

ITALIANO A STRANIERI

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

Anno 2023
Numero 34

Direttore responsabile
Telis Marin

Direttore scientifico
Matteo La Grassa

Comitato scientifico
Paolo Balboni
Università Ca' Foscari di Venezia
Ivana Fratter
Università degli Studi di Padova
Annarita Guidi
Università degli Studi Roma Tre
Elisabetta Jafrancesco
Università degli Studi di Firenze
Giuseppe Paternostro
Università degli Studi di Palermo
Daniel Sapek
Università Jagellonica di Cracovia
Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena
Andrea Villarini
Università per Stranieri di Siena

Revisori
Luisa Amenta,
Università degli Studi di Palermo
Antonella Benucci,
Università per Stranieri di Siena
Mario Cardona,
Università degli Studi di Bari
Simone Casini, *University of Toronto*
Nevena Ceković, *Università di Belgrado*
Francesca Gallina,
Università degli Studi di Pisa
Giulia Grosso,
Università degli Studi di Cagliari
Maria Cecilia Luise,
Università degli Studi di Udine
Yahis Martari,
Università degli Studi di Bologna
Laura McLoughlin, *Galway University*
Anthony Mollica, *Brock University*
Francesca Nicora, *Galway University*
Graziano Serragiotto,
Università Ca' Foscari di Venezia

Responsabile di redazione
Antonio Bidetti

Tiratura
8.000 copie
ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2
Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

L'insegnante di lingue e la sua formazione. Note da una esperienza torinese* pag. 3
Paolo Della Putta - Università di Torino

La dimensione linguistica delle discipline non linguistiche: riflessioni per la formazione del docente di fisica in classi plurilingui* pag. 9
Maria Cecilia Luise - Università di Udine

La formazione per i docenti digitali di lingue straniere: condizioni di contesto e obiettivi specifici* pag. 14
Alessandro Puglisi, Andrea Villarini - Università per Stranieri di Siena

ARTICOLI

Il testing online delle competenze glottodidattiche in italiano L2/LS: principali risultati di una sperimentazione pag. 20
Letizia Cinganotto - Università per Stranieri di Perugia

UNO SGUARDO IN CLASSE

Riflessioni sull'apprendimento della lettura in apprendenti adulti analfabeti pag. 26
Katia Raspollini - Università della Svizzera Italiana (USI)

Appuntamenti pag. 31

Libri e novità pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore
Edizioni Edilingua
Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma
tel. +39 06 96727307, +39 06 94443138
www.edilingua.it, info@edilingua.it

EDITORIALE

di Matteo La Grassa

Direttore scientifico Italiano a stranieri

La sezione monografica di questo numero è dedicata al tema della formazione dei docenti, aspetto da sempre fortemente sentito da quanti si occupano di Educazione Linguistica e a più riprese richiamato in diversi documenti e Raccomandazioni elaborati dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione Europea. In contesto italiano, la continuità temporale con cui la ricerca nel campo dell'Educazione Linguistica guarda con costante attenzione ai temi relativi alla formazione dei docenti, va idealmente dal 1975, anno di stesura delle 10 tesi GISCEL – documento in cui la necessità di formazione di tutti i docenti (non solo di lingua) emerge in più punti, oltre che specificamente nella tesi IX *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti* –, fino allo scorso Convegno della Società DILLE (Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa) del 2023 che ha avuto come titolo *L'educazione linguistica nella formazione dei docenti*.

In questo numero della rivista non possiamo ovviamente rendere conto di tutti gli aspetti di un tema così articolato e reso ancor più attuale dal recente quadro normativo che ridefinisce il peso della formazione di tipo edulinguistico per l'accesso alle classi di concorso nelle scuole italiane. Ci limitiamo pertanto a considerare il tema della formazione da tre punti di vista diversi: la formazione rivolta ai docenti di L2 in contesto scolastico; la formazione che deve riguardare i docenti di discipline non linguistiche; la formazione sulle competenze digitali con particolare riferimento ai docenti che si occupano di didattica delle lingue online.

L'articolo di Della Putta descrive l'attività di formazione proposta dal Progetto *Italiano L2 a scuola* realizzato dall'Università di Torino. Il Progetto, rivolto a insegnanti in formazione che operano con alunni stranieri da poco arrivati in Italia, si iscrive nella cornice teorico-metodologica del *Task based language learning and teaching* e ha un impianto di natura spiccatamente laboratoriale. Ai docenti, oltre alle nozioni glottodidattiche indispensabili per l'insegnamento dell'italiano L2 in contesto scolastico, vengono forniti gli strumenti metodologici per realizzare forme di didattica improntate a *task* che richiedono agli studenti la realizzazione di artefatti.

