comunicativo e didattico (ad es., interazione efficace con gli studenti). Tuttavia, dalle risposte ottenute nell'ultima domanda (Pensa che la pandemia da COVID-19 abbia modificato il suo modo di insegnare in inglese? Se sì, in che modo?) [graf. 4], notiamo che quasi i tre quarti dei rispondenti (73%) affermano che il proprio modo di insegnare non ha subito alcun cambiamento a causa della pandemia globale. Una minoranza, invece, ha espresso una maggiore consapevolezza dell'impatto che il COVID-19 ha avuto sulla didattica in generale, non solo su quella in inglese, come si evince dalle seguenti risposte:

- (h) The pandemic has changed the way people teach regardless of [the] language.
 (i) [...] the pandemic has increased the ‘barrier’ between teacher and students, which is more perceivable when we teach in English, because there is already a linguistic barrier, so to speak.

Grafico 3 Risposte alla domanda 3

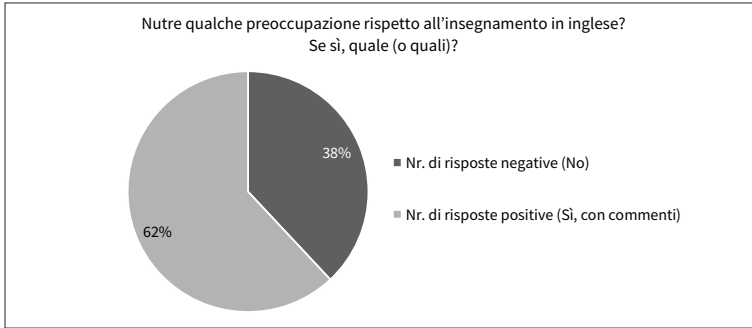
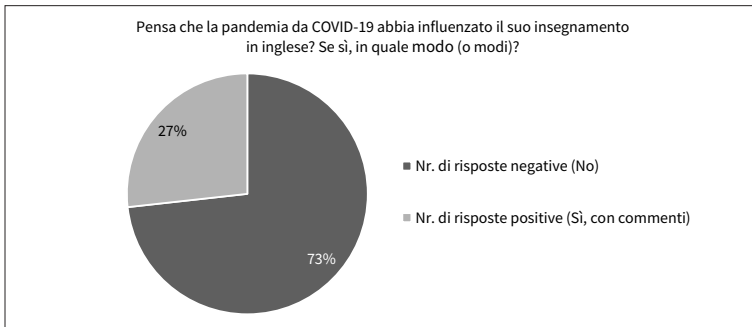


Grafico 4 Risposte alla domanda 4

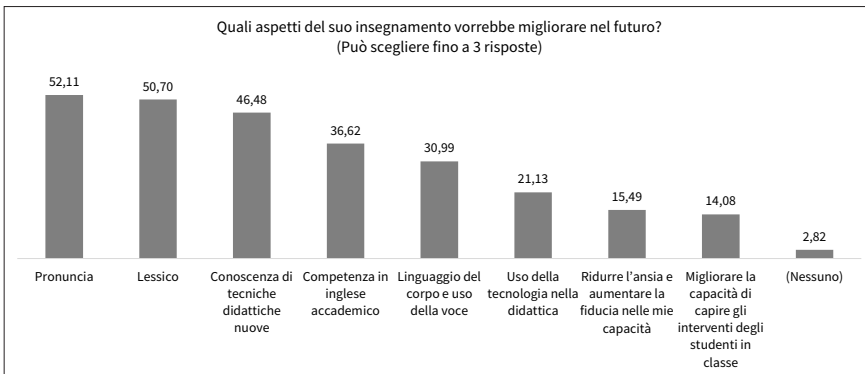


Se confrontiamo quest'ultimo risultato con quanto riscontrato dalla letteratura internazionale, la risposta in gran parte negativa dei docenti sull'impatto della pandemia sulla didattica EMI fa riflettere in quanto evidenzia una possibile mancanza di consapevolezza del proprio agire didattico, dal momento che la pandemia ha reso necessarie modifiche evidenti nelle modalità didattiche, non solo in EMI (Cicilini, Giacosa 2020; Yüksel 2022). Questo dato dimostra quanto possa essere utile intervenire a livello di formazione professionale dei docenti, proponendo riflessione e attività non solo su temi di natura prettamente linguistica - dei quali i partecipanti sembrano avere discreta consapevolezza - ma anche su quelli di carattere metodologico-didattico (Bier 2022; Lasagabaster 2022).

