

Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2

Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci

Paolo Della Putta

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract This paper presents the characteristics and outcomes of a training course for L2 Italian volunteer teachers (VTs). The aims of the course were: 1) to help VTs reflect upon their beliefs and past teaching experience; 2) to propose new teaching activities and work on them; 3) to analyse new perceptions and pedagogical practices that have developed as a result of the course. The outcomes were tested on 18 participants, whose psychological disposition towards their duties and improvement in grammar teaching were assessed using Guskey's Teacher Training Evaluation Questionnaire. Classroom observations, conducted via a simplified version of the COLT scheme, allowed to further detect and analyse changes in teaching practices. Results show improvements in teaching and in pedagogical awareness.

Keywords Teacher training. Language teachers. Teachers' beliefs. Teachers' cognition. Forced migrants.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il contesto formativo. – 3 Il corso di formazione. – 3.1 Prima fase. – 3.2 Seconda fase. – 3.3 Terza fase. – 4 I risultati. – 4.1 I questionari. – 4.2 Le osservazioni di classe. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

Le scuole di italiano L2 gestite da personale volontario sono, ormai da più di un ventennio, protagoniste dell'integrazione civica e linguistica di un ingente numero di cittadini alloglotti immigrati in Italia.¹ Sono in particolar modo i cosiddetti 'migranti forzati', fuggiti dal Paese di origine a seguito di eventi bellici e politici, a beneficiare dell'apertura burocratica e culturale di queste istituzioni,² veri avamposti di socialità e impegno civile. I bisogni linguistici e formativi dei migranti con trascorsi traumatici trascendono, in prima istanza, la mera conoscenza dell'italiano e si concretizzano nell'immediata necessità di 'ritrovare' la parola - in qualunque lingua essa sia espressa - come veicolo di socialità e di partecipazione civile.

Tali necessità, estremamente articolate in termini psico-pedagogici, vengono intercettate sia da enti formativi istituzionali come i CPIA (Centri Provinciali Istruzione Adulti) sia dal mondo dell'associazionismo volontario,³ entrambi contesti educativi tutt'altro che semplici (Minuz 2014); gli insegnanti che vi operano, infatti, sviluppano sovente sentimenti di inadeguatezza e frustrazione verso i loro compiti, la cui oggettiva, intrinseca complessità è percepita come raramente sormontabile. L'accesso a una formazione di qualità, che li possa aiutare a superare tali difficoltà, è una necessità molto sentita.

Non è quindi un caso che la ricerca più recente abbia dedicato un certo numero di studi proprio alla formazione di chi insegna in contesti di volontariato (Arcuri 2016; Naeb, Young-Scholten 2017).

Il presente lavoro, continuando quanto in Della Putta (in corso di stampa), prosegue questo filone di indagine e riporta caratteristiche e risultati di un corso di formazione tenuto da chi scrive agli

1 Qualche dato esemplificativo sulle dimensioni del fenomeno delle scuole volontarie: la rete Scuole Senza Permesso di Milano ha coordinato, nel 2019, 27 organizzazioni eroganti corsi gratuiti di italiano L2; la rete Scuole Migranti di Genova conta 10 scuole operative nel 2010; a Roma, nell'anno 2013, sono stati 11.780 i cittadini alloglotti iscritti a corsi di italiano L2 erogati da enti *non profit*.

2 In queste scuole, molto spesso, la frequenza dei corsi di lingua non è subordinata alla regolarità della presenza del discente sul territorio italiano; vengono, inoltre, organizzate lezioni in fasce serali per gli studenti lavoratori e si dà attenzione alle problematiche femminili, istituendo corsi rivolti a sole donne in orari a loro consoni.