L'autore descrive l'articolazione del progetto formativo e commenta alcuni risultati emersi dalla compilazione dei diari da parte dei docenti coinvolti.

L'articolo di Luise affronta un tema la cui importanza emerge già dalle riflessioni dei linguisti ed educatori del secolo scorso, ovvero la necessità di formazione sui temi di educazione linguistica anche per i docenti di materie non linguistiche. In particolare, dopo aver passato in rassegna le principali caratteristiche della lingua per lo studio, Luise si sofferma sull'uso della metafora nei testi di fisica come caso esemplificativo degli elementi di difficoltà per l'accesso ai testi di studio da parte degli studenti non italofoni. L'articolo si conclude con utili indicazioni sugli aspetti da considerare per progettare percorsi di formazione linguistica rivolti a docenti di fisica e, più in generale, ai docenti di discipline non linguistiche.

L'articolo di Puglisi e Villarini si focalizza sulla formazione in ambito digitale che deve riguardare i docenti di lingua, soprattutto se interessati a realizzare percorsi di insegnamento online. Gli autori, dopo aver definito i tratti dell'alfabetizzazione digitale, descrivono i principali aspetti che devono essere inclusi in una efficace formazione. In particolare, questa dovrebbe essere realizzata in ambienti di Rete, allo scopo di sviluppare competenze per gestire tempi e spazi tipici dell'insegnamento digitale, e dovrebbe favorire l'ideazione e la realizzazione di attività didattiche mediante l'uso di risorse digitali.

Nella sezione *Articoli*, in linea con la sezione monografica, ospitiamo un contributo di Cinganotto che illustra i principali risultati sulla percezione di educatori e docenti relativa alla prova della certificazione glottodidattica DILS-PG in formato online.

La rivista si chiude con il contributo di Raspolini che propone alcune interessanti riflessioni sulle metodologie e le tecniche da adottare per favorire l'abilità di lettura in apprendenti di italiano L2 scarsamente alfabetizzati.

Buona lettura

SEZIONE MONOGRAFICA

L'INSEGNANTE DI LINGUE E LA SUA FORMAZIONE.
NOTE DA UNA ESPERIENZA TORINESE

Paolo Della Putta - Università di Torino

1. Introduzione

La ricerca in ambito educativo ha dimostrato che esiste una relazione causale di discreta forza fra la qualità della preparazione degli insegnanti e gli esiti dell'apprendimento. Fra le tante variabili che concorrono a determinare la buona riuscita di un percorso formativo, l'operato dei docenti rende conto di circa il 35% della variabilità dei risultati (Hattie 2009: 19). Secondo Hattie, infatti, «teachers are among the most powerful influences in learning» (2009: 238), affermazione confermata dalle numerose ricerche che, negli anni, hanno avvalorato l'ipotesi che insegnare bene aiuti ad apprendere bene (cfr. Foschi 2021; Sims *et al.*, 2022). La preparazione dei docenti ha dunque assunto una posizione rilevante negli interessi delle scienze educative: enti di ricerca e agenzie nazionali e sovranazionali hanno dato sempre maggiore importanza all'indagine delle prassi formative, cercando di individuare quelle più efficaci (cfr. Della Putta, Serena 2022; Coe *et al.* 2014).

Queste considerazioni sull'importanza della formazione pertengono anche ai docenti di lingue straniere, una categoria di insegnanti che ha dovuto far fronte, non senza fatica, a cambiamenti professionali importanti, originati dai mutamenti delle società e dagli avanzamenti della ricerca scientifica; la difficoltà di adattamento a questi cambiamenti è ben riassunta da Kramsch nella seguente frase: «in the last decades, the world has changed to such an extent that language teachers are no longer sure of what they are supposed to teach nor what real world situations they are supposed to prepare their students for» (Kramsch 2014: 296).

La superdiversità delle società occidentali (Vertovec 2007) si manifesta quotidianamente nella viepiù aumentata eterogeneità dei profili degli apprendenti e dei contesti in cui un insegnante di lingue straniere si trova a operare. L'idea che possa esistere un metodo glottodidattico stabilmente valido lascia il posto, sulla scia di tali cambiamenti sociali, al postmetodo, un paradigma che vede il docente come un attore attivo, capace di scegliere

criticamente le proprie prassi pedagogiche rispettando alcuni principi scientifici di fondo e adattando la didassi a pubblici e contesti cangianti (Kumaravadivelu 2001; Torresan 2023).

