





VIII CONGRESSO INTERNAZIONALE SOCIETÀ ITALIANA DI DIDATTICA DELLE LINGUE E LINGUISTICA EDUCATIVA

Libro degli Abstract





In accordo con le politiche di Ateneo per la sostenibilità, il Comitato organizzatore dell'VIII Congresso internazionale della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa ha scelto di ridurre lo spreco di carta preferendo la comunicazione digitale a quella cartacea.

Il programma degli interventi è stato stampato in formato ridotto, mentre il libro degli abstract è consultabile nella pagina web dell'evento: www.unistrapg.it/it/dille-2023



Indice

L'indice segue l'ordine alfabetico degli autori. Nel caso di più autori l'ordine fa riferimento al primo autore indicato nell'abstract, contrassegnato da * nel programma.

Comitato scientifico e Comitato organizzatore6
Programma7
Abbaticchio R., Gasparro G., Tra malintesi verbali e fraintendimenti culturali. Didattica delle lingue e competenza comunicativa: verso l'"intercomprensione"
Abdelsayed I.G.M., Machetti S., La formazione dei docenti e l'educazione plurilingue. Il caso dell'arabo come <i>Heritage Language</i> in Italia
Azzalini A., Come favorire il talento in ambito linguistico: la plusdotazione nella scuola secondaria di secondo grado
Bagna C., Riflessioni aperte sul ruolo di Formatori, Docenti, CEL, Insegnanti di Italiano in mobilità
Baldo G., Attività e strategie finalizzate alla valorizzazione delle risorse delle classi in una prospettiva linguistica educativa plurilingue: alcune esperienze dal Friuli Venezia Giulia
Bellinzona M., Carbonara V., Scibetta A., II progetto TEAM "Teacher Education About Multilingualism": per una formazione permanente sulla didattica plurilingue e interculturale 18
Bertollo S., Solo tedesco nella lezione di tedesco? Proposte per la promozione della consapevolezza (pluri)linguistica nella formazione iniziale del docente di tedesco
Bier A., Lasagabaster D., How do future teachers react to (multiple) languages? A comparison between the Basque Autonomous Community (Spain) and Friuli Venezia Giulia (Italy)
Bonari G., La formazione dei docenti di italiano L2 per l'inclusione di donne immigrate
Borghetti C., Verso la formazione su educazione alla cittadinanza globale e plurilinguismo nelle discipline: un'indagine conoscitiva delle credenze e delle pratiche degli insegnanti
Branciari F.R., Didattica dell'italiano L2 a pazienti con background migratorio: voci dall'ospedale Meyer di Firenze
Breslin S., The Council of Europe and language education: the transformative power of multilateral cooperation
Buoniconto A., Vena D., Un modello innovativo per la formazione continua dei docenti: alcune riflessioni empiriche dal progetto LeCo
Calzini M.K., The importance of localized, plurilingual teacher development in a rapidly changing educational environment
Carbonara V., Grassi R., La cognizione di futuri docenti in formazione: impatto di un percorso specifico sull'educazione plurilingue e interculturale a Scienze della Formazione Primaria
Carney Z. E., Fabbian C., Structured Reflections for Transformative Language and Culture Education
Cersosimo R., Staggini G., «Gli studenti universitari con DSA e con disabilità: guida pratica all'inclusione, dalla didattica agli esami». Un corso sperimentale di formazione per i docenti UniGe.
Cervini C., Zavisin K., Le nuove (vecchie) sfide dell'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe: riflessioni e proposte sull'innovazione dei metodi
Ciaramita G., La formazione alla mediazione nella scuola secondaria
Cognigni E., Di Febo M., Insegnamento riflessivo e educazione plurilingue: un'esperienza di formazione degli insegnanti agli approcci plurali
Daloiso M., Costruire le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: la Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico

D'Angelo M., La formazione degli insegnanti all'approccio intercomprensivo in contesti minoritari 34
D'Annunzio B., Flipped Training per la formazione di docenti di italiano LS di corsi e-learning 35
De Carlo M., Gerber B., Formare gli insegnanti agli Approcci Plurali: Elaborazione di un Quadro di Riferimento36
Deiana I., La formazione linguistica delle e dei docenti che insegnano nei <i>Percorsi di</i> Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana dei CPIA
Della Putta P., Sordella S., Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neoarrivati in Italia: i risultati di un percorso formativo compartecipato
De Marco A., Monardo A., Una proposta di riflessione sulla lingua nella scuola di base: le classi di parole39
Facciani C., La didattica plurilingue nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera: dalla formazione dei docenti alle attività in classe40
Ferrari S., Vanelli R.E., L'insegnamento della pragmatica a scuola. Uno studio esplorativo sulle convinzioni di docenti di italiano L1 e L2, tedesco e spagnolo LS della scuola secondaria 41
Ferroni R., Malagnini F., Apprendimento linguistico affettivo e inclusivo attraverso WhatsApp: uno studio di caso fra un gruppo di docenti in formazione e studenti d'italiano con un <i>background</i> plurilingue e pluriculturale
Fiorenza E., Ciccarelli R., Il latino e le varietà romanze nell'educazione plurilingue: percezioni, pratiche e potenzialità43
Fissore C., Corino E., Marchisio M., La formazione dei docenti disciplinaristi: la microlingua della matematica4
Fitzgerald D., Hartson Walker V., Be Happy! Ideas and strategies to teach and learn a language mindfully45
Fontana S., Barni M., Roccaforte M., La formazione del docente di lingua dei segni: tra educazione e politica linguistica
Fratter I., Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della Mediazione cognitiva e relazionale secondo le indicazioni del Volume Complementare del QCER47
Gallina F., Quanta e quale educazione linguistica per future e futuri maestri? Ricognizione sulla formazione di ambito linguistico e sui bisogni di educazione linguistica tra insegnanti della scuola primaria48
Gallo V., Variazione Linguistica e Inglese Lingua Franca: strumenti importanti nella classe di lingue e nella formazione dei docenti
Garofolin B., Trubnikova V., Il ruolo delle politiche linguistiche familiari nella formazione dell'identità plurilingue in bambini bilingui emergenti50
Gasparetto F., I docenti italiani all'estero e il plurilinguismo
Gasparini A., Il ruolo del docente nella didattica in ambienti digitali
Genduso M., II corpus <i>Edu.Co:</i> uno strumento per la ricerca e la formazione degli educatori linguistici53
Ghirarduzzi A., Benavente Ferrera S., Celentin P., Daloiso M., I benefici dell'approccio intercomprensivo in caso di Disturbi Specifici dell'Apprendimento: dati preliminari di una ricerca sperimentale54
Iannella A., Lingua, Didattica e Intelligenza Artificiale55
La Grassa M., Troncarelli D., Competenze digitali avanzate per la formazione del docente di lingua56
La Rosa P., Team coaching for project-based learning: an innovative approach 57
Leone Pizzighella A.R., Cultivating middle school teachers' communicative repertoire awareness58