3 In un rapporto ISTAT del 2008 (https://www4.istat.it/it/files/2011/01/Integrazione_lavoro_stranieri.pdf) si rilevava che solo circa il 4% dei cittadini stranieri frequentava corsi di lingua italiana. I rilievi del decennio 2011-12, *post* Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010, riportano che solo il 17,5% dei cittadini immigrati frequenta corsi di italiano organizzati da canali istituzionali (Bagna, Perez 2018). Inoltre, una più recente indagine compiuta nel comune di Roma rileva che fra il 30 e il 60% della domanda di corsi di lingua fatta dai migranti rimane insoddisfatta dagli appalti istituzionali (Battista, Cardenia 2014).

insegnanti della Scuola di Babele,⁴ un'associazione fondata nel 1990 a Legnano, un comune situato nell'Alto Milanese.

Presenteremo dunque le caratteristiche dell'intervento, ne riporteremo i risultati, elicitati tramite questionari e osservazioni della pratica di classe, e infine proporremo alcune prime generalizzazioni ricavabili da questo studio di caso.

2 Il contesto formativo

Per avere un quadro esaustivo delle caratteristiche della Scuola di Babele, rimandiamo il lettore a Della Putta (in corso di stampa). Sia sufficiente, qui, riportare che il numero annuo degli iscritti si aggira attorno alle 500 unità e che l'età migratoria media, nell'anno scolastico 2017/18, è di 14 mesi. Circa il 30% degli studenti aveva una storia migratoria traumatica ed era in attesa di un inquadramento giuridico. I Paesi di origine più rappresentati sono la Nigeria, l'Eritrea, il Pakistan, l'Algeria e la Cina, ma non mancano allievi sudamericani. Circa il 20% degli iscritti è analfabeta nell'alfabeto latino e il 50% ha una scolarizzazione non superiore a 5 anni. All'inizio dell'anno scolastico 2017/18, il 78% degli studenti è stato classificato come principiante e solo al 5% è stato riconosciuto un livello B1.

Il profilo dei 26 insegnanti in servizio presso la scuola nell'anno scolastico 2017/18 è eterogeneo: 10 insegnano italiano L2 da almeno 2 anni, 11 hanno un'esperienza didattica di meno di 12 mesi e 5 sono ex docenti di lettere. Per intercettare le necessità degli allievi, le lezioni sono organizzate in fasce orarie sia serali sia diurne; tale accorgimento, fondamentale per incentivare la frequenza, non facilita l'incontro degli insegnanti, a cui manca un momento corale di riflessione su problemi e prassi didattiche.

La scuola intesse, inoltre, fitte relazioni con il CPIA della città, con cui vi è un rapporto virtuoso e sinergico: in alcuni casi, infatti, gli allievi frequentano entrambi gli istituti.

3 Il corso di formazione

Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento per ideare e attuare il corso di formazione in oggetto è quello socioculturale vygotkijano, declinato *ad hoc* per la formazione degli insegnanti di lingua (Johnson, Golombek 2020). Si è fatto, quindi, molto ricorso alla mediazione discorsiva fra formatore e formandi per analizzare convinzioni e stereotipi su cosa sia una lingua e su come sia 'giusto' insegnarla. Inoltre,

⁴ <http://www.scuoladibabele.it>.

l'indagine delle prassi degli insegnanti, realizzata tramite l'osservazione della glottodidassi e il confronto su tecniche e materiali, è stata fondamentale per radicare l'azione formativa nel 'presente didattico' dei docenti che non va 'scardinato' completamente ma, piuttosto, rimodulato e 'allineato' sia a principi glottodidattici generali sia alle esigenze contestuali. Infine, secondo la prospettiva socioculturale, la 'vicinanza' fra gli attori della formazione è decisiva: il formatore deve infatti seguire l'evoluzione dell'*obuchenie*⁵ dei formandi, ovvero il modo in cui, secondo Vygotskij, i concetti dati vengono recepiti e integrati nella mente e nella prassi dei docenti. Per lo psicologo russo, infatti, ogni atto di apprendimento è sempre un atto dialettico fra il nuovo e il preesistente, ed è dunque parte del compito di chi insegna seguire gli esiti di questa mediazione. Il corso è stato quindi ideato come un percorso co-costruito e non come una serie di eventi comunicativi monodirezionali. I 14 mesi lungo i quali si è articolato (da gennaio 2018 a marzo 2019) sono stati suddivisi in tre fasi con durata e finalità formative differenti: 1) indagare pratiche, difficoltà e convinzioni; 2) fornire informazioni e linee operative, riflettendo su come applicarle alle prassi esistenti, eventualmente modificandole e 3) seguire lo sviluppo di nuove prassi didattiche, discutendo le idee loro sottostanti. Sono stati invitati a partecipare tutti gli insegnanti della scuola, ma i partecipanti effettivi sono stati 23.