Infine, rispetto alla quinta ed ultima domanda (Quali aspetti del suo insegnamento vorrebbe migliorare nel futuro?), nel grafico 5 os-

serviamo che più della metà dei rispondenti ha indicato la pronuncia in inglese (52,11%) e il lessico (50,70%), aspetti questi di carattere prettamente linguistico. Di rilievo è, però, anche il 46,48% di rispondenti che desidererebbero conoscere tecniche didattiche nuove e, dunque, migliorare anche dal punto di vista didattico.

Grafico 5 Risposte alla domanda 5 (dati espressi in % sul totale dei rispondenti, N=71)



5 Conclusioni

Come è stato possibile osservare dai risultati appena presentati, una delle principali necessità dei potenziali partecipanti a una futura nuova edizione del corso di *Academic Lecturing* riguarda l'aspetto linguistico, pronuncia e lessico soprattutto, fattori questi già emersi in altri contesti (Klaassen, De Graaff 2001; Ball, Lindsey 2013; Helm, Guarda 2015). Tuttavia, è di rilievo anche l'interesse dimostrato dai rispondenti per gli aspetti di tipo metodologico-didattico (come osservato anche da Helm, Guarda 2015). I risultati di questa *needs analysis* saranno utili per progettare i nuovi contenuti del corso, il quale, per quanto sia principalmente focalizzato sulla lingua inglese, terrà conto delle esigenze comunicative e di interazione tra docente e studenti. Inoltre, anche alla luce delle risposte - inaspettate - ricevute alla domanda sull'impatto della pandemia sul proprio insegnamento, il corso cercherà di stimolare la riflessione dei partecipanti circa il proprio agire didattico. Per fare ciò, si incoraggerà la presa di consapevolezza del duplice legame esistente, da un lato, tra lingua e contenuto disciplinare, e, dall'altro, fra lingua e didattica, ossia del fatto che la lingua è il principale strumento di insegnamento a disposizione del docente per veicolare contenuti, rendendoli, allo stesso tempo, più accessibili e 'vicini' ai propri studenti.

Questi principi, grazie al contributo che Coonan ha dato al progetto, sono stati presi in prestito dall'ambito del CLIL (si veda, ad

es., Coonan 2006; 2014). Nel CLIL, infatti, il ruolo del docente non è quello del 'trasmettitore' di contenuti, di «sage on the stage», bensì quello di esperto che 'guida' i propri allievi, «a coach who guides them from the side»,¹ supportandoli nel loro processo di appropriazione e creazione di conoscenza, processo che avviene attraverso una lingua diversa dalla/e loro L1.

Una *coach on our side* è stata la Prof per noi durante tutta l'esperienza passata di *Academic Lecturing*, in almeno tre circostanze principali. Innanzitutto, perché ha accolto l'invito a esplorare un ambito di ricerca e formazione nuovo per Ca' Foscari e ci ha chiamate a lavorare con lei. Secondo, è stata un esempio, per il suo approccio rigoroso, riflessivo ed estremamente pragmatico all'azione didattica e di ricerca. Terzo, nonostante la sua vasta esperienza e nonostante fossimo ancora due dottorande, non ha mai imposto la propria visione ma ci ha dato fiducia e spazio di espressione perché potessimo crescere ed essere poi in grado di 'camminare sulle nostre gambe' e di continuare il percorso iniziato insieme. Alla Prof va perciò il nostro ringraziamento, per i valori che ha saputo ispirare e per i suoi insegnamenti, non solo accademici ma anche di vita. Sarà ora nostro il compito di portare avanti quanto da lei appreso, augurandoci di poter diventare un giorno un modello di riferimento per i nostri allievi, così come lei lo è per noi.