Inoltre, gli avanzamenti della linguistica acquisizionale e della glottodidattica sono stati, nell'ultimo quarantennio, sostanziali e rapidi, giungendo a proporre modelli di apprendimento linguistico sempre più raffinati e complessi e, conseguentemente, proposte pedagogiche via via più efficaci ma anche difficili da comprendere profondamente e da attuare in classe. È nata dunque la necessità di creare un "linguaggio comune" che avvicini teoria e prassi e che aiuti i docenti a capire meglio i ricercatori e viceversa. Molte ricerche (cfr. Nguyen *et al.* 2022) hanno cercato i modi migliori per formare gli insegnanti a questa complessità teorico/operativa, aiutandoli a diventare costruttori critici del loro sapere.

Infine, vi sono le più attuali considerazioni sulla riforma della didattica linguistica in chiave multilingue, supportate sia da ricerche sia da indicazioni programmatiche di sfondo sociale e politico, estese da enti nazionali o sovranazionali (Beacco, Byram 2007) e concretizzate in strumenti referenziali e operativi come il CARAP (Candelier *et al.* 2012). La forte spinta verso una didattica plurilingue, sovente opposta alle dinamiche più tradizionali di una educazione linguistica monolingue, ha disorientato molti docenti che ancor oggi faticano a capire come tradurre in prassi le indicazioni sull'importanza di dare valore al plurilinguismo (cfr. osservazioni in Andorno *et al.*, 2023). Aiutare i docenti di lingua ad affrontare questi cambiamenti per integrarli scientemente nelle loro prassi didattiche è compito della formazione, che mai come oggi assume importanza nello sviluppo professionale del docente di lingue (Barni, Vedovelli 2022).

In questo contributo presentiamo un percorso di formazione rivolto a studenti universitari che si cimentano per la prima volta con la didattica dell'italiano L2. Il percorso fa parte del progetto Italiano L2 a scuola, dedicato agli studenti neoarrivati nelle scuole torinesi, e ha lo scopo di aiutare i neodocenti

ad attuare una didattica attenta ai bisogni e alle caratteristiche di questo tipo di discenti.

Prima di presentare più dettagliatamente il progetto formativo, passeremo in rassegna, nel prossimo paragrafo, i riferimenti concettuali che ne costituiscono lo sfondo teorico.

2. Linee operative per formare i docenti

Le più comuni attività formative rivolte agli insegnanti trovano origine nel modello formativo della *lectio* (Balboni 2008), che persegue lo scopo di trasmettere materiale culturale – di norma un *sapere su qualcosa* (Balboni 2021) – che, si crede, possa diventare un *sapere fare qualcosa*, una competenza procedurale. Questo modello formativo prende forma nella lezione trasmissiva tradizionale, in cui un esperto dà, “passa” ai formandi delle nozioni che devono poi essere tramutate in prassi. Questo modello riesce molto raramente a incidere sul lavoro dei docenti che, pur accumulando conoscenze utili, non modificano sostanzialmente il loro modo di insegnare, rischiando di rimanere ancorati a modelli didattici non in linea con gli avanzamenti scientifici o non adatti alle nuove sfide pedagogiche che si pongono loro innanzi (Kennedy 2016).

Il modello della *lectio* non riesce, in buona sostanza, a sanare la frattura fra ricerca e pratica (Van Schaik *et al.* 2019) e non contribuisce adeguatamente alla costruzione del sapere pedagogico, che trascende il sapere teorico per tramutarlo in conoscenza utile all’insegnamento. Un corso di formazione, per poter incidere sulle prassi dei docenti che lo seguono, dovrebbe favorire la costruzione di una teoria pratica (*practical theory*, Berkman, Wilson 2021), ovvero di una struttura epistemologica in grado di suggerire operazioni attuabili che portino verso la soluzione di un problema esistente in un particolare contesto del mondo reale. Le teorie pratiche possono aiutare gli insegnanti a cambiare le loro disposizioni psicologiche verso il nuovo, capendolo e accettandolo, e possono altresì aiutare l’implementazione di nuovi modi di insegnare. Per favorire la costruzione di una teoria pratica, vari ricercatori (Sims *et al.* 2022; Sims, Fletcher-Wood 2021) suggeriscono di organizzare un corso di formazione attorno a quattro momenti cardine, che presentiamo qui di seguito:

1 - approfondimento: gli insegnanti approfondiscono la conoscenza di un tema, di norma a loro già parzialmente noto, che ha rilevanza pratica per la didattica. L’oggetto di questo primo passo formativo potrebbe essere, per esempio, il ruolo dell’attenzione

selettiva nell’acquisizione di una L2 e il costruito del *noticing*, che potrebbe essere trattato tramite esemplificazioni pratiche, letture e spiegazioni teoriche e riflessioni sulla propria esperienza di apprendenti e docenti.

2 - scopo: in questa fase gli insegnanti sono aiutati a mettere in relazione quanto approfondito in 1 con la loro prassi pedagogica e sono spinti a ragionare su come la conoscenza di 1) possa aiutare la loro pratica. Per esempio, essi potrebbero essere spinti a riflettere sul fatto che il *noticing* può essere aiutato tramite tecniche di *Focus on Form*, e che avere contezza della sua importanza per l’apprendimento li può aiutare a pensare ad atti pedagogici più efficaci.

3 - tecniche: gli insegnanti, in questa fase, pensano, assieme ai formatori, a quali tecniche didattiche potrebbero aiutare la messa in pratica di quanto visto in 1) e 2). Le tecniche possono essere recuperate dal bagaglio di sapere prassico già in mano ai docenti: si potrebbe ad esempio ragionare su come la manipolazione grafica di un testo scritto possa facilitare il *noticing* di alcune forme, o come la modulazione del tono di voce può aiutare a notare meglio una correzione.

4 - pratica: in questa ultima fase i docenti sono aiutati a tramutare quanto in 1), 2) e 3) in pratica pedagogica concreta, ovvero all’interno di una classe (di lingua). Gli insegnanti sono quindi invitati a portare le tecniche elaborate in 3) nelle loro classi e a provare a usare, seguendo la nostra linea di esempio, varie tecniche di *Focus on Form* con i loro allievi. Gli insegnanti, in questa fase, discutono con i formatori la riuscita di questi interventi pedagogici ed eventualmente li rimodulano per migliorarne l’efficacia.

Da un punto di vista metodologico e organizzativo, le più recenti metanalisi e revisioni riportano il sostanziale consenso della società scientifica in merito a quattro caratteristiche che un corso di formazione dedicato agli insegnanti dovrebbe avere (Admiraal *et al.* 2016; Coe *et al.* 2014, ma cfr. anche discussione critica in Sims *et al.* 2022):

1 - sostegno affettivo e temporale: i corsi di formazione efficaci aiutano gli insegnanti con incontri distribuiti in un arco di tempo medio/lungo, e prevedono uno o più momenti di (meta)riflessione sulle modalità in cui l’auspicato cambiamento avviene. Le nuove prassi non sono mai semplici da capire e implementare, e il formatore dovrebbe sostenere anche emotivamente i formandi nel loro percorso di scoperta di nuove vie operative.

2 - costruzione attiva della conoscenza: i docenti devono essere spinti a cercare le conoscenze a loro utili in diverse fonti: materiale classico quali i libri, ma anche in supporti informatici, nell'esperienza degli altri colleghi, nel formatore e in attività di ricerca portate avanti dagli stessi insegnanti.

3 - co-costruzione della conoscenza e delle prassi: i docenti costruiscono assieme il loro sapere professionale, che è tanto più efficace quanto più condiviso con colleghi ed esperti. Un corso di formazione dovrebbe favorire lo scambio di esperienze e l'atto formativo dovrebbe essere inteso come un dialogo fra i docenti e fra docenti e formatore.

4 - valore alle prassi e alle conoscenze preesistenti: l'atto formativo non porta solo "novità", ma dovrebbe dare valore a quanto i docenti sanno già fare, indagando e valorizzando il loro repertorio di prassi e attività pedagogiche. È un'ottica costruttivista, questa (Dolci 2008), che si sposa con una prospettiva antropologica non giudicante e che sia in grado di stare «molto vicino all'esperienza» (Dei 2017: 44) degli insegnanti, aiutandoli a costruire nuove conoscenze e modalità di lavoro a partire da quelle già esistenti.