3.1 Prima fase

In questa fase, durata tre settimane, il formatore ha osservato e audioregistrato cinque ore di didattica di tre docenti della scuola e ha condotto due *focus group* in cui gli insegnanti hanno discusso delle proprie difficoltà. È stato altresì distribuito un questionario al corpo docente per indagare convinzioni e problematiche didattiche frequenti.

Emergono sette punti critici principali, già rilevati da altri studi condotti in contesti simili (cf. Pugliese, Minuz 2012): 1) il primato della grammatica nell'insegnamento della lingua; 2) l'uso di un sillabo composto da entità discrete, ordinate secondo una sequenza nozionistica e non funzionale; 3) la scarsa consapevolezza che una lingua si possa imparare anche incidentalmente; 4) la difficoltà a gestire la frequenza saltuaria alle lezioni; 5) la difficoltà a gestire la «dissonanza culturale» (Ibarra 2001) degli studenti migranti, spesso non avvezzi a pratiche didattiche occidentali e 6) la convinzione che, nei casi di (semi)analfabetismo, l'insegnamento debba iniziare necessariamente dall'apprendimento della letto-scrittura.

5 Termine russo che descrive la stretta relazione dialogica che intercorre fra insegnamento e apprendimento, fra il dato nuovo e l'esperienza preesistente.

Durante le osservazioni di classe abbiamo rilevato l'apertura di lunghe digressioni esplicative, di natura sia lessicale sia grammaticale, in cui la lingua è trattata come oggetto di studio e non come mezzo comunicativo, in modi molto simile a quanto riportato in Pugliese e Minuz (2012). La gestione del flusso comunicativo viene tenuta saldamente dai docenti, che spesso arginano la spontaneità enunciativa dei discenti. Vengono usati molti *realia* didattici come biglietti del treno e scontrini ma, anche, testi eccessivamente complessi e poco vicini alle necessità degli studenti.

A nostro modo di vedere, in queste prassi si riverberano alcune caratteristiche dell'approccio comunicativo-formativo della tradizione scolastica italiana (Balboni 2008, 247), in cui il sapere e la gestione dei flussi comunicativi sono rigidamente gestiti dal docente, c'è scarsa fiducia nell'autonomia del discente, i percorsi di studio sono deduttivi e il ricorso a lingue altre rispetto all'italiano è malvisto. Ciò non deve sorprendere: è dimostrato che le prassi degli insegnanti sono radicate nella loro esperienza di apprendenti di lingua che, se non discusse e criticate, rimangono il modello pedagogico dominante (Davin et al. 2018).

3.2 Seconda fase

La seconda fase è durata da metà febbraio a metà aprile 2018, con 18 ore di lezione ripartite in 4 incontri a cadenza bisettimanale. Sono stati presentati e discussi aspetti teorico/pratici utili per aiutare i docenti ad armonizzare convinzioni e prassi a principi glottodidattici moderni e alle esigenze di un contesto così particolare.