Bibliografia

- Airey, J. (2011). «Talking About Teaching in English: Swedish University Lecturers' Experiences of Changing Teaching Language». *Ibérica*, 22, 35-54. <http://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/317>.
- Ball, P.; Lindsay, D. (2013). «Language Demands and Support for English-Medium Instruction in Tertiary Education. Learning from a Specific Context». Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (eds), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 44-61.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0>.
- Bier, A. (2022). «From Effective Lecturing Behaviour to Hidden Cognitions: A Preliminary Model Explaining the Language-Teaching Methodology Interface». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(4-5), 351-65. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2068555>.
- Borsetto, E. (2022). «Supporting the Academic Staff of the Internationalised University: A Project at the Department of Management». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(4-5), 312-23. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2081695>.

¹ Eric Mazur, «Peer Instruction for Active Learning», *YouTube*, 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRoFI>.

- Borsetto, E.; Bier, A. (2021). «Building on International Good Practices and Experimenting with Different Teaching Methods to Address Local Training Needs: The Academic Lecturing Experience». *RAEI: Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 34, 107-30. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.03>.
- Cicillini, S.; Giacosa, A. (2020). «Communication and Interaction from Face-to-Face to Online EMI Degree Programmes in the Students' Perspective – A Case Study». Softic, S.K.; Teixeira, A.; Szucs, A. (eds), *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings* (Lisbon, 21-23 October 2020). Budapest University of Technology and Economics, 422-32. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-rw-0047>.
- Coonan, C.M. (2006). «Focus su CLIL». Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino, 23-37.
- Coonan, C.M. (2014). «I principi base del CLIL». Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 17-35.
- Dafouz, E. (2018). «English-Medium Instruction and Teacher Education Programmes in Higher Education: Ideological Forces and Imagined Identities at Work». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 540-52. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>.
- Dubow, G.; Gundermann, S. (2017). «Certifying the Linguistic and Communicative Competencies of Teachers in English Medium Instruction Programmes». *Language Learning in Higher Education*, 2, 475-87. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0021>.
- Guarda, M.; Helm, F. (2017). «A Survey of Lecturers' Needs and Feedback on EMI Training». Ackerley, K.; Guarda, M.; Helm, F. (eds), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern: Peter Lang, 167-94.
- Helm, F.; Guarda, M. (2015). «Improvisation is not Allowed in a Second Language: a Survey of Italian Lecturers' Concerns About Teaching their Subjects Through English». *Language Learning in Higher Education*, 2, 353-73. <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0017>.
- Klaassen, R.; De Graaff, E. (2001). «Facing Innovation: Preparing Lecturers for English-Medium Instruction in a Non-Native Context». *European Journal of Engineering Education*, 3, 281-9. <https://doi.org/10.1080/03043790110054409>.
- Kling, J.; Stæhr, L.S. (2011). «Assessment and Assistance: Developing University Lecturers' Language Skills Through Certification Feedback». Cancino, K.R.; Jæger, K.; Dam, L. (eds), *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 213-45.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lasagabaster, D. (2022). «Teacher Preparedness for English-Medium Instruction». *Journal of English-Medium Instruction*, 1, 48-64. <https://doi.org/10.1075/jemi.21011.las>.
- O'Dowd, R. (2018). «The Training and Accreditation of Teachers for English Medium Instruction: An Overview of Practice in European Universities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 553-63. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>.

- Pagèze, J.; Lasagabaster, D. (2017). «Teacher Development for Teaching and Learning in English in a French Higher Education Context». *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 2, 289-310. <https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/139>.
- Tuomainen, S. (2018). «Supporting Non-Native University Lecturers with English-Medium Instruction». *Journal of Applied Research in Higher Education*, 3, 230-42. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2017-0022>.
- Yüksel, H. (2022). «Remote Learning during COVID-19: Cognitive Appraisals and Perceptions of English Medium of Instruction (EMI) Students». *Education and Information Technologies*, 27, 347-63. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10678-x>.