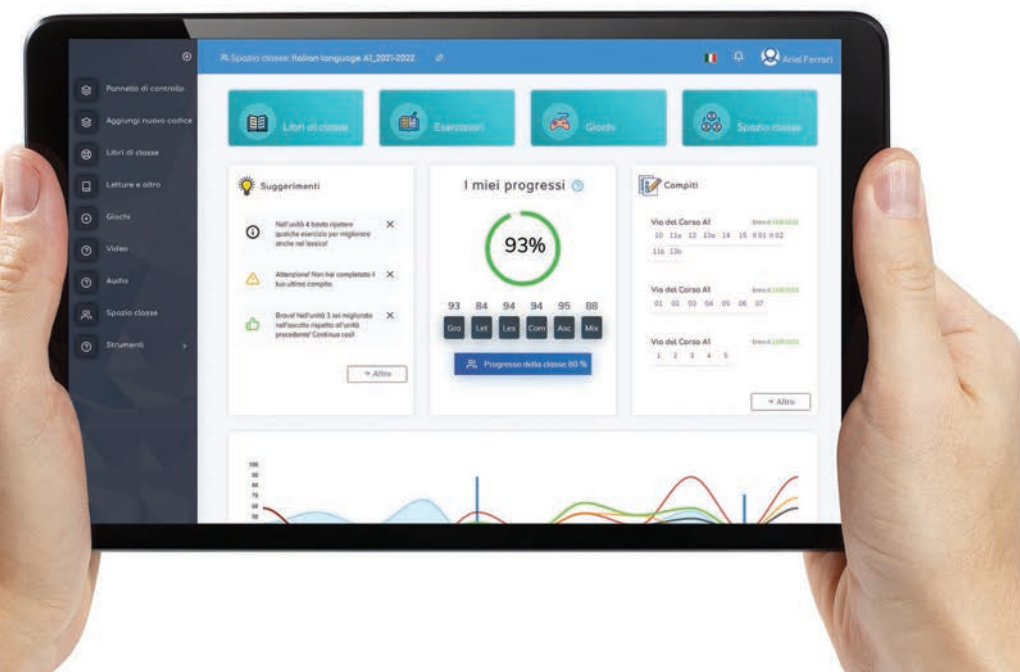
I progetti di formazione per insegnanti di lingue che fanno riferimento ai quattro momenti e alle quattro caratteristiche qui descritte sono, naturalmente, molto numerosi: andrebbe oltre le possibilità di questo contributo farne una metanalisi narrativa, o anche solo una sintesi adeguata. Ricordiamo, però, il progetto di formazione al *Task Based Language Teaching* condotto con insegnanti neozelandesi (Er-

lam, Tolosa 2022), radicato in prassi formative costruttiviste; il progetto ha raggiunto risultati apprezzabili sull'applicazione di una metodologia difficile da maneggiare per i docenti. Risultati positivi sono emersi anche da alcuni percorsi formativi che hanno applicato un approccio costruttivista e socioculturale al *training* di docenti volontari di una L2 a cittadini migranti (Vinogradova, Ross 2019; Della Putta 2021), così come risultati molto positivi sono stati raggiunti da corsi dedicati a insegnanti di L1 e L2 in ambito statunitense (cfr. Johnson, Golombeck 2016). Balboni (2021) propone un modello di formazione "flipped" che, anch'esso, prende ispirazione dai principi poco sopra esposti.

Va da sé che progettare percorsi formativi sostanzialmente diversi da quelli a cui gli insegnanti sono abituati non è semplice e, sovente, i formatori si trovano a dover affrontare complessità operative e diffidenze da parte dei formandi. In quanto segue presentiamo il progetto formativo di Italiano L2 a scuola e alcune sue ricadute sull'operato dei neoinsegnanti che vi prendono parte.

3. Italiano L2 a scuola

Italiano L2 a scuola nasce nel 2013 da una visione comune del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino e del Servizio Inclusione Scolastica del Comune della stessa città. L'idea di fondo era di coniugare il percorso formativo degli studenti universitari con i bisogni educativi delle scuole cittadine rispetto al primo inserimento in classe degli alunni stranieri neoarrivati (NAI, secondo l'acronimo mini-



“La nuova **i-d-e-e**
è online!”

Nuove, incredibili
possibilità per
insegnanti e studenti!

steriale). Grazie alla convenzione così stipulata, ogni anno vengono selezionati 26 studenti universitari, aspiranti docenti di italiano L2, a cui viene assegnata una borsa di studio per partecipare al progetto. Parallelamente alla selezione dei neoinsegnanti, si invitano le scuole primarie (classi quarte e quinte) e secondarie di primo grado della città a segnalare le loro necessità in merito alle difficoltà linguistiche degli allievi NAI che, di norma, hanno una conoscenza nulla o molto debole dell'italiano. I bisogni di questa esigua ma significativa categoria di discenti sono immediati e ampi, e riguardano aspetti linguistici ma, anche, dinamiche integrative e di socializzazione con compagni e insegnanti.

I neoinsegnanti di Italiano L2 a scuola lavorano con gruppi composti da massimo dieci alunni arrivati in Italia da poco tempo. Questa, assieme all'ordine di scuola – primaria o secondaria di secondo grado – è l'unica condizione di omogeneità considerata per la costituzione del gruppo mentre, per le altre caratteristiche dei partecipanti, si determina in tutti i casi una condizione di eterogeneità interna: diverse possono essere le loro classi di appartenenza, diverse le loro provenienze e le loro lingue di origine, diverso il rapporto con gli apprendimenti scolastici nella fase di inserimento e nel percorso pregresso, diversi gli stili cognitivi e relazionali.

In un siffatto contesto didattico, una progettazione lineare e rigidamente predeterminata delle attività può risultare controproducente, in particolar modo per quegli allievi che frequentano con poca assiduità le lezioni o che si inseriscono a progetto avviato. Si è dunque optato per proporre incontri a carattere laboratoriale, in cui si lavora intorno alla realizzazione di un progetto ideato insieme durante i primi incontri, che viene portato avanti con modalità di interazione ispirati ai principi dell'apprendimento cooperativo. A partire dall'esplorazione degli interessi degli alunni, azione che ha richiesto un notevole impegno considerata la competenza comunicativa appena agli albori, i neoinsegnanti cercano di catalizzare la motivazione del gruppo verso la realizzazione di un prodotto come, per esempio, un video musicale, un libro di ricette o un racconto a fumetti. In questo modo, non si lavora insieme per produrre dei materiali linguistici in senso stretto, ma si lavora insieme mettendo in gioco la nuova lingua, nell'azione laboratoriale a disciplinarietà linguistica allargata definita da Bertocchi (2005). Questa modalità di lavoro si innesta nella macro cornice metodologica della didattica per progetti (*Project based learning*

in inglese, cfr. Krajcik, Blumenfield 2006), declinata nella soluzione glottodidattica più realizzabile all'interno di tale cornice operativa, ovvero quella del *Task based language teaching and learning*, una metodologia di stampo comunicativo che aggiunge alle coordinate didattiche della pedagogia progettuale la sensibilità psicolinguistica necessaria per favorire al meglio l'acquisizione linguistica (Long 2015).

Queste coordinate glottodidattiche sono molto distanti da una pedagogia linguistica tradizionale a cui i neodocenti sono per lo più avvezzi: manca del tutto un sillabo precostituito, così come viene meno l'idea di basare il corso su attività direttive, incentrate sulle strutture linguistiche dell'italiano, presentabili dicotomicamente ed esercitabili tramite attività più o meno meccaniche. Applicare adeguatamente il modello pedagogico di Italiano L2 a scuola non è semplice ed è per questo che i coordinatori del progetto hanno sviluppato un programma formativo ad hoc per aiutare la messa in pratica delle caratteristiche glottodidattiche poco sopra descritte.

3.1. La formazione in Italiano L2 a scuola

Prima dell'inizio delle attività didattiche, i neoinsegnanti sono invitati a partecipare a un incontro formativo corale in cui si presentano le finalità, le caratteristiche contestuali e le coordinate glottodidattiche di Italiano L2 a scuola. Viene inoltre fornito l'accesso a un database elettronico di attività didattiche, raccolte nel corso degli anni: in tal modo vengono esemplificate con più chiarezza le modalità di lavoro. Nel corso dei mesi seguenti vengono proposti altri tre momenti formativi a carattere seminariale su specifiche tematiche educative e glottodidattiche. Gli argomenti trattati vengono decisi assieme ai neodocenti sulla base delle complessità e dei problemi da loro esperiti durante l'insegnamento; i temi approfonditi con più frequenza sono la gestione del contesto didattico multilingue e multietnico, la didattica per progetti e il *Task Based Language Teaching*, il bilanciamento fra grammatica e comunicazione, l'uso delle tecnologie e la relazione con il sistema scolastico che accoglie Italiano L2 a scuola. In questi incontri è favorita quanto più possibile la partecipazione discorsiva degli insegnanti in formazione, che sono invitati a condividere i loro problemi e le soluzioni adottate per risolverli. Lo stesso atteggiamento discorsivo e cooperativo caratterizza la terza modalità formativa, un servizio di tutorato in cui, settimanalmente, i neodocenti possono incontrare i coordinatori didattici per discutere con

loro, vis-à-vis, delle attività che vogliono proporre, dell'organizzazione delle lezioni e di problemi anche personali – in alcuni casi emotivi e relazionali – via via esperiti. I colloqui si avvalgono della disamina dei “diari di bordo”, uno strumento formativo redatto settimanalmente dagli insegnanti e condiviso con i responsabili scientifici e i coordinatori. Sul diario di bordo sono annotate non solo le attività proposte di volta in volta alla classe ma, anche, stati d'animo, difficoltà, dubbi e complessità operative. In tutte e tre le tipologie di incontro formativo, in linea con una prospettiva costruttivista alla formazione, si fa ricorso alla mediazione discorsiva fra formatori e formandi per analizzare convinzioni, stereotipi e difficoltà sull'insegnamento linguistico e su come sia “giusto” attuarlo. Inoltre, la condivisione delle prassi e il confronto su tecniche e materiali è fondamentale per radicare l'azione formativa nel “presente didattico” del progetto: è spesso difficile, per i neoinsegnanti, leggere e comprendere le caratteristiche e le necessità formative degli allievi NAI, così come le richieste loro rivolte dal sistema scolastico.

3.2. Alcuni risultati

In varie ricerche (Della Putta, Sordella 2022a; 2022b) sono stati testati gli esiti del percorso formativo di Italiano L2 a scuola. In tutte e tre le indagini, è stato fatto ricorso alla metodologia di analisi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 1967). Secondo la definizione dei suoi ideatori, la *Grounded Theory* consiste in «un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare, sistematicamente, una teoria fondata sui dati» (Glaser, Strauss 1967: 22). Tramite questa metodologia di ricerca, dunque, si può studiare un fenomeno che ha una spinta generativa dal basso, costruendo così generalizzazioni a partire dalla raccolta di dati qualitativi (De Gregorio, Lattanzi 2011).

I dati sono stati estratti da 23 diari di bordo redatti dai neodocenti, oltre che dalla disamina di attività didattiche da loro costruite nonché da alcune note di campo prese dalle tutrici nel corso del progetto. Ci si è chiesti quali fossero le difficoltà maggiormente esperite dai docenti di Italiano L2 a scuola e se queste difficoltà, nei circa sette mesi di formazione, venissero superate. Il nucleo di complessità che è chiaramente emerso dalle disamine dei diari è legato all'aspetto metodologico e glottodidattico: è in particolare complesso capire e portare in classe il costruito di *task* e la pratica del *Focus on Form*; entrambi, come anche la letteratura internazionale ha già

dimostrato (cfr. Erlam 2016), vengono confusi con attività comunicative con un forte focus grammaticale, o con esercizi di pratica ripetitiva delle strutture linguistiche. I neodocenti, tuttavia, dimostrano miglioramenti sensibili nella gestione delle dinamiche di classe, nella capacità di leggere le necessità e la motivazione degli studenti NAI e nel bilanciamento dei contenuti linguistici alle reali capacità degli apprendenti. Una disamina più attenta delle attività costruite dai neodocenti mostra, inoltre, una sempre più crescente capacità di creare materiali accattivanti, in linea con i bisogni degli allievi e, sovente, anche in raccordo con i programmi delle classi curriculari seguite dai discenti NAI (cfr. Canuto, Ciavattini 2023).

4. Conclusioni

Proporre ai neoinsegnanti di Italiano L2 a scuola un percorso formativo a natura fortemente dialogica, distribuito lungo l'intera durata del progetto e apertamente incline a supportare i tentativi di abbracciare un modello pedagogico poco conosciuto si è rivelata, nel tempo, una scelta molto positiva. Le ricadute sulla cognizione e sullo sviluppo delle prassi pedagogiche dei docenti sono ben visibili anche se, come abbiamo visto in precedenza, rimangono alcune zone d'ombra su cui sarebbe opportuno lavorare più in profondità. L'esperienza torinese mette in luce, in conclusione, quanto sia importante aiutare lo sviluppo professionale degli insegnanti di lingue tramite azioni formative non direttive ma dialogiche, non impositive ma costruttive, in grado di supportare il difficile percorso formativo di un docente che opera in contesti ad alto livello di complessità.

Riferimenti bibliografici

- Admiraal W., Kruijer J., Lockhorst D., Schenke W., Sligte H., Smit B., 2016, *Affordances of teacher professional learning in secondary schools*, «Studies in Continuing Education», 38 (2), pp. 281-298.
- Andorno C., Della Putta P., Pugliese R., Sordella S., Zano G., 2023, *Per un'educazione linguistica democratica: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata*, «Italiano LinguaDue», 15 (2), pp. 596-612.
- Balboni P., 2021, *Formare i docenti di lingue: è possibile capovolgere lo schema?*, «Italiano LinguaDue», 13 (1), pp. 1-12.
- Balboni P., 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- Barni M., Vedovelli M., 2022, *La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguisimo e plurilinguismo*. In Della Putta P., Serena E. (a cura di), 2022, *L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*, numero speciale di LEND – Lingua e nuova didattica, pp. 14-26.

- Beacco J.C., Byram M., 2007, *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*, Strasbourg, Council of Europe.
- Berkman E., Wilson S., 2021, *So useful as a good theory? The practicality crisis in (social) psychological theory*, «Perspectives on Psychological Science», 16 (4), pp. 864-874.
- Bertocchi D., 2005, *Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito*. In Didoni R. (a cura di), 2005, *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*, Milano Franco Angeli, pp. 35-48.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.F., Lőrincz I., Meißner F.J., Noguero A., 2012, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, Graz, European Centre for Modern Languages.
- Canuto C., Ciavattini I., 2023, *L'uso del task supported teaching and learning in didattica a distanza. Io studio di un caso nel progetto Italiano L2 a scuola*, «Italiano Lingua-Due», 15 (1), pp. 929-949.
- Coe R., Aloisi C., Higgins S., Elliot Major L., 2014, *What Makes Great Teaching?: Review of the Underpinning Research*. London, The Sutton Trust.
- De Gregorio E., Lattanzi F., 2012, *Programmi per la ricerca qualitativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Dei F., 2017, *Di Stato si muore? Per una critica dell'antropologia critica*. In Dei F., Di Pasquale C. (a cura di), *Stato, violenza, libertà. La "critica del potere" e l'antropologia contemporanea*, Roma, Donzelli, pp. 9-49.
- Della Putta P., 2021, *Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2. Suggestioni per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci*. In Caruana S. et al. (a cura di), 2021, *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 237-249.
- Della Putta P., Serena E. (a cura di), 2022, *L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*, numero speciale di LEND – Lingua e nuova didattica.
- Della Putta P., Sordella S., 2022a, *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, Pisa, ETS.
- Della Putta P., Sordella S., 2022b, *"Xinfu resta ancora in silenzio...". Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione*. In Della Putta P., Serena E. (a cura di), 2022, *L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*, numero speciale di LEND – Lingua e nuova didattica, pp. 55-70.
- Dolci R., 2008, *Un impianto costruttivista per la formazione on line*. In Balboni P., Margiotta U. (a cura di), 2008, *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, Utet, pp. 82-99.
- Erlam R., 2016, *I'm still not sure what a task is: Teachers designing language tasks*, «Language Teaching Research», 20 (3), pp. 279-299.
- Erlam R., Tolosa C., 2022, *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- Foschi L., 2021, *Innovative aspects and evaluation methods in a teachers' continuous professional development training experience*, «Italian Journal of Educational Technology», 29 (1), pp. 46-64.
- Glaser B., Strauss A., 1967, *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine.
- Hattie J., 2009, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*, Abingdon, Routledge.
- Johnson K., Golombek P., 2016, *Mindful L2 teacher education*, London, Routledge.
- Kennedy M., 2016, *How does professional development improve teaching?*, «Review of Educational Research», 86 (4), pp. 945-980.
- Krajcik J., Blumenfeld P., 2006, *Project-based learning*. In Sawyer R. (ed.), 2006, *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 317-334.
- Kramsch C., 2014, *Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction*, «The Modern Language Journal», 98 (2), pp. 296-311.
- Kumaravadivelu B., 2001, *Toward a post method pedagogy*, «TESOL Quarterly» 35 (4), pp. 537-560.
- Long M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Hoboken, John Wiley & Sons.
- Nguyen M., Dao P., Iwasita N., 2022, *Nurturing teachers' research mindset in an inquiry-based language teacher education course*, «The Modern Language Journal», 106 (3), 599-616.
- Sims S., et al., 2022, *Effective teacher professional development: new theory and a meta-analytic test*, Annenberg, EdWorkingPaper.
- Sims S., Fletcher-Wood H., 2021, *Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review*, «School Effectiveness and School Improvement», 32 (1), pp. 47-63.
- Torresan P., 2022, *Un alfabeto di 73 lettere*, Torino, Pearson.
- Van Schaik P., Volman M., Admiraal W., Schenke W., 2019, *Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups*, «Teaching and Teacher Education», 80 (1), pp. 30-43.
- Vertovec S., 2007, *Superdiversity and its implications*, «Ethnic and Racial Studies», 30 (6), pp. 1024-1054.
- Vinogradova P., Ross E., 2019, *Fostering volunteer ESL teacher identity through reflection on apprenticeship of observation*, «TESOL Journal», 10.



Quartiere Maggiolina, Milano