Leproni R., PET-PA e PET-LSE: strumenti strategici di auto/etero-valutazione per docenti di L2/LS
Lo Presti M.V., Gilardoni S., La pratica del microteaching nella formazione dei docenti CLIL 60
Lopriore L., Sperti A., Language teacher education through an ELF aware approach: teachers' responses from multilingual contexts61
Luise M.C., Celentin P., Autobiografie linguistiche come strumento di formazione e autoriflessione di docenti di lingue
Machetti S., Benucci A., Opportunità formative in contesto carcerario. Il ruolo del docente di italiano L2 nella familiarizzazione con gli esami di certificazione linguistica
Mantegna S., L'intercomprensione per i docenti non linguisti: un case study sui corsi UNITA 64
Marra A., Ciccolone S., Denti O., Fodde L., Grosso G.I., Murgia G., Pinto I., Puddu N., Putzu I.E., Virdis M., La Certificazione delle lingue minoritarie e la formazione docenti. Il caso del sardo 65
Masillo P., Machetti S., Rocca L., L'immigrazione come risorsa: verso linee guida per la formazione dei docenti di italiano L2
Mehmedbegovic-Smith D., Cinganotto L., Innovation, implementation, knowledge transfer: practitioners and academics working in partnership68
Mencarelli A., The Professional Development trainings offered by Cambridge Assessment International Education: an effective way to implement CLIL in Italy and a bilingual curriculum through the Cambridge IGCSE
Micali I., <i>Language Awareness</i> e didattica delle lingue minoritarie: politiche e pratiche per un'educazione plurilingue
Michelini E., Insegnare la lingua per il lavoro in contesto migratorio: la formazione dei docenti di italiano L2 tra linguaggi specialistici e ambienti digitali71
Monaci V., Benucci A., Quale formazione per i docenti di italiano L2 ai titolari di protezione internazionale: criticità ed eccellenze72
Mouti A., Talli I., Issues of language development of Italian-speaking children in an international school in Greece: linguistic profiles, individual differences and language difficulties
Nasimi A., Gelo A., Peri G., La formazione dei somministratori-esaminatori nell'ambito delle certificazioni linguistiche
Novello A., La formazione dei docenti di lingue sugli studenti ad altissime abilità. Dati e sperimentazioni75
Onesti C., Formare l'insegnante a far capire l'apprendente: il cloze come finestra sulla comprensione testuale
Pagnanini V., Itinerari letterari per insegnare la lingua e cultura italiana attraverso le tecnologie mobili 77
Pallotti G., Il libro di testo come strumento per la formazione degli insegnanti
Palumbo M., L'inclusione nella formazione linguistica degli insegnanti: una indagine sui bisogni formativi percepiti dagli insegnanti italiani
Pierantozzi C., Dal Translanguaging al Codemeshing: che fine ha fatto il Code-Switching? 80
Polito I., <i>Native</i> e <i>non-native speaker teacher</i> : un modello "in tandem" per la didattica dell'inglese come lingua straniera81
Puglisi A., Analisi dei dati e ricerca-azione: opportunità di auto-formazione per l'insegnante in Rete
Raspollini K., La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti
Rini D.M.V., L'impatto dell'introduzione dei requisiti linguistici e civici obbligatori sul lavoro dei docenti dei CPIA
Roccia M., L'accessibilità linguistica: la cassetta degli attrezzi del docente inclusivo

Ruggeri F., La formazione docente capovolta con le tecnologie digitali	86
Samu B., Gasbarra V., Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti italiano L2 e LS	
Santeusanio N., Marasco M.V., Pantalone C., La certificazione glottodidattica DILS-PG in Germa come occasione di formazione e aggiornamento per i docenti dei corsi di lingua e cultura italia promossi dagli enti gestori	ana
Saville N., The future of language learning in the era of ChatGPT	89
Savona P., Educare al plurilinguismo attraverso la lettura	90
Siebetcheu R., I docenti di italiano in Africa. Percorsi formativi e strumenti didattici	91
Spaliviero C., Insegnare due lingue romanze attraverso la didattica plurilingue. Un'indagine su percezioni dei docenti	
Sperti S., The role of mediation in EL teaching and learning contexts: from lingua-cultural negotiat to transformative practices in the multicultural classroom	
Tolentino Quiñones H., Case Study: formazione dei docenti di lingua e cultura italiana un'Università peruviana	
Tomassetti R., Verso un modello di <i>Scenario Based Assessment (SBA)</i> per l'insegname dell'italiano L2	
Toniolo S., Kulturkompetenz e cittadinanza globale	96
Zaffarano M.L., Atteggiamenti degli insegnanti rispetto ai repertori plurilingui. Un'indagine ne scuole della Basilicata	
Zanoni G., Pugliese R., L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti	98
Zentainé Kollár A., Forme e riforme dell'insegnamento dell'italiano come LS in Ungheria	99
Zucchini E., Quale modello di lingua nelle grammatiche per le scuole? Riflessioni sul ruolo mediato dei docenti1	
<i>Indice degli autori</i> 1	01

Comitato scientifico

Rossella Abbaticchio, Università di Bari Carla Bagna, Università per Stranieri di Siena Monica Barni, Università per Stranieri di Siena Elisabetta Bonvino, Università Roma Tre Claudia Borghetti, Università di Bologna Giovanna Carloni, Università di Urbino Cristiana Cervini. Università di Bologna Letizia Cinganotto, Università per Stranieri di Perugia Edith Cognigni, Università di Macerata Carmel Mary Coonan, Università Ca' Foscari di Venezia Daria Coppola, Università per Stranieri di Perugia Elisa Corino, Università degli Studi di Torino Mariapia D'Angelo, Università di Chieti-Pescara Michele Daloiso. Università di Parma Anna De Marco, Università della Calabria Francesco De Renzo, Università di Roma La Sapienza Roberto Dolci, Università per Stranieri di Perugia Elisa Fiorenza, Università di Messina Francesca Gallina, Università di Pisa Matteo La Grassa, Università per Stranieri di Siena Paola Leone. Università del Salento Cecilia Luise, Università degli Studi di Udine Carla Marello, Università degli Studi di Torino Yahis Martari, Università di Bologna Marco Mezzadri, Università di Parma Alberta Novello, Università di Padova Fabiana Rosi. Università di Trento Borbala Samu, Università per Stranieri di Perugia Nicoletta Santeusanio, Università per Stranieri di Perugia Matteo Santipolo, Università degli Studi di Padova Stefania Scaglione, Università per Stranieri di Perugia Graziano Serragiotto, Università Cà Foscari di Venezia Flora Sisti, Università di Urbino Barbara Turchetta, Università degli Studi di Bergamo Andrea Villarini, Università per Stranieri di Siena

Comitato organizzatore

Letizia Cinganotto, Università per Stranieri di Perugia Daria Coppola, Università per Stranieri di Perugia Andrea Civile, Università per Stranieri di Perugia Roberto Dolci, Università per Stranieri di Perugia Andrea Fiorista, Università per Stranieri di Perugia Luciana Forti, Università per Stranieri di Perugia Cristina Gaggioli, Università per Stranieri di Perugia Giorgia Montanucci, Università per Stranieri di Perugia Catia Mugnani, Università per Stranieri di Perugia Agnieszka Pakula, Università per Stranieri di Perugia Borbala Samu, Università per Stranieri di Perugia Nicoletta Santeusanio, Università per Stranieri di Perugia Talia Sbardella, Università per Stranieri di Perugia Stefania Scaglione, Università per Stranieri di Perugia Fabio Zanda, Università per Stranieri di Perugia

Programma

Nel caso di più autori il primo autore indicato nell'abstract è contrassegnato da *

08:15-9:00		Registrazione dei par	tecipanti			Welcome Point		
09:00-09:30	S1	Apertura dei lavori del Saluti del Magnifico Re Saluti della Direttrice d	Apertura del congresso e saluti istituzionali Apertura dei lavori del Coordinatore del Comitato organizzatore, Roberto Dolci Saluti del Magnifico Rettore, Valerio De Cesaris Saluti della Direttrice di Dipartimento LiLAIM, Sabrina Stroppa Saluti del Presidente della Società DILLE, Matteo Santipolo					
09:30-10:30	S2	Sessione plenaria				Aula Magna		
		The Council of Europ cooperation	e and language education	on: the transformative po	wer of multilateral			
			tive Director of the Europe Policy at the Council of E	an Centre for Modern Lang urope)	uages			
10:30-10:45		Coffee break						
10:45-13:15	S3	Sessioni parallele						
		S3.1 Educazione linguistica, dialogo interculturale e educazione alla cittadinanza globale	S3.2 Il ruolo dell'educazione linguistica nella formazione dei docenti in Italia e all'estero	S3.3 Certificazioni linguistiche e glottodidattiche. Il ruolo degli enti certificatori	S3.4 Modelli innovativi per la formazione iniziale e continua dei docenti	S3.5 Sessione dottorandi		
10:45-11:15		Aula Magna Variazione linguistica e inglese Lingua Franca: strumenti importanti per la classe di lingue e la formazione dei docenti V. Gallo (Università di Padova)	Aula V Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS B. Samu*, V. Gasbarra (Università per Stranieri di Perugia)	Aula XII Costruire le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: la Certificazione di Esperto dell'Apprendimento linguistico M. Daloiso (Università di Parma)	Aula VI Be Happy! Ideas and strategies to teach and learn a language mindfully D. Fitzgerald*, V. Hartson Walker (Pearson)	Aula VIII 10:45-11:05 Come favorire il talento in ambito linguistico: la plusdotazione nella scuol secondaria di secondo grado A. Azzalini (Università di Padova)		
11:15-11:45		Kulturkompetenz e cittadinanza globale S. Toniolo (Università di Trento)	Formare l'insegnante a far capire l'apprendente: il cloze come finestra sulla comprensione testuale C. Onesti (Università di Torino)	La formazione dei somministratori- esaminatori nell'ambito delle certificazioni linguistiche A. Nasimi*, A. Gelo, G. Peri (Università per Stranieri di Siena)	Team coaching for project-based learning: an innovative approach P. La Rosa (Giga International House - CTD)	11:05-11:25 Il corpus EduCo: uno strumento per la ricerca e la formazione degli educatori linguistici M. Genduso (Università di Parma) 11:25-11:45 La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti K. Raspollini (Università della Svizzera Italiana)		

	S3.1 Educazione linguistica, dialogo interculturale e educazione alla cittadinanza globale Aula Magna	S3.2 Il ruolo dell'educazione linguistica nella formazione dei docenti in Italia e all'estero Aula V	S3.3 Certificazioni linguistiche e glottodidattiche. Il ruolo degli enti certificatori	S3.4 Modelli innovativi per la formazione iniziale e continua dei docenti	S3.5 Sessione dottorandi
11:45-12:15	Verso la formazione su educazione alla cittadinanza globale e plurilinguismo nelle discipline: un'indagine conoscitiva delle credenze e delle pratiche degli insegnanti C. Borghetti (Università di Bologna)	English language teacher education through an ELF aware approach: teachers' responses from multilingual contexts L. Lopriore*, S. Sperti (Università Roma Tre)	La certificazione glottodidattica DILS-PG in Germania come occasione di formazione e aggiornamento per i docenti dei corsi di lingua e cultura italiana promossi dagli enti gestori N. Santeusanio*, M. V. Marasco (Università per Stranieri di Perugia) C. Pantalone (Università G. D'Annunzio Chieti- Pescara e Pädagogische Hochschule Karlsruhe)	The importance of localized, plurilingual teacher development in a rapidly changing educational environment M. K. Calzini (Trinity College London)	11:45-12:05 Atteggiamenti degli insegnanti rispetto ai repertori plurilingui. Un'indagine nelle scuole della Basilicata M. L. Zaffarano (Università G. Marconi di Roma) 12:05-12:25 La formazione alla mediazione nella scuola secondaria G. Ciaramita (Unito/Uji, Spain)
12:15-12:45	Structured Reflections for Transformative Language and Culture Education E. Z. Carney*, C. Fabbian (University of Illinois at Chicago)	Riflessioni aperte sul ruolo di formatori, docenti, CEL, insegnanti di italiano in mobilità C. Bagna (Università per Stranieri di Siena)	La Certificazione delle lingue minoritarie e la formazione docenti. Il caso del sardo A. Marra*, S. Ciccolone, O. Denti, G. I. Grosso, L. Fodde, G. Murgia, I. Pinto, N. Puddu, I. Putzu, M. Virdis (Università di Cagliari)	Innovation, implementation, knowledge transfer: practitioners and academics working in partnership D. Mehmedbegovic- Smith* (University College London UCL) L. Cinganotto (Università per Stranieri di Perugia)	12:25-12:45 L'intercomprensione per la formazione dei docenti non linguisti: un case study sui corsi UNITO. S. Mantegna (Università di Torino)
12:45-13:15	Educare al plurilinguismo attraverso la lettura P. Savona (Università per Stranieri di Siena)	Quanta e quale educazione linguistica per future e futuri maestri? Ricognizione sulla formazione di ambito linguistico e sui bisogni di educazione linguistica tra insegnanti della scuola F. Gallina (Università di Pisa)	Verso un modello di Scenario Based Assessment (SBA) per l'insegnamento dell'italiano L2 R. Tomassetti (Università per Stranieri di Siena)		12:45-13:05 I docenti italiani all'estero e il plurilinguismo F. Gasparetto (Università per Stranieri di Siena)

13:15-14:30 Pausa pranzo

	S4.1 Modelli innovativi per la formazione iniziale e continua dei docenti Aula Magna	S4.2 Le politiche educative e linguistiche nazionali e internazionali	S4.3 Modelli innovativi per la formazione iniziale e continua dei docenti	S4.4 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula VI	S4.5 Sessione dottorandi
14:30-15:00	Il libro di testo come strumento per la formazione degli insegnanti G. Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia)	Forme e riforme dell'insegnamento dell'italiano come LS in Ungheria A. Zentainé Kollár (University of Szeged)		La didattica plurilingue nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera: dalla formazione dei docenti alle attività in classe C. Facciani (Università per Stranieri di Siena)	14:30-14:50 Insegnare la lingua per il lavoro in contesto migratorio: la formazione dei docenti di italiano L2 tra linguaggi specialistici e ambienti digitali E. Michelini (Università di Macerata)
15:00-15:30	Analisi dei dati e ricerca-azione: opportunità di auto- formazione per l'insegnante in Rete A. Puglisi (Università per Stranieri di Siena)	L'immigrazione come risorsa: verso linee guida per la formazione dei docenti di italiano L2 P. Masillo*, S. Machetti (Università per Stranieri di Siena), L. Rocca (Società Dante Alighieri)	Un modello innovativo per la formazione continua dei docenti: alcune riflessioni empiriche dal progetto LeCo A. Buoniconto*, D. Vena (Università di Salerno)	Insegnare due lingue romanze attraverso la didattica plurilingue. Una ricerca azione sulle percezioni dei docenti C. Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia)	14:50-15:10 Apprendere la lingua e cultura italiana attraverso le tecnologie mobili V. Pagnanini (Università di Macerata)
15:30-16:00	Case study: formazione dei docenti di lingua e cultura italiana in un'università peruviana H. Tolentino Quiñones (Universidad Cèsar Vallejo)	Language Awareness e didattica delle lingue minoritarie: politiche e pratiche per un'educazione plurilingue I. Micali (Università di Firenze)	Solo tedesco nella lezione di tedesco? Proposte per la promozione della consapevolezza (pluri)linguistica nella formazione iniziale del docente di tedesco S. Bertollo (Università di Verona)		

16:15-17:15 S5 Sessioni parallele

	S5.1 La formazione dei docenti per l'inclusione Aula Magna	S5.2 La formazione dei docenti per l'inclusione Aula V	S5.3 La formazione dei docenti per l'inclusione Aula XII	S5.4 La formazione dei docenti per l'inclusione Aula VI	S5.5 La formazione dei docenti per l'inclusione Aula VIII
16:15-16:45	La formazione dei docenti di lingue sugli studenti ad altissime abilità. Dati e sperimentazioni A. Novello (Università di Padova)	L'inclusione nella formazione linguistica degli insegnanti: una indagine sui bisogni formativi percepiti dagli insegnanti italiani M. M. Palumbo (Università della Calabria)	PET-PA e PET-LSE strumenti strategici di auto/etero-valutazione per docenti di L2/LS R. Leproni (Università Roma Tre)	Opportunità formative in contesto carcerario. Il ruolo del docente di italiano L2 nella familiarizzazione con gli esami di certificazione linguistica S. Machetti*, A. Benucci (Università per Stranieri di Siena)	Issues of language development of Italian-speaking children in an international school in Greece: linguistic profiles, individual differences and language difficulties A. Mouti*, I. Talli, (Aristotle University of Thessaloniki)
16:45-17:15	Didattica dell'italiano L2 a pazienti con background migratorio: voci dall'ospedale Meyer di Firenze F. R. Branciari (Università per Stranieri di Siena)	Quale formazione per i docenti di italiano L2 ai titolari di protezione internazionale: criticità ed eccellenze V. Monaci*, A. Benucci (Università per Stranieri di Siena)	L'accessibilità linguistica: la cassetta degli attrezzi del docente inclusivo M. Roccia (Università di Torino)	Gli studenti universitari con DSA e con disabilità: guida pratica all'inclusione, dalla didattica agli esami. Un corso sperimentale di formazione per i docenti UniGe R. Cersosimo*, G. Staggini (Università di Genova)	La formazione dei docenti di italiano L2 per l'inclusione di donne immigrate G. Bonari (Università per Stranieri di Siena)

17:30-19:30 S6 Assemblea dei soci della Società DILLE

Aula Magna

20:30

Cena

Venerdì 19 maggio 2023

09:00-10:00 Sessione plenaria Aula Magna The future of language learning in the era of ChatGPT Nick Saville (Director, Thought Leadership, Cambridge University Press and Assessment, ALTE Secretary-General) 10:05-11:05 Sessioni parallele S8.1 S8.2 S8.3 S8.4 S8.5 Modelli innovativi Il ruolo dell'educazione II ruolo Il ruolo Teorie, pratiche e iniziative di linguistica nella dell'educazione dell'educazione per la formazione formazione sul tema formazione dei docenti linguistica nella linguistica nella iniziale e continua dell'educazione e della in Italia e all'estero formazione dei formazione dei dei docenti didattica plurilingue docenti in Italia e docenti in Italia e all'estero all'estero Aula Magna Aula V Aula XII Aula VIII Aula VI 10:05-10:35 Apprendimento La formazione dei Una proposta di Ruolo e competenze del docente nello linguistico affettivo e docenti e riflessione sulla lingua nella scuola di inclusivo attraverso l'educazione sviluppo della WhatsApp: uno studio di plurilingue. Il caso base: le classi di Mediazione cognitiva caso fra un gruppo di dell'insegnamento e relazionale secondo parole A. De Marco* docenti in formazione e dell'arabo Heritage le indicazioni del studenti d'italiano con un Language in Italia (Università della Volume background plurilingue e I. G. M. Calabria) Complementare del pluriculturale Abdelsayed*, A. Monardo OCFR R. Ferroni*, S. Machetti (Scuola Secondaria I. Fratter F. Malagnini (Università per di I grado) (Università di Padova) Stranieri di Siena) (Università per Stranieri di Perugia) 10:35-11:05 Quale modello di lingua Cultivating middle L'insegnamento della La formazione del I benefici dell'approccio pragmatica dalla nelle grammatiche per le school teachers' docente di lingua dei intercomprensivo in caso segni: tra educazione scuole? Riflessioni sul prospettiva dei di Disturbi Specifici communicative ruolo mediatore dei repertoire docenti. Uno studio e politica linguistica dell'Apprendimento: dati esplorativo sulle S. Fontana* preliminari di una ricerca docenti awareness convinzioni di docenti (Università di Catania) E. Zucchini A. R. Leone sperimentale (Università di Bologna) Pizzighella (Eurac A. Ghirarduzzi* (Università di di italiano L1 e L2, M. Barni tedesco e spagnolo Research) (Università per Parma), S. Benavente LS della scuola . Stranieri di Siena) Ferrera, P. Celentin M. Roccaforte (Università di Verona), secondaria S. Ferrari*, R. E. (Università Sapienza M. Daloiso Vanelli (Università (Università di Parma) di Roma) del Piemonte Orientale) 11:05-11:30 Coffee break 11:30-13:00 Sessioni parallele S9.1 S9 2 S9.3 S9 4 S9 5 Certificazioni Modelli innovativi **Formazione** Modelli Educazione linguistica, dialogo dei docenti innovativi per linguistiche e per la formazione e metodologia la formazione interculturale glottodidattiche. Il iniziale e continua CLIL/EMI iniziale e continua ruolo deali e educazione dei docenti enti certificatori dei docenti alla cittadinanza globale Aula Magna Aula V Aula XII Aula VI Aula VIII 11:30-12:00 La formazione Il ruolo delle politiche L'impatto Il progetto TEAM docente capovolta linguistiche familiari dell'introduzione dei "Teacher Education About con le tecnologie nella formazione reauisiti linauistici e Multilingualism": per una

digitali

Madrid)

F. Ruggeri

(Universidad

Complutense de

dell'identità plurilingue

(Università degli Studi

(Università dell'Aquila)

in bambini bilingui

emergenti

di Padova),

B. Garofolin*

V. Trubnikova

civici obbligatori sul

lavoro dei docenti

(CVCL - Università

dei CPIA

Perugia)

D. M. V. Rini

per Stranieri di

formazione permanente

sulla didattica plurilingue

A. Scibetta (Università per

e interculturale

M. Bellinzona*.

V. Carbonara,

Stranieri di Siena)

	S9.1 Formazione dei docenti e metodologia CLIL/EMI Aula Magna	S9.2 Modelli innovativi per la formazione iniziale e continua dei docenti	S9.3 Educazione linguistica, dialogo interculturale e educazione alla cittadinanza globale Aula XII	S9.4 Certificazioni linguistiche e glottodidattiche. Il ruolo degli enti certificatori Aula VI	S9.5 Modelli innovativi per la formazione iniziale e continua dei docenti
12:00-12:30	Competenze digitali avanzate per la formazione del docente di lingua M. La Grassa*, D. Troncarelli (Università per Stranieri di Siena)	Flipped Training per la formazione di docenti di italiano LS di corsi e- learning B. D'Annunzio (Società Dante Alighieri)	Formare gli insegnanti agli Approcci Plurali: Elaborazione di un Quadro di Riferimento M. De Carlo* (Università di Cassino) B. Gerber (CELV)	La formazione dei docenti disciplinaristi: la microlingua della matematica C.C. Fissore*, E. Corino, M. Marchisio (Università di Torino)	I docenti di italiano in Africa: percorsi formativi e strumenti didattici R. Siebetcheu (Università per Stranieri di Siena)
12:30-13:00	Lingua, Didattica e Intelligenza Artificiale A. lannella (Università di Milano Statale)	Il ruolo del docente ai tempi della tecnologia A. Gasparini (Università per Stranieri di Siena)	Autobiografie linguistiche come strumento di formazione di docenti di lingue M.C. Luise* (Università di Udine) P. Celentin (Università di Verona)	How do future teachers react to (multiple) languages? A comparison between the Basque Autonomous Community (Spain) and Friuli Venezia Giulia (Italy) A. Bier*, D. Lasagabaster (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)	Le nuove (vecchie) sfide dell'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe: riflessioni e proposte sull'innovazione dei metodi C. Cervini* (Università di Bologna (DIT) K. Zavisin (University of Belgrado)

13:00-14:00 Pausa pranzo

14:00-15:30 S10 Sessioni parallele

	S10.1 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula Magna	S10.2 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula V	S10.3 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula XII	S10.4 Formazione dei docenti e metodologia CLIL/EMI	S10.5 Educazione linguistica e Istruzione degli Adulti (IDA)
14:00-14:30	Native e non-native speaker teacher: un modello "in tandem" per la didattica dell'inglese come lingua straniera I. Polito (CRMPA - Università di Salerno)	La cognizione di futuri docenti in formazione: impatto di un percorso specifico sull'educazione plurilingue e interculturale a Scienze della Formazione Primaria V. Carbonara* (Università per Stranieri di Siena) R. Grassi (Università di Bergamo)	Attività e strategie finalizzate alla valorizzazione delle risorse delle classi in una prospettiva linguistica educativa plurilingue: alcune esperienze dal Friuli-Venezia Giulia G. Baldo (Università di Udine)	The Professional Development trainings offered by Cambridge Assessment International Education: an effective way to implement CLIL in Italy and a bilingual curriculum through the Cambridge A. Mencarelli (Cambridge University Press And Assessment)	La formazione linguistica e glottodidattica delle e dei docenti che insegnano nei Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana dei CPIA I. Deiana (CPIA 1 Cagliari)
14:30-15:00	Il latino e le varietà romanze nell'educazione plurilingue: percezioni, pratiche e potenzialità E. Fiorenza* (Università di Messina) R. Ciccarelli (Università della Campania "Luigi Vanvitelli"	La formazione degli insegnanti all'approccio intercomprensivo in contesti minoritari M. D'Angelo (Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara)	L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti G. Zanoni*, R. Pugliese (Università di Bologna)	Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neo arrivati in Italia: i risultati di un percorso formativo compartecipato P. Della Putta*, S. Sordella (Università di Torino)	Tra malintesi verbali e fraintendimenti culturali. Didattica delle lingue e competenza comunicativa: verso l'"intercomprensione" R. Abbaticchio*, G. Gasparro (Università di Bari "Aldo Moro")

	S10.1 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula Magna	S10.2 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula V	S10.3 Teorie, pratiche e iniziative di formazione sul tema dell'educazione e della didattica plurilingue Aula XII	S10.4 Formazione dei docenti e metodologia CLIL/EMI	S10.5 Educazione linguistica e Istruzione degli Adulti (IDA)
15:00-15:30	Dal Translanguaging al Codemeshing: che fine ha fatto il code- switching? C. Pierantozzi (Università di Urbino)	Insegnamento riflessivo e educazione plurilingue: un'esperienza di formazione degli insegnanti agli approcci plurali E. Cognigni*, M. Di Febo (Università di Macerata)	The role of mediation in EL teaching and learning contexts: from lingua-cultural negotiation to transformative practices in the multicultural classroom S. Sperti (Università Roma Tre)	La pratica del microteaching nella formazione dei docenti CLIL M. V. Lo Presti*, S. Gilardoni (Università Cattolica del Sacro Cuore)	

Aula Magna

15:30-17:00 **S11 Tavola Rotonda**

L'educazione linguistica nella formazione dei docenti

Modera:

Monica Barni

Prof.ssa Ordinaria di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università per Stranieri di Siena

Intervengono:

Massimiliano Fiorucci

Prof. Ordinario di Pedagogia e Rettore di RomaTre

Laura Pazienti

Dirigente Ufficio VI - DG per il personale scolastico, Ministero dell'Istruzione e del Merito

Matteo Santipolo

Prof. Ordinario di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Padova e Presidente della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa

Mauro Tulli

Prof. Ordinario di Lingua e Letteratura greca. Consigliere CUN

17:00-17:15 S12	Conclusioni	Aula Magna
18:00	"Premio Giuseppe Allegrini" Cerimonia di conferimento di un assegno di studio in memoria del padre del giornalista perugino Sandro Allegrini. Quest'anno il premio verrà conferito alla soprano umbra Elena Antonini.	Aula Magna

Tra malintesi verbali e fraintendimenti culturali. Didattica delle lingue e competenza comunicativa: verso l'"intercomprensione"

Rossella Abbaticchio* (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – rossella.abbaticchio@uniba.it) Giovanna Gasparro (ANILS Bari – bari@anils.it)

Come recentemente sottolineato da Benucci (2022: 157), l'intercomprensione, ovvero l'approccio plurilingue all'apprendimento e insegnamento linguistico, "rappresenta una modalità operativa fondamentale e potenzialmente fruttuosa all'interno della gestione dei contesti 'svantaggiati'. (...)" La necessità di individuare questa dimensione nasce anche a seguito delle difficoltà causate da quello che Chick (1990) aveva definito come fraintendimento interculturale, ovvero un fallimento del processo comunicativo (e delle scelte linguistiche a monte del medesimo processo) di cui sarebbero mutuamente responsabili tutti i partecipanti.

Se, però, è vero che i malintesi nella comunicazione sono perlopiù legati ai differenti modi in cui i parlanti concettualizzano la realtà a partire dai rispettivi modelli culturali, sociali e linguistici, un approccio allo sviluppo della competenza comunicativa basato sull'intercomprensione, ovvero sulla necessità di implementare uno spazio comune in cui, appunto, comunicare e fare della propria lingua uno strumento di integrazione, può aiutare a ridimensionare la frequenza e le conseguenze negative di simili 'errori'. Di questo spazio, strumenti come la riflessione metalinguistica e la conversational analysis possono a buon diritto far parte, in quanto propedeutici all'insegnamento di una competenza comunicativa in L2/LS, appunto, 'intercomprensiva'.

Obiettivo del contributo è quello di mostrare, attraverso l'analisi di alcuni case studies estrapolati da contesti di insegnamento ad adulti e di formazione alla docenza dell'italiano L2, la concreta utilità della riflessione metalinguistica e di altri strumenti della dimensione pragmatica ai fini di una didattica 'educativa' dei processi comunicativi. Ad una breve premessa teorica seguirà una riflessione diretta ed esplicita sull'uso di alcuni specifici tools, afferenti alla dimensione pragmatica e alla riflessione metalinguistica, in direzione di una didattica dell'italiano L2 che, a sua volta, diventi parte di quel contesto di intercomprensione cui la didattica linguistica e la linguistica educativa dovrebbero aspirare nell'odierno panorama formativo.

Abbaticchio R. (2020), *Insegnamento e formazione all'insegnamento. Appunti e 'spunti' di didattica dell'italiano*, Pensa MultiMedia, Lecce.

Benucci A., Grosso G. (2022), *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*, UTET, Torino. Chick J.K. (1990), "Reflections on language, interaction and context: macro and micro issues", in Carbaugh D. (ed.), *Cultural communication and intercultural contact*, Lawrence Erlbaum,

Hillsdale.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci,

Roma.

Orletti F. (1994), Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale, NIS, Firenze.

Stati, S. (1984), Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica, Liguori, Napoli.

La formazione dei docenti e l'educazione plurilingue. Il caso dell'arabo come Heritage Language in Italia

Ibraam G.M. Abdelsayed* (Università per Stranieri di Siena – abdelsayed@unistrasi.it) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena – machetti@unistrasi.it)

A fronte di un numero consistente di raccomandazioni europee che mirano a incrementare la formazione dei docenti sui temi dell'educazione plurilingue, in contesto italiano i piani formativi continuano a non prevedere azioni strutturali e mirate. Quando presente, l'attenzione all'educazione plurilingue rimane sul pieno delle azioni generiche, che poco tengono conto delle singole realtà sociolinguistiche, delle dinamiche del contatto tra lingue e culture e dei relativi esiti. A tal proposito, esemplare è il caso degli studenti con background arabofono, spesso raggruppati – nonostante le loro diverse home languages – in un'unica categoria. In relazione alla gestione di tali studenti, i percorsi formativi tendono a livellare l'eterogeneità dei relativi repertori, focalizzandosi soltanto sull'arabo moderno standard (Azaz, Abourehab 2021). La lingua araba, intesa come "lingua storica" (Coșeriu 1980), è al contrario caratterizzata da una complessa diversità linguistica, che comprende un'ampia gamma di dialetti (Bassiouney 2020), diversità che aumenta in contesto migratorio (Chini 2003; Vedovelli et al. 2001).

La ricerca intende proporre un quadro dello stato attuale della formazione dei docenti in materia di educazione plurilingue, indagando la loro consapevolezza circa la rilevanza della L1 per l'apprendimento della L2 (Cummins 2021). A tal fine, la ricerca fa uso di un questionario volto a ricostruire il quadro sociolinguistico, professionale e formativo dei docenti, l'esperienza con gli studenti arabofoni, l'atteggiamento verso il plurilinguismo e verso la complessità linguistica dei Paesi arabi. La ricerca esplora, inoltre, le ideologie dei docenti di lingua araba verso i "dialetti arabi" e la loro integrazione nella didattica dell'arabo come *heritage language* (ElHawari 2021). I dati vengono analizzati tramite l'utilizzo di SPSS e di NVivo.

L'indagine restituisce una panoramica dettagliata della formazione dei docenti e al contempo offre spunti utili per le politiche linguistiche ed educative in merito alla valorizzazione delle lingue d'origine in generale e dei "dialetti arabi", nel caso di studenti d'origine araba. Le conclusioni cui si giunge aprono le porte a sviluppi pratici nell'ottica dell'educazione plurilingue, in relazione sia all'insegnamento dell'italiano L2 sia al mantenimento e all'insegnamento dell'arabo come heritage language.

- Azaz M., Abourehab, Y. (2021), "Should Standard Arabic have "the lion's share?": Teacher ideologies in L2 Arabic through the lens of pedagogical translanguaging", in *Intercultural Communication Education*, 4, 1, pp. 90–105.
- Bassiouney R. (2020), *Arabic Sociolinguistics: Topics in diglossia, gender, identity, and politics*, 2nd ed., Georgetown University Press, Washington DC.
- Chini M. (2003), "Rapporti fra italiano e lingue d'origine nel repertorio di immigrati in area lombarda: Un sondaggio qualitativo", in Valentini A. *et al.* (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma, pp. 223–246.
- Coșeriu E. (1980), "Historische Sprache" und "Dialekt", in Göschel J., Ivić P., Kehr K. (a cura di), Dialekt und Dialektologie, Steiner, Wiesbaden, pp. 106–22.
- Cummins J. (2021), "Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni", in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Collana "Studi AltLA" (13), Officinaventuno, Milano, pp. 291–307.
- ElHawari R. (2021), Teaching Arabic as a Heritage Language, Routledge, New York.
- Vedovelli M., Giacaolone Ramat A., Massara S. (2001), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano.

Come favorire il talento in ambito linguistico: la plusdotazione nella scuola secondaria di secondo grado

Alice Azzalini (Università degli Studi di Padova – alice.azzalini@phd.unipd.it)

La plusdotazione in glottodidattica rimane un aspetto ancora marginalmente conosciuto, e tali sono anche le misure volte a potenziare il talento linguistico nei discenti. Nella scuola secondaria di secondo grado, laddove le abilità in lingua madre (LM) e in lingua straniera (LS) sono già consolidate da tempo, è opportuno adottare alcune metodologie, lontane dai costrutti rigidi della lezione frontale, capaci di far emergere il talento (Novello 2022; Margiotta 2018).

Nell'insegnamento linguistico, questa direzione inquadra sia i tratti più formali della lingua, come il lessico o la grammatica, sia quelli che sono gli aspetti globali e contenutistici, richiedenti un certo spessore e complessità. Questo perché l'ampio ventaglio di vocaboli, l'accuratezza grammaticale e la profonda lettura critica di ogni aspetto della realtà circostante sono solo alcuni dei tratti caratterizzanti gli alunni *verbally gifted* (Novello 2022; Leavitt 2017). Tenendo conto di questi presupposti, un percorso sperimentale di lingua inglese è stato intrapreso in una scuola secondaria di secondo grado di Padova, lavorando con tre classi eterogenee e collaborando in *co-teaching* con alcuni insegnanti di Disciplina Non Linguistica (DNL). Utilizzando contenuti autentici in LS uniti a metodologie didattiche complesse basate su *pensiero critico, logica, problem solving*, etc. si sono svolte delle lezioni interdisciplinari allo scopo di far emergere il talento. La ricerca ha messo in luce come l'importanza di una didattica non tradizionale, nonché la formazione condivisa dei docenti sulle nuove metodologie e sulle diverse pratiche di insegnamento inclusivo rimangano uno degli obiettivi più importanti da perseguire allo scopo di far emergere il talento, non solo nei discenti *gifted* ma nell'intero gruppo classe.

lanes D., Cramerotti S. (2015), Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching, LeGuide, Erickson, Trento.

Danielian J., Fugate M., Fogarty E. (2018), *Teaching Gifted Children. Success Strategies for Teaching High-Ability Learners. Foreword by J. Renzulli*, Prufrock Press, Wako, TX.

Leavitt M. (2017), Your Passport to Gifted Education, Springer, Cham.

Margiotta Ü. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non* è un dono, FrancoAngeli, Milano.

Novello A. (2022), La classe di lingua inclusiva. Gli studenti con altissime abilità, Mondadori Università, Milano.

Riflessioni aperte sul ruolo di Formatori, Docenti, CEL, Insegnanti di Italiano in mobilità

Carla Bagna (Università per Stranieri di Siena – bagna@unistrasi.it)

Il presente contributo si pone come una riflessione aperta sulla figura del formatore/insegnante di italiano in relazione ai contesti in cui si trova coinvolto o è chiamato ad operare, quando sceglie di svolgere esperienze lavorative all'estero. Di fronte a un mercato del lavoro che risulta sempre più articolato, entro il contesto nazionale e internazionale, si ritiene rilevante (attraverso una serie di dati) analizzare il rapporto tra profilo professionale (e formazione ricevuta nel contesto nazionale) e condizioni richieste al momento di un'attività lavorativa all'estero. In particolare il contributo intende discutere il rapporto tra requisiti richiesti e poi attività effettivamente svolte. Si farà riferimento ai risultati emersi da progetti quali Neolaureati e Laureati per l'Italiano, promossi attraverso il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, ma anche alle continue necessità di mobilità rivolte a personale italiano in grado di operare presso scuole paritarie, scuole bilingui e chiamato a trasmettere più incisivamente la voce dell'Italia contemporanea.

Saranno presentati i dati provenienti da una indagine condotta su un campione di formatori impegnati all'estero. Al di là delle competenze didattiche, si indagherà il ruolo di tali formatori nei termini di capacità di incidere sui territori (aumento del numero di studenti, attivazione di nuovi corsi, promozione di materiali aggiornati, interazione con docenti locali, interazione con istituzioni italiane, interazione con tessuto economico italiano presente nei paesi) e capacità di svolgere azioni di micro politica linguistica.

Attività e strategie finalizzate alla valorizzazione delle risorse delle classi in una prospettiva linguistica educativa plurilingue: alcune esperienze dal Friuli Venezia Giulia

Gianluca Baldo (Università di Udine – gianluca.baldo@uniud.it)

Nel contesto ricco di opportunità e risorse della classe plurilingue (Gianollo, Fiorentini 2020), ai docenti sono richieste sia doti di flessibilità e sensibilità ai casi individuali sia una preparazione specifica sui temi del plurilinguismo e della gestione di gruppi di parlanti con retroterra culturali differenziati e distanti. Le indicazioni e raccomandazione europee (Candelier 2012; Council of Europe 2018), oltre che nazionali (MIUR 2015), invitano infatti a trasformare questa situazione in una fonte di ricchezza a vantaggio di tutti, studenti con retroterra migratorio o meno.

Negli anni recenti, il progetto FAMI *Impact FVG 2014-2020* (Fusco 2022) si è rivolto direttamente a questi temi e l'Università di Udine è così presente nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie del territorio con proposte formative e laboratori pratici rivolti anche ai docenti, al fine di promuovere una valorizzazione autentica delle risorse offerte dal plurilinguismo delle classi, con l'obiettivo di accrescere la consapevolezza linguistica e favorire il mantenimento dei codici di origine dei parlanti con retroterra migratorio (Baldo 2022).

Le proposte orientate alla realizzazione di profili e disegni del repertorio plurilingue dei bambini e ragazzi della scuola primaria, l'analisi e riscoperta delle risorse linguistiche e comunicative di ciascuno attraverso l'inchiesta sociolinguistica, la scrittura di testi che incoraggiano il ricorso a codici diversi dalla lingua maggioritaria, hanno così offerto agli insegnanti altrettante occasioni di avvicinamento a prassi educative plurilingui (Piccardo 2019).

- Gianollo C., Fiorentini I. (2020), "La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 372-380.
- Candelier M. (a cura di) (2012), "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture", in *Italiano LinguaDue*, 4, 2.
- Council of Europe (2018), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, Education Policy Division of the Council of Europe, Strasbourg.
- MIUR (2015), Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma.
- Fusco F. (a cura di) (2022), La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia, Forum, Udine.
- Baldo G. (a cura di) (2022), Scuola ed educazione plurilingue. Esperienze linguistiche e glottodidattiche, Forum, Udine.
- Piccardo E. (2019), "We are all (potential) plurilinguals: Plurilingualism as an overarching, holistic concept", in *OLBI Working Papers*, 10, pp. 183-204.

Il progetto TEAM "Teacher Education About Multilingualism": per una formazione permanente sulla didattica plurilingue e interculturale

Martina Bellinzona* (Università per Stranieri di Siena – martina.bellinzona@unistrasi.it) Valentina Carbonara (Università per Stranieri di Siena – carbonara@unistrasi.it) Andrea Scibetta (Università per Stranieri di Siena – scibetta@unistrasi.it)

Parlare di educazione linguistica oggi significa, necessariamente, parlare di educazione plurilingue e interculturale (Candelier *et al.* 2012); significa porre al centro sia le lingue parte del curriculum, sia le varietà linguistiche che formano parte dei repertori plurilingui di alunne e alunne (Carbonara, Scibetta 2020). Affinché ciò sia possibile è cruciale che docenti e insegnanti siano consapevoli non solo della realtà sociolinguistica delle classi e della società contemporanea, ma che abbiano la possibilità di accedere a conoscenze teoriche, linguistiche e pedagogiche *in primis*, e a strumenti e materiali didattici versatili (De Marco 2016).

Il progetto TEAM "Teacher Education About Multilingualism", che coinvolge sette università in altrettanti Paesi ed è finanziato dal fondo Erasmus+, mira a fornire una formazione a 360 gradi per insegnanti di ogni ordine e grado su tematiche inerenti al bi- e plurilinguismo. Attraverso la creazione di un corso online, modulare, gratuito, aperto a tutte e tutti e aggiornato sulla base delle più recenti ricerche scientifiche sul tema, TEAM si propone come strumento all'avanguardia in grado di preparare docenti e educatori ad affrontare la diversità linguistica e culturale in classe, rendendo l'insegnamento maggiormente rilevante e inclusivo.

L'intervento mira a presentare, innanzitutto, il sillabo del corso, costruito a partire da un'approfondita e trasversale revisione della letteratura, e validato da esperti internazionali. Tale disamina offrirà una panoramica degli ambiti di studio inerenti al plurilinguismo e all'interculturalità, da prospettive societarie, linguistiche e educative, organizzati in una sintesi organica e funzionale alla formazione dei docenti. Inoltre, verranno mostrati i contenuti, fortemente multimediali, e i materiali realizzati per il corso stesso, discutendone la validità alla luce dei risultati dello studio pilota condotto.

In conclusione, verranno evidenziati i contesti di utilizzo, i vantaggi e le prospettive future del progetto TEAM, anche e soprattutto in un'ottica di superamento del divario tra (diffusione del) sapere accademico e pratica didattica effettiva.

Candelier M. et al. (2012), FREPA/CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture, Consiglio d'Europa e European Centre for Modern Languages, Strasbourg-Graz. Carbonara V., Scibetta A. (2020), Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica, Carocci, Roma.

De Marco A. (a cura di) (2016), Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti, Guerra, Perugia.

Solo tedesco nella lezione di tedesco? Proposte per la promozione della consapevolezza (pluri)linguistica nella formazione iniziale del docente di tedesco

Sabrina Bertollo (Università degli Studi di Verona – sabrina.bertollo@univr.it)

I recenti aggiornamenti del QCER, Volume Complementare (2020) e le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa che si sono susseguite spronano a un cambio di prospettiva nell'apprendimento delle lingue, che trova ancora una ricezione parziale nella prassi.

Tra le competenze introdotte e formalizzate risultano di particolare rilevanza le competenze plurilinguistiche e pluriculturali. Tuttavia, se da una parte i corsi di laurea in Lingue in Italia prevedono lo studio di due lingue straniere, dall'altra, i percorsi di abilitazione all'insegnamento così come le classi di concorso, portano a un rigido incanalamento del docente in un'unica lingua straniera.

Il presente contributo si concentrerà sulla formazione iniziale del docente di tedesco e rifletterà sulle modalità attraverso le quali promuovere una nuova consapevolezza linguistica che passi non solo attraverso l'analisi dei fenomeni presenti nella lingua tedesca, ma che tenga conto di tutte le lingue presenti nel repertorio linguistico dell'individuo (Hepp, Salzmann 2020). Si delineerà dunque un percorso di natura laboratoriale, che verrà testato nell'a.a. 2022-23, e che mira a fare emergere attraverso le possibilità di intercomprensione tra lingue germaniche (Hufeisen, Marx 2007) come corrispondenze fonologiche e lessicali, così come regolarità morfologiche possano fornire uno strumento di riflessione sulla lingua (Bonvino, Jamet 2016), che favorisce l'elaborazione di nuove strategie da impiegare nella didattica del tedesco stesso. Attraverso le attività di microteaching condotte dai partecipanti - tutti studenti di laurea magistrale (LM37) interessati a una carriera nell'insegnamento della lingua tedesca nella scuola secondaria - sarà possibile verificare come essi saranno in grado di tradurre gli input ricevuti in proposte didattiche integrabili nel curriculum di lingua tedesca. Nello specifico, si verificherà se e in quale misura un impianto tradizionale alla didattica della lingua tedesca, basato prototipicamente sulle quattro abilità e su un insegnamento deduttivo della grammatica, verrà superato in favore di un approccio olistico da parte di aspiranti docenti che entreranno nelle aule scolastiche di domani.

Bonvino E., Jamet MC. (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Hepp M., Salzmann K. (Hrsg.) (2020), *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*, Istituto Italiano Studi Germanici, Roma.

Hufeisen B., Marx N. (2007), EuroComGerm-Die sieben Siebe, Shaker, Düren.

How do future teachers react to (multiple) languages? A comparison between the Basque Autonomous Community (Spain) and Friuli Venezia Giulia (Italy)

Ada Bier* (University of the Basque Country UPV/EHU – ada.bier@ehu.eus)

David Lasagabaster (University of the Basque Country UPV/EH – david.lasagabaster@ehu.eus)

Language attitudes are learnt and research indicates that educators play a decisive role in their formation (Baker 1992; Garrett 2010). The study that will be presented focusses on a category of subjects whose status stands in-between that of student and teacher, that is, pre-service teachers. In line with the multilingual turn in language education (Conteh, Meyer 2014; May 2014; Aronin 2022), their attitudes towards the main languages they are in contact with in their everyday life were investigated using a holistic approach.

This study is comparative in nature, as it parallels two European multilingual regions: the Basque Autonomous Community in Spain and Friuli Venezia Giulia in Italy. This research is part of a larger project which aims at repeating a study that was carried out almost twenty years ago (Lasagabaster, Huguet 2007) in nine European multilingual contexts.

Quantitative data was collected from a total of 553 subjects. The languages in focus were the majority language (Spanish and Italian, respectively), the minority language (Basque and Friulian) and the foreign language most studied at school (English). While in previous works (Bier, Lasagabaster 2022a, 2022b) participants' attitudes towards the individual languages were dealt with, in this contribution future teachers' language attitudes were analysed using a holistic approach, that is, considering the three languages together (Lasagabaster 2005; Caruana, Lasagabaster 2011). Moreover, the influence of factors – such as L1, use of the minority language in the family, school programme attended – on language attitudes was also explored.

A discussion of the practical implications of the results obtained for teacher education and training, as well as for policy development, will conclude the talk.

- Aronin L. (2022), An Advanced Guide to Multilingualism, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Bier A., Lasagabaster D. (2022a), "What has changed over 18 years? Future teachers' Language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community", in Language & Education, https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2121611.
- Bier A., Lasagabaster D. (2022b), "Language use and attitudes of prospective teachers: A comparison of the Basque and Friulian multilingual contexts", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2159967.
- Baker C. (1992), Attitudes and Language, Multilingual Matters, Clevedon.
- Caruana S., Lasagabaster D. (2011), "Using a holistic approach to explore language attitudes in two multilingual contexts: the Basque Country and Malta", in Varcasia C. (ed.), *Becoming multilingual*. Language learning and language policy between attitudes and identity, Peter Lang, Bern, pp. 39-64.
- Conteh J., Meyer G. (eds.) (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto.
- Garrett P. (2010), Attitudes to language, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lasagabaster D. (2005), "Bearing multilingual parameters in mind when designing a questionnaire on attitudes: Does this affect the results?", in *International Journal of Multilingualism*, 2, 1, pp. 26-51.
- Lasagabaster D., Huguet Á. (2007), *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*, Multilingual Matters, Clevedon-Buffalo-Toronto.
- May S. (ed.) (2014), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, Routledge, New York.

La formazione dei docenti di italiano L2 per l'inclusione di donne immigrate

Ginevra Bonari (Università per Stranieri di Siena – q.bonari@studenti.unistrasi.it)

L'ingresso sul territorio italiano di un numero sempre più cospicuo di soggetti immigrati pone questioni di carattere primario che riguardano l'educazione linguistica volta a favorire l'integrazione sociale delle donne adulte immigrate. Durante il processo migratorio le donne sono portatrici di bisogni specifici del loro genere che riguardano non solo il lavoro e l'istruzione per i figli ma soprattutto la ridefinizione della propria identità come madri e come persone (cfr. Solcia 2011). L'individuazione dei bisogni comunicativi di utilità immediata spendibili nel contesto socio-culturale in cui le donne immigrate sono inserite rappresenta il primo passo che il docente di lingua deve compiere per programmare l'azione didattica finalizzata al superamento di situazioni di comunicazione quotidiana. Il docente che affronta questo tipo di percorso deve considerare il particolare background linguistico-culturale delle destinatarie: è necessario che sia al tempo stesso un facilitatore e un mediatore, che adotti un approccio interculturale (Candelier 2007), che proponga modelli culturali differenti e la modalità necessaria per avvicinare le donne alla cultura italiana per mezzo della lingua obiettivo (Cognigni 2014), nell'ottica di un apprendimento della lingua finalizzato all'integrazione, evitando presentazioni di elementi di civiltà preconfezionate ma invitando invece gli studenti al reperimento autonomo delle differenze/similitudini culturali (Benucci 2013; Monaci 2021). Si presenta a tal fine una ricerca quali/quantitativa svolta all'interno di alcuni Centri di Accoglienza della Toscana tramite l'utilizzo di un questionario per analizzare le principali criticità e aspetti salienti che il docente incontra nell'affrontare un percorso di insegnamento dell'italiano a donne immigrate, a partire dalla constatazione della propria formazione socio-antropologica e glottodidattica.

- Benucci A. (2013), Formazione e pratiche didattiche in italiano L2, OL3, Perugia.
- Candelier M. (2007), CARAP. Cadre de Reférence pour les Approches Plurielles des Langues et des Culteres, Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz.
- Cognigni E. (2014), "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", in *Educazione Linguistica*. *Language Education* (EL.LE), 3, 3, pp. 465-481.
- Monaci V. (2021), Aspetti psicologici della migrazione e gestione dei conflitti, in Benucci A., Grosso G. I., Monaci V., Linguistica educativa e contesti migratori, Ca' Foscari, Venezia, pp. 109-132
- Solcia V. (2011), "Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 129-200.

Verso la formazione su educazione alla cittadinanza globale e plurilinguismo nelle discipline: un'indagine conoscitiva delle credenze e delle pratiche degli insegnanti

Claudia Borghetti (Università di Bologna – claudia.borghetti@unibo.it)

La comunicazione verte sull'educazione alla cittadinanza globale e sulla promozione del plurilinguismