

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS

Founded in 1993

by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puerto Rico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della
Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024

presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

PAOLO DELLA PUTTA, SILVIA SORDELLA

Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neoarrivati in Italia. I risultati di un percorso formativo partecipativo

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un percorso formativo dedicato a neoinsegnanti di italiano L2 che operano con studenti NAI (Neo Arrivati in Italia) iscritti alle scuole primarie o secondarie di primo grado di Torino. La formazione ha caratteristiche dialogiche e partecipative e radica i suoi assunti nella teoria socioculturale vigotskiana. Grazie all'analisi, condotta seguendo i principi della *Grounded Theory*, di 23 diari scritti spontaneamente dai neodocenti, possiamo apprezzare l'influenza del percorso formativo su quattro delle cinque dimensioni della competenza professionale dei docenti di lingua pertinenti a questo lavoro. Verranno infine discussi i risultati formativi raggiunti e i possibili miglioramenti futuri di tale percorso formativo.

Keywords

Italiano L2; studenti neoarrivati; cocreazione della conoscenza; task based/supported language teaching

1. Introduzione

Dei 914.860 studenti con cittadinanza non italiana (CNI) iscritti nell'anno scolastico 2022-2023¹, coloro che 'frequentano per la prima volta una scuola italiana' sono il 3,9%. Si tratta di allievi provenienti dall'estero e inseriti in classe nel corso dell'anno scolastico, identificati come "NAI" (Neo Arrivati in Italia) dalle Linee Guida dell'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR 2014: 5 e 17). Nonostante il dato numerico – certamente esiguo –, ciò che pone in primo piano questa tipologia di studenti, variamente distribuita nella scuola italiana, è l'urgenza dei bisogni formativi di cui sono portatori, sia rispetto all'integrazione nel gruppo classe sia rispetto alle possibilità di successo scolastico: le difficoltà linguistiche ostacolano la socializzazione con i pari, e i docenti faticano a costruire un'adeguata relazione d'aiuto con questi allievi, indubitabilmente l'anello più debole della catena formativa del nostro Paese.

¹ Fonte: Ministero dell'istruzione e del merito - Ufficio di Statistica. Dati aggiornati al 31/08/2023.

Ai discendenti con background migratorio, e in particolare ai NAI, sono destinati numerosi interventi d'aiuto, che non seguono criteri organizzativi e scientifici univoci – abbiamo solo indicazioni e linee guida più o meno ascoltate – ma che si muovono in quel mondo randomico di interventi scolastici ed extrascolastici che caratterizza il (non-)sistema dell'accoglienza scolastica italiana. Ferrari, commentando un report sull'integrazione degli alunni con background migratorio redatto dall'Unione Europea (2013), scrive:

il documento [...] rispecchia la realtà variegata e disomogenea del panorama italiano, dove svariati enti, associazioni o cooperative sostengono le scuole nei progetti di integrazione, insegnamento dell'italiano L2 o educazione interculturale. Il ruolo di istituzioni esterne alla scuola nell'implementazione di progetti per l'inclusione porta, a livello nazionale, a forti disparità locali: vi sono realtà in cui si registrano attenzioni e progetti con una certa solidità e aree in cui non sono presenti collaborazioni esterne continuative ed efficaci (Ferrari 2020: 516).

Appartiene a questo insieme di iniziative periscolastiche il progetto *Italiano L2 a scuola*, nato 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. Grazie alla convenzione siglata fra i due enti, ogni anno vengono finanziate 26 borse di studio per aspiranti docenti di italiano L2, ancora frequentanti (o da poco laureati in) corsi di studio a indirizzo umanistico; i candidati vengono selezionati grazie a una disamina dei loro *curricula* e a un colloquio conoscitivo, in cui vengono sondate le motivazioni a partecipare a *Italiano L2 a scuola*². Nel contempo, all'inizio di ogni anno scolastico, vengono vagliate le richieste di supporto linguistico provenienti dalle scuole cittadine, così da creare piccoli gruppi di alunni NAI. Dopo l'abbinamento tra i neoinsegnanti e i gruppi di studenti prendono il via, sotto la supervisione dei coordinatori didattici del progetto e dei suoi responsabili scientifici³, l'attività didattica e le attività formative dei neodocenti.

I corsi di italiano L2 hanno natura laboratoriale e durano circa 6 mesi, da novembre a maggio; ogni neodocente insegna per 100 ore all'anno e ha l'obbligo di seguire le attività proposte per la sua formazione, quantificabili in circa 30 ore. Il progetto ha, dunque, due finalità:

- a) contribuire a rispondere ai bisogni del territorio cittadino rispetto all'esigenza di facilitare il primo inserimento a scuola degli alunni NAI, lavorando sulle competenze comunicative di base dell'italiano;
- b) integrare il percorso formativo degli studenti universitari con un'esperienza glottodidattica, sostenuta da incontri di approfondimento teorico-metodologi-

² Il processo relativo al bando di concorso e alla selezione dei candidati per la borsa di studio coinvolge attivamente l'Ufficio Direzione didattica e Servizi agli studenti della scuola di Scienze Umanistiche dell'Università di Torino.

³ I coordinatori didattici sono persone che hanno partecipato come insegnanti a più edizioni di *Italiano L2 a scuola* e che hanno, contestualmente, approfondito i temi inerenti alla didattica delle lingue non materne in contesti scolastici. I responsabili scientifici, invece, sono docenti di Glottodidattica o Linguistica in forza al Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino.

co, da un processo di auto-osservazione e riflessione e da un confronto periodico e sistematico per progettare, verificare e ricalibrare le attività laboratoriali condotte nelle scuole.

L'oggetto di questo saggio è il processo formativo dei neoinsegnanti partecipanti al progetto, che avviene contemporaneamente alla loro prima esperienza didattica. Per perseguire questo obiettivo, abbiamo raccolto un insieme di dati spontanei sulle difficoltà emotive, cognitive e operative esperite dai neodocenti durante il lavoro con allievi che hanno bisogni linguistici e sociali immediati e molto articolati. I dati si basano su report settimanali scritti, chiamati "diari di bordo", redatti spontaneamente dai neoinsegnanti; qui troviamo sia descrizioni di attività didattiche proposte, ma anche riflessioni emotive su come ci si è sentiti in classe, su come hanno reagito gli studenti alle varie proposte e su come quest'ultime "hanno funzionato".

I "diari di bordo" verranno analizzati in modo da avere delle indicazioni su quali sono le dimensioni operative che rispondono meglio al modello formativo proposto e quali, invece, presentano ambiti di maggiore difficoltà. Nel prossimo paragrafo presentiamo le coordinate operative del progetto, per poi (par. 3) presentare i dati raccolti e le modalità di analisi; il par. 4 sarà dedicato ai risultati e nel par. 5 verranno presentate le conclusioni del lavoro.

2. Coordinate operative e formative di Italiano L2 a scuola

I neoinsegnanti di Italiano L2 a scuola lavorano con gruppi composti da massimo dieci alunni NAI. Questa, assieme all'ordine di scuola – primaria o secondaria di primo grado – è l'unica condizione di omogeneità considerata per la costituzione dei gruppi mentre, per quanto riguarda le altre caratteristiche dei partecipanti, si determina in tutti i casi una condizione di eterogeneità interna.

Inoltre, in un siffatto contesto didattico, una progettazione lineare e rigidamente predeterminata 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 le prime lezioni, che viene portato avanti con modalità di interazione ispirati ai principi dell'apprendimento cooperativo. A partire dall'esplorazione degli interessi degli alunni, 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 (Canuto e Ciavattini 2023). In questo modo, non si lavora insieme per produrre dei materiali linguistici in senso stretto, ma per mettere in gioco la nuova lingua e le competenze linguistiche pregresse, nell'accezione 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 e Blumenfeld 2006), declinata nella soluzione glottodidattica più realizzabile all'interno di tale cornice operativa, ovve-

ro 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 educazione 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.

2.1 Il modello formativo

Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento per ideare e attuare la formazione dei neoinsegnanti è quello socioculturale, di ispirazione vigotskiana⁴ e più genericamente costruttivista, declinato *ad hoc* per le necessità dei docenti di lingua (cfr. Johnson e Golombek 2020). L'attività formativa fa dunque ricorso ad alcuni artefatti culturali che permettono, secondo questa prospettiva, l'interiorizzazione di nuove conoscenze e la ristrutturazione delle conoscenze e delle convinzioni pregresse: la relazione fra formando e formatore è dialogica e responsiva alle necessità e ai problemi del primo; la conversazione e la condivisione di punti di vista e dubbi permette la creazione dello *scaffolding*, ovvero l'impalcatura dialogica e psicologica di supporto alla costruzione del sapere; la possibilità di lavorare a nuovi percorsi formativi in uno spazio sicuro favorisce l'abbassamento dell'ansia e incentiva la convinzione di poter provare vie pedagogiche nuove senza sentirsi immediatamente giudicati. Negli incontri fra neodocenti e coordinatori, quindi, si fa ricorso alla mediazione discorsiva per tematizzare 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 aiutare i neodocenti a radicare l'azione formativa nel presente didattico del contesto formativo in cui ci si trova a insegnare: non è semplice ideare e attuare una didattica che sia in linea con le caratteristiche e le necessità degli studenti e del gruppo classe che essi compongono.

Prima dell'inizio delle attività didattiche, i neoinsegnanti sono invitati a partecipare a un incontro formativo corale in cui vengono presentate 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

⁴ Il paradigma socioculturale alla formazione degli insegnanti di lingue si ispira alle teorie sull'apprendimento e sullo sviluppo mentale di Lev Vygotskij, ma si fonda anche su altri assunti della psicologia costruttivista, rivisti e adattati da altri autori alla luce dei più moderni avanzamenti scientifici (cfr. Lantholf & Poehner 2023). Per chi volesse approfondire i principi cardine della teoria vigotskijana può fare riferimento alla recente raccolta di saggi dello psicologo russo intitolata "La mente umana. Cinque saggi" edita da Feltrinelli nel 2022.

corso degli anni: in tal modo vengono esemplificate con più chiarezza le modalità di lavoro. Nel corso dei sei 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 e l'uso delle tecnologie. In questi incontri è favorita quanto più possibile la partecipazione discorsiva dei formandi, 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, che vengono condivisi con i coordinatori.

In particolare, nella stesura dei diari di bordo, il cui ruolo nella formazione iniziale dei docenti è sottolineato da Jarvis (1992), e nel confronto periodico sulle pratiche didattiche con dei tutor più esperti, si possono ravvisare molti aspetti dei principi enucleati da Johnson e Golombek in merito alla formazione degli insegnanti di lingua: la possibilità di rielaborare le esperienze di insegnamento, sia mediante la scrittura individuale sia in forma dialogica, offre ai neoinsegnanti l'occasione di situarle in un contesto, che assume un significato nel corso del tempo, con tutte le sue contraddizioni e le sue potenzialità trasformative, evidenti soprattutto nei tentativi di "collaborative problem-solving" (Johnson e Golombek 2020: 120). Le occasioni di confronto e coprogettazione focalizzate su pratiche didattiche situate e cariche di vissuti emotivi si configurano come spazi "protetti" in cui si cercano insieme nuove strade, che si ridefiniscono via via sulla base dei risultati osservati. Al centro di questi spazi vi è l'attività di mediazione svolta dal tutor-formatore, che individua una *zona di sviluppo prossimale* tale da spingere le possibilità del discente – in questo caso il neoinsegnante – oltre ciò che sarebbe capace di fare da solo. Sia le pratiche autoriflessive messe in atto con la scrittura dei diari sia la condivisione e il confronto durante gli incontri con i tutor stimolano la riflessione metacognitiva sui processi di apprendimento propri e degli studenti NAI che formano i gruppi.

La domanda di ricerca che guida questo saggio è inerente ai risultati di tale approccio formativo, che già in altri contesti, ma pur sempre con docenti alle prime armi, ha dato buoni risultati (Della Putta 2025; Vinogradova e Ross 2019). Ci chiediamo se l'approccio è risultato utile ai neodocenti e, in particolare, su quale dimensione della loro competenza pedagogica. Per far questo, ci è sembrato opportuno analizzare cinque aree del sapere del docente di lingue, seguendo e parzialmente modificando quanto in Gattbonton (1999): 1) la conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento; 2) la conoscenza degli studenti, delle loro necessità e motivazioni; 3) la conoscenza di tecniche e procedure didattiche; 4) la

conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra studenti e docente; 5) la conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti.

Verificheremo quali di queste aree hanno posto maggiori difficoltà ai docenti e se, nel corso dei sei mesi di lavoro, la configurazione delle criticità si è modificata.

3. Metodologia

Per rispondere alle domande di ricerca di questo studio, prendiamo in analisi 23 diari di bordo scritti nell'edizione 2018/2019 del progetto. Per individuare nell'insieme di questi resoconti degli elementi ricorrenti e per poter estrapolare delle generalizzazioni dalle ventitré singolarità esperienziali che essi rappresentano, si è scelto di seguire la 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: essa è sovente proposta «come la soluzione metodologicamente più idonea a “mettere ordine” in grandi quantità di informazioni, identificando temi ricorrenti e relazioni fra essi» (De Gregorio e Lattanzi 2011:14). Operativamente, ci siamo avvalsi del programma di analisi Nvivo, che permette una codifica dei dati testuali e una loro etichettatura in nodi tematici focali, che emergono dalla trama testuale e che poi vengono ordinati nelle categorie d'interesse dal ricercatore.

Sono stati etichettati tutti i riferimenti (i.e., frasi o paragrafi) alle difficoltà individuati nei 23 diari di bordo, definendo delle categorie concettuali («nodi») che sono via via confluite nelle cinque aree di conoscenza professionale dei docenti di lingua individuate da Gatbonton (1999, cfr. par 2.1). I due autori si sono poi confrontati su aspetti dubbi dell'analisi, e hanno così parzialmente rivisto manualmente l'output dato da Nvivo. Il programma ha poi analizzato la distribuzione dei nodi nel corso dei sei mesi di formazione, permettendoci così di verificare quali aree di competenza si dimostrano sensibili al passare del tempo, una misura che, indirettamente, può essere letta come un effetto della formazione (distribuita, appunto, lungo i sei mesi in cui sono redatti i diari di bordo) e della pratica didattica con gli studenti NAI⁵.

In quanto segue, vediamo l'evoluzione di ogni singola area di competenza considerata.

⁵ Per motivi di spazio, non possiamo fare un'analisi qualitativa dei dati né fornire esempi dei riferimenti trovati nei diari di bordo. Non riusciamo nemmeno, in questa sede, a evidenziare le (poche) differenze fra chi insegna a studenti NAI della primaria e fra chi insegna a studenti NAI della secondaria di primo grado. Rimandiamo, però, a Della Putta e Sordella (2022) per alcune indicazioni in merito.

3.1 Conoscenza del funzionamento della lingua oggetto di insegnamento

Sotto questa categoria sono stati raggruppati i riferimenti inerenti a difficoltà pedagogiche riconducibili a dubbi o a manifeste mancate conoscenze della morfosintassi della lingua italiana. Ricordiamo che, generalmente, questa categoria pertiene soprattutto ai docenti non madrelingua, mentre i neodocenti che partecipano a Italiano L2 a scuola sono tutti italofoeni. Inoltre, data l'impostazione pedagogica del progetto, lo spazio dedicato all'insegnamento esplicito della grammatica è ridotto, e solo in rari casi si propone ai discenti una riflessione su strutture particolarmente complesse.

I riferimenti sono soltanto 7, concentrati per lo più nei primi due mesi del progetto, come si evince dalla Tabella 1.

Tabella 1 – *Distribuzione riferimenti su lingua italiana*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
<i>Dubbi sull'italiano</i>	3	2	1	1	0	0

3.2 Conoscenza delle necessità e delle motivazioni degli studenti

Questa area del sapere professionale degli insegnanti è focale per la buona riuscita di Italiano L2 a scuola. Da un lato, gli allievi NAI presentano complessità psicologiche e sociali decisamente rilevanti, come i traumi dovuti al percorso migratorio, di cui un docente deve essere a conoscenza; dall'altro, riuscire a mobilitare le risorse emotive e cognitive di questi discenti è quanto mai necessario per poterli coinvolgere in attività linguistiche contestualizzate e finalizzate. I riferimenti che rimandano a questa dimensione della competenza dei docenti sono 80 e sono concentrati principalmente nei primi mesi del progetto (Tab. 2).

Tabella 2 – *Distribuzione riferimenti su necessità e motivazione degli studenti*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
<i>Necessità e motivazione studenti</i>	23	20	14	8	7	8

3.3 Conoscenza delle appropriate modalità relazionali fra studenti e docente

Instaurare delle relazioni positive con i discenti NAI non è semplice, data la loro frequente chiusura o, all'opposto, la loro eccessiva estroversione. Le testimonianze dei neodocenti, anche in questo caso ben concentrate nei primi due mesi, ruotano attorno a problemi riconducibili all'età degli studenti e ad aspetti biografici legati alla migrazione. In Tabella 3 vediamo la distribuzione temporale dei 66 riferimenti.

Tabella 3 – *Distribuzione riferimenti su modalità relazionali con gli studenti*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
<i>Modalità relazionali</i>	28	20	7	5	4	2

3.4 Conoscenza delle modalità valutative dei progressi dei discenti

Italiano L2 a scuola non prevede momenti formali di valutazione del progresso degli allievi. Tuttavia, il progetto propone modalità di osservazione dello sviluppo dell'interlingua funzionali alla scelta di quali aspetti della morfosintassi italiana siano bisognosi di più attenzione. I neodocenti sono quindi spinti ad annotare quali strutture dell'italiano i discenti usano per esprimersi, e quali siano le traiettorie di sviluppo delle loro interlingue. Al fine di facilitare l'osservazione mirata delle risorse linguistiche emergenti dalla comunicazione spontanea, viene fornita una lista di descrittori ricavata dal sillabo di Pallotti e Ferrari (2019: 35-39). Questo strumento diventa, con il tempo, un reale punto di riferimento per i neoinsegnanti, che in breve dimostrano di saper valutare con più efficacia la competenza dei loro allievi. Anche per questo parametro, i 38 riferimenti rinvenuti si collocano nella prima parte dell'esperienza (Tab. 4).

Tabella 4 – *Distribuzione riferimenti sulla valutazione*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
<i>Valutazione</i>	10	12	8	5	2	1

3.5 Conoscenza di tecniche e procedure didattiche

Sotto questa categoria sono stati raggruppati i passi dei diari di bordo da cui emergono difficoltà operative e interpretative delle coordinate glottodidattiche del progetto. Come accennato nel par. 2, le indicazioni metodologiche di *Italiano L2 a scuola* sono molto distanti da una glottodidattica tradizionale, essenzialmente insegnante-centrica e guidata da un sillabo precostituito. I neoinsegnanti sono spinti ad abbracciare una glottodidattica progettuale e *task-based* che, come ben messo in rilievo da altre ricerche (Erlam e Tolosa 2022: cap. 1), presenta numerosi ostacoli interpretativi e attuativi per i docenti.

I riferimenti riconducibili alle difficoltà esperite in questa dimensione di conoscenza sono 100, e la loro distribuzione nel tempo non dimostra sostanziali cambiamenti: le difficoltà metodologiche rimangono piuttosto stabili nell'arco dei sei mesi considerati (cfr. Tab. 5).

Tabella 5 – *Distribuzione riferimenti sulla tecniche e procedure didattiche*

Nodo tematico	Dicembre	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio
<i>Tecniche e procedure didattiche</i>	21	20	15	16	15	13

4. Conclusioni

L'analisi dei 23 diari di bordo qui condotta testimonia la maggior sicurezza con cui i neoinsegnanti affrontano i problemi posti da 4 dimensioni della competenza pedagogica sulle 5 considerate. Con il passare dei mesi (e dunque, indirettamente, grazie al dialogo fra formazione ed esperienza didattica) apprezziamo una maggior sicurezza nell'affrontare gli aspetti della lingua target, una maggiore confidenza nella conoscenza dei propri studenti e dei loro bisogni, una maggior padronanza delle modalità per gestire le relazioni nel gruppo e una maggior serenità nel considerare i progressi degli studenti stessi. Il fatto che i riferimenti relativi al nodo tematico della metodologia, riguardante nello specifico l'adozione dell'approccio per *task*, non si siano ridotti numericamente nel corso della stesura dei diari di bordo testimonia la complessità della progettazione e dell'implementazione di questa modalità di lavoro. Si tratta di "ferri del mestiere" da costruirsi su misura, a poco a poco, sulla base del contesto di apprendimento, ma anche delle proprie inclinazioni personali. A differenza di tecniche di insegnamento che si possono semplicemente applicare, pur nella difficoltà di scegliere quelle più adeguate, il lavoro per *task* si costruisce su un progetto di gruppo sempre incerto e "altalenante", alimentato dalle potenzialità ma anche dalle incertezze delle dinamiche relazionali.

In conclusione, un percorso formativo basato sugli assunti costruttivisti e socio-culturali ha dato risultati incoraggianti nell'aiutare i 23 neodocenti considerati in questo studio ad abbracciare pratiche didattiche per loro nuove, da attuare in un contesto complesso. Tuttavia, una maggiore attenzione alla dimensione metodologica si è rivelata necessaria. Future ricerche potranno rivelare di più su come sostenere maggiormente questo aspetto della competenza pedagogica di giovani insegnanti di italiano L2.

Bibliografia

- Bertocchi, Daniela. 2005. "Il laboratorio di italiano: esplorazione di un ambito". In Roberto, Didoni (a cura di). *Didattica di laboratorio e apprendimento dell'italiano*. Milano: Franco Angeli, pp. 35-48.
- Canuto, Claudia e Ilaria Ciavattini. 2023. "L'uso del task supported teaching and learning in didattica a distanza. Lo studio di un caso nel progetto Italiano L2 a scuola." *Italiano LinguaDue* 15 (1): 929-949.
- De Gregorio, Eugenio e Paola Lattanzi. 2012. *Programmi per la ricerca qualitativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Della Putta, Paolo. 2025. "Characteristics and outcomes of a socioculturally-oriented training course for volunteer teachers of L2 Italian." In Tatjana Bacovsky-Novak; Dalton-Puffer, Christine; Heaney, Helen; Hüttner, Julia. (Eds.), *Current Challenges and New Horizons in Language Teacher Education*, Cambridge Scholars: Cambridge, pp. 25-38.
- Della Putta, Paolo e Sordella Silvia. 2022. *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*, Pisa: ETS.

- Erlam, Rosemary e Costanza Tolosa. 2022. *Pedagogical Realities of Implementing Task-Based Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2013. *Study on educational support for newly arrived migrant children*, Publications Office, <<https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204>> Ultimo accesso: 19-01-2024.
- Ferrari, Stefania. 2020. "Un ponte tra la classe e il laboratorio di italiano L2: strategie didattiche." *Italiano LinguaDue* 12 (1): 516-528.
- Gatbonton, Elizabeth. 1999. "Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge." *Modern Language Journal*, 83(1): 35-50.
- Glaser, Barney e Anselm Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory*. Aldine, Chicago.
- Jarvis, Jennifer. 1992. "Using diaries for teacher reflection on in-service courses." *ELT Journal*, 46 (2): 133-143.
- Johnson, Karen e Paula Golombek. 2020. "Informing and transforming language teacher education pedagogy." *Language Teaching Research* 24(1): 116-127.
- Krajcik, Joseph e Blumenfeld Phyllis. 2006. "Project-based learning." In R. Keith Sawyer (a cura di). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press, pp. 317-334.
- Lantolf, James e Matthew Poenher. 2023. Sociocultural theory and classroom second language learning in the East Asian context: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 107, 3-23.
- Long, Michael. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Maiden: Wiley.
- MIUR. 2014. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c682a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890> Ultimo accesso: 19-01-2024.
- Pallotti, Gabriele e Stefania Ferrari. 2019. Osservare l'Interlingua. Un sillabo per un'educazione linguistica inclusiva ed efficace. <https://interlingua.comune.re.it/wp-content/uploads/2019/02/OssIL-libro-6feb19.pdf>.
- Vinogradova, Polina e Erin Haskell Ross. 2019. "Fostering volunteer ESL teacher identity through reflection on apprenticeship of observation" *TESOL Journal*, 10 (4): e480.
- Vygotskij, Lev. 2022. *La mente umana. Cinque saggi*. (a cura di Alessandro Mecacci), Feltrinelli, Milano.