Per scegliere i contenuti, e per accordarli alla prospettiva socioculturale adottata, abbiamo fatto riferimento al modello modulare di Kumaravadivelu (2012), che vede la formazione degli insegnanti come un atto dinamico, in grado di aiutarli a sviluppare cinque dimensioni professionali: 1) le conoscenze sulla lingua insegnata e sul modo in cui essa è acquisita; 2) la capacità di analizzare le necessità e le motivazioni degli apprendenti; 3) il riconoscimento di stereotipi e convinzioni sull'insegnamento e l'analisi delle loro origini; 4) la capacità di osservare criticamente la propria attività di classe; 5) la messa in atto di tecniche didattiche efficaci.

I contenuti sono stati suddivisi in cinque macro aree, a cui è stato assegnato un diverso monte ore:

1. Aspetti sociali e psicologici di migranti: tre ore.
2. Principi di andragogia: il ruolo di convinzioni e conoscenze precedenti nell'adulto; la dimensione affettiva dell'adultità: tre ore.
3. Principi di linguistica acquisizionale: tre ore.

4. Attività di riflessione e introspezione sulle prassi didattiche: osservazione e commento di materiali didattici; creazione di attività e unità didattiche; riflessione critica sulla propria esperienza di studente e di insegnante di lingua: cinque ore.
5. Organizzazione lezioni e indagine delle motivazioni degli apprendenti: unità didattica, sillabo a spirale e percorso induttivo di insegnamento della grammatica; principi di didattica *task-based* (Ferrari, Nuzzo 2011): quattro ore.

3.3 Terza fase

Nell'ultima fase (cinque incontri fra maggio 2018 e febbraio 2019), i corsisti sono stati invitati a discutere con il formatore idee, attività, 'resistenze ideologiche' e dubbi nati dalla partecipazione ai momenti formativi precedenti; sono stati così presi in analisi stralci di lezioni, proposte didattiche, reazioni degli studenti e nuove disposizioni d'animo dei docenti. Le difficoltà più spesso discusse riguardano il sillabo e la programmazione: in molti casi, l'ideazione e l'uso di attività basate sui *task* ha suscitato alcune perplessità, così come complesso è apparso diminuire il carico grammaticale del programma. Inoltre, alcuni insegnanti hanno trovato arduo sostituire attività grammaticali con proposte comunicative, più difficili da ideare.

Un altro aspetto su cui i corsisti hanno avuto bisogno di confronto e supporto riguarda il ruolo del docente. Il modello pedagogico proposto, meno direttivo e più co-partecipativo, ha suscitato non poche resistenze e, in generale, è apparso di complessa gestione. In particolare, è emerso che per alcuni docenti l'insegnamento direttivo, formale e dicotomico della grammatica è un mezzo per esercitare un potere di controllo sulla lezione, che diviene così ingabbiata in (e strutturata da) una serie di oggetti linguistici da trattare esplicitamente, a discapito di attività comunicative, percepite come di difficile gestione. È stato inoltre dibattuto il ruolo dell'impegno, inteso come 'fare i compiti a casa',⁶ da molti considerato un fattore irrinunciabile per un buon apprendimento.

Va sottolineato, però, che una parte dei corsisti⁷ non aderiva a questo modello pedagogico direttivo e, anzi, si è opposta alla visione dei colleghi: atteggiamenti e convinzioni così diverse sono da ascrivere a schemi cognitivi ed esperienze pregresse che spesso fungono da

⁶ Gli esercizi assegnati a casa hanno carattere manipolatorio e mnemonico e richiedono spesso lessico metalinguistico.

⁷ Si tratta di sette persone che hanno accolto più positivamente dei colleghi molte proposte declinate nel corso. Tre di loro hanno un'esperienza consolidata di insegnamento di italiano L2 in contesti migratori.

filtro interpretativo della realtà didattica e delle proposte fatte in un corso di formazione (Borg 1999).

4 I risultati

La valutazione delle ricadute del corso di formazione è basata sulla somministrazione di questionari e su osservazioni della pratica di classe. Limitiamo l'analisi ai cambiamenti della disposizione psicologica dei docenti verso i loro compiti e ai cambiamenti nella prassi didattica; consideriamo, in particolar modo, il bilanciamento fra attività comunicative e formali, l'adattamento dei sillabi ai bisogni dei discenti e una gestione della classe più favorevole alla comunicazione. Le scelte operative di questa fase della ricerca sono ispirate al modello valutativo di Guskey (2000) e seguono recenti indicazioni (Borg 2018) che invitano a usare misure di indagine sia qualitative sia quantitative.

4.1 I questionari

I questionari sono costituiti da 16 domande⁸ che indagano diversi aspetti dell'attività didattica e dello stato psicologico dei docenti. Inoltre, vi sono 4 domande che valutano il gradimento generale del corso e uno spazio dove riportare commenti spontanei. Le risposte alle domande sono date su una scala Likert da 0 (valore negativo) a 4 (valore massimamente positivo). I questionari, in forma identica, sono stati somministrati tre volte: pochi giorni dopo, a due mesi e a 10 mesi dalla conclusione della seconda fase del corso (la terza somministrazione è avvenuta a fine febbraio 2019, poco dopo la conclusione dell'intervento formativo). In tal modo abbiamo voluto verificare se e come il proseguimento dell'attività didattica e formativa abbia rideterminato i giudizi dati su alcuni aspetti del corso.

Nel grafico 1 riportiamo la variazione della disposizione psicologica dei docenti.

⁸ In questo studio consideriamo solo le risposte ad alcune domande. Rimandiamo il lettore a Della Putta (in corso di stampa) per avere un quadro più esaustivo dei risultati.

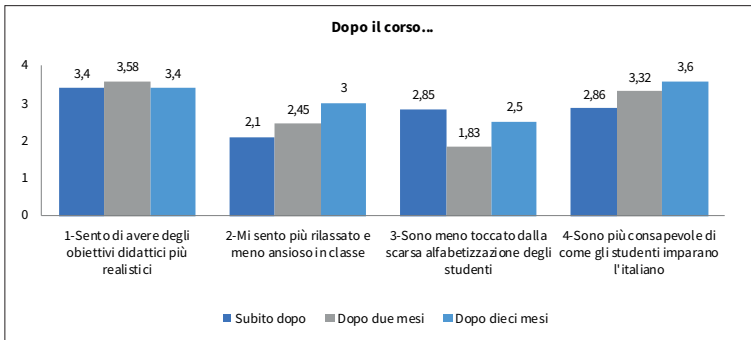


Grafico 1 Variazione nel tempo della disposizione psicologica dei docenti

Il miglioramento dei giudizi in 2) e 4) indica un generale abbassamento dello stato d'ansia e una maggiore consapevolezza dei meccanismi di apprendimento. Appare essere soprattutto la terza fase della formazione ad aver inciso nel miglioramento: i valori rilevati subito dopo la seconda fase sono tendenzialmente bassi e i cambiamenti più significativi avvengono nei mesi successivi.

Rimangono invariati e mediamente alti i giudizi dati sulla capacità di avere obiettivi didattici più realistici, su cui il corso ha influito da subito. Notiamo, però, che molti corsisti avevano già contezza della necessità di adeguare gli obiettivi alle necessità d'apprendimento dei discenti.

Infine, osserviamo che i giudizi in 3) sono i più bassi e che il loro andamento è altalenante: la didattica a studenti analfabeti rimane un nodo spinoso per molti corsisti che pensavano di aver trovato delle soluzioni adeguate subito dopo la seconda fase, rimanendo però disillusi dal tentativo di metterli in pratica. Il corso avrebbe dovuto dedicare più attenzione alla gestione dell'analfabetismo in classe.

Passiamo ora ai cambiamenti nella prassi didattica [graf. 2].

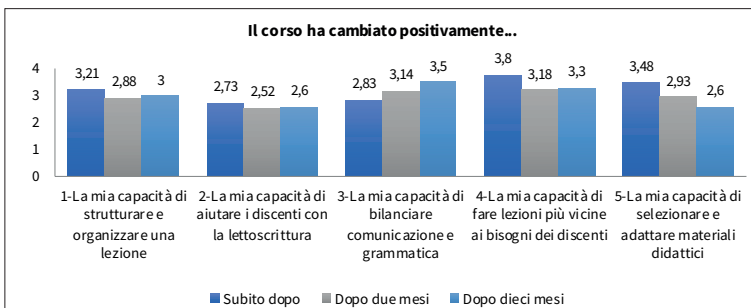


Grafico 2 Cambiamenti della prassi didattica nel tempo

I giudizi in 2) confermano la difficoltà di gestione dell'analfabetismo. Notiamo evoluzioni positive in 3), aspetto migliorato progressivamente lungo il corso della formazione. Sono simili 1) e 4): i corsisti hanno rimodulato l'efficacia del corso sulla base dell'esperienza didattica, mantenendo però un giudizio positivo sulla sua efficacia. In controtendenza, invece, sono i dati di 5), che peggiorano lungo lo svolgersi della formazione: scegliere, adattare o creare i materiali didattici è apparso, a molti docenti, eccessivamente dispendioso in termini di tempo e impegno; si è così spesso ripiegato su una selezione di manuali, di grammatiche o di attività già pronte. Per lenire questi problemi, è stato creato un database cartaceo e digitale per condividere materiali.

4.2 Le osservazioni di classe

Abbiamo osservato e audio registrato 8 ore di lezione tenute da tre insegnanti della scuola in due momenti diversi: nel gennaio 2018 (5 ore) e nel marzo 2019 (3 ore), a formazione conclusa. Il modello osservativo scelto è una versione semplificata del COLT⁹ (Frölich et al. 1985) e i fenomeni focalizzati sono la gestione dei flussi comunicativi e l'insegnamento della grammatica. Le registrazioni sono state parzialmente trascritte e paragonate, per verificare gli eventuali cambiamenti occorsi fra i due momenti osservativi.

Riportiamo ora due stralci significativi dell'attività condotta da Lucia, un'insegnante di mezz'età con, a inizio formazione, circa due anni di esperienza presso la Scuola di Babele. Nel seguente frammento, registrato a gennaio 2018 in una classe di studenti principianti, osserviamo le prime battute scambiate alla ripresa della lezione dopo una pausa. Notiamo il modo molto direttivo di gestire l'interazione: l'insegnante blocca gli scambi comunicativi che il tema (presentarsi e raccontare da dove si viene) naturalmente suscita, sanzionando l'uso della lingua madre e richiamando l'attenzione ai punti della grammatica (la coniugazione di alcuni verbi) in programma.¹⁰

⁹ Il COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) è uno schema osservativo delle attività di classe che correla gli eventi comunicativo/didattici della classe con i risultati dell'apprendimento. In questo contributo ne usiamo una versione semplificata, che osserva solo l'insegnamento della grammatica e gli eventi interattivi più rilevanti per la sua presentazione ed esercitazione.

¹⁰ Le trascrizioni qui riportate seguono un modello adottato nell'analisi della conversazione, pur con delle semplificazioni. Segnaliamo le seguenti convenzioni: le pause, rappresentate con il +, eventualmente seguito dall'indicazione della durata (0_7: 7 decimi di secondo); il volume di voce alto, segnalato con l'uso della maiuscola; le sovrapposizioni nei turni di parola, indicati con le parentesi quadre; con * si riporta una pronuncia scandita delle parole e con ° indichiamo le parole dette sottovoce.

1. I: va be::ne## finita la pausa #0_7 (*entra ST3*) ok vieni Damian
2. ST3: (*Damian, si siede*) caffè Italia buono Naigeria più tee
3. I: ok ## adesso # ci siamo tutti e cinque? ## ragazzi? Ci siamo tutti?
4. ST1: tutti bene+
5. I: Muda? (*si rivolge a ST4*) Ci siamo tutti in classe? Perché [se non ci siamo tutti non iniziamo # dobbiamo fare una [[cosa molto importante
6. ST4: [uh?
7. ST1: [[non ha lsshham oggi
8. I: no certo Julian lsshham non c'era nemmeno nella prima parte # ho chiesto a Muda però## va beh ci siamo tutt
9. ST4: sì sì
10. ST5: presede
11. I: va bene# [allora#
12. ST1: [lei persona nueva
13. I: certo Julian lei arrivata adesso ## arrivata adesso # capito? Nuova perché s*arrivata*s adesso # mh
14. ST2: yo? £Soy nuova£ eheheh
15. I: esatto Rosario # allora # cominciamo a conoscerci ## cioè ci conosciamo un'altra volta [facciamo fint] ## allora::: rivediamo un po' i verbi ## facciamo un verbo nuovo VENIRE
16. ## ok?
17. ST1: [ciao piacere]
18. Studenti: (*distrazione generale*)
19. I: ok? è per presentarci ## presentarci CAPITE eh?++
20. ST1: sì ## io me chiamo, paese è, °così°++ (*rivolto a ST2*)
21. I: ecco però tu Julian lo sai già [loro no
22. ST2: [io son de Colombia
23. I: no no aspe[ttata Rosario ## non dovresti dire così
24. ST2: [cità Pasto serco de [Ecuador
25. ST3: [io Dakka bangkadeshi # ciao piacere
26. I: NO NO no s*un attimo un attimo*s #0_5 ascoltate me adesso va bene?
27. Studenti: (*silenzio*)
28. I: ok?
29. Studenti: (*brusio, alcune parole a bassa voce*)
30. I: adesso noi dovremmo dire VENGO DA ## VENGO DA Legnano ## da mmh DA
31. Milano DA Roma così eh

Nel secondo stralcio che riportiamo, registrato a marzo 2019, vediamo come Lucia, alle prese con una classe simile a quella precedente, abbia una gestione meno direttiva, meno incentrata su un aspetto grammaticale e, generalmente, più in grado di accogliere l'uso spontaneo non solo dell'italiano, ma anche dello spagnolo, lingua madre di alcuni corsisti.

1. I: allora##mh? ci siamo? lo VADO...##mmmh# bene dove e come vado? Eh [Mira?
2. ST2: (*non è Mira*) [Io vado a Brasile e#
3. ST1: (*Mira*) io vado a Tirana con bus
4. ST2: tu va Albania con buse? £impossibile£
5. I: guarda Dionaria che è possibile: ## Mira [va con il pullman
6. ST1: [sì possibile a Tirana con bus # possibile
7. I: ok ok## Mira va in bus dice "IO VADO CON IL BUS" o## vado in bus è uguale vanno bene tutt'e due## e tu Dionaria? come vai in Brasile? # £in bicicletta? IN macchina?£ ahahah
8. Classe: (*risate*)
9. ST2: £no no£ no è possibile a Brasile con macchina # ihh # viaggio [lungo
10. ST3: [£muy largo£
11. I: allora come vai in Brasile?
12. ST2: vado in aereo # tante tempo
13. I1: ok grazie Dionaria # IN aereo # vado in aereo
14. ST3: (*a ST4*) °que es macina? Carro?°
15. ST4: °sì carro # puedes viajar digamos°
16. I: (*a ST3 e ST4*) sì es così è così macchina mh? ok?
17. ST4: sì certo
18. I1: e tu Manuel? come vai in Perù?
19. ST4: ah ## io v-voy mh # vado # bueno ## chiaro ## chiaro che vado en aereo [perché
20. ST3: [Perù lontano
21. ST4: sì lontano ## e [perché voio visitar
22. I: [ah grazie in aereo
23. ST4: eh
24. I1: vai# vai avanti Manuel

Miglioramenti simili, apprezzabili anche in altri momenti delle lezioni osservate, deputano a favore di una maggiore consapevolezza pedagogica e di una vieppiù sviluppata capacità di gestire l'interazione di classe e le priorità contenutistiche delle lezioni.

5 Conclusione

Il percorso formativo qui discusso è stato pensato tenendo in considerazione tre aspetti: 1) la letteratura sui bisogni formativi dei docenti volontari e sulle caratteristiche della loro didattica; 2) un approccio dialogico e costruttivista alla formazione dei docenti di lingua e 3) un'organizzazione dinamica dei contenuti, che accolga e discuta le convinzioni pregresse dei docenti.

I risultati ottenuti sono confortanti: il corso ha influito positivamente sulla consapevolezza teorica e operativa dei partecipanti, con concrete ripercussioni anche sulla glottodidassi. I docenti hanno ap-

prezzato la possibilità di discutere, motivare e rivedere assieme al formatore le loro idee sulla didattica e sulla lingua, abbandonando lentamente prassi orientate più a lenire le difficoltà gestionali della classe che a realmente favorire lo sviluppo della competenza degli studenti.

In conclusione, i risultati deputano a favore di un modello formativo che indaghi e consideri ampiamente la cognizione degli insegnanti e che possa seguire e supportare lo sviluppo di nuove prassi e convinzioni pedagogiche.

Bibliografia

- Arcuri, A. (2016). «Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica». D'Agostino, M.; Sorce, G. (a cura di), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA 1 a Palermo*. Palermo: UniPa Press, 29-48.
- Bagna, C.; Perez, M. (2018). «Le lingua dei cittadini stranieri». Istituto Nazionale di Statistica, *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Roma: Streetlib, 219-44.
- Balboni, P. (2008). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Battista, A.; Cardenia, D. (2014). «Premessa». Catarci, M. et al. (a cura di), *L'abc sulla cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: FrancoAngeli, 27-69.
- Borg, S. (1999). «Studying Teacher Cognition in Second Language Grammar Teaching». *System*, 27(1), 19-31.
- Borg, S. (2018). «Evaluating the Impact of Professional Development». *RELC Journal*, 49(2), 195-216.
- Davin, K. et al. (2018). «Images of Past Teachers: Present When You Teach». *System*, 72(2), 139-50.
- Della Putta, P. (in corso di stampa). «L'influenza di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2 sullo sviluppo di prassi pedagogiche adatte ai bisogni di cittadini migranti. L'analisi di un caso studio». D'Agostino, M.; Mocciano, E. (a cura di), *Languages and Literacy in New Migration. Research, Practice, and Policy*. Palermo: UniPa Press.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2011). «Insegnare la grammatica italiana con i task». Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 284-95.
- Frölich, M. et al. (1985). «Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms». *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ibarra, R. (2001). *Beyond Affirmative Action: Reframing the Context of Higher Education*. Madison: University of Wisconsin.
- Johnson, K.; Golombek, P. (2020). «Informing and Transforming Language Teacher Education Pedagogy». *Language Teaching Research*, 24(1), 116-27.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Oxon: Routledge.
- Minuz, F. (2014). «La didattica dell'italiano in contesti migratori». *Gentes*, 1, 107-12.
- Naeb, R.; Young-Scholten, M. (2017). «International Training of Teachers of Low-Educated Adult Migrants». Beacco, J.-C. et al. (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter, 419-24.

Pugliese, R.; Minuz, F. (2012). «L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2». Bernini, G. et al. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche = Atti dell'11° congresso dell'AltLA* (Bergamo, 9-11 giugno 2011). Perugia: Guerra, 339-60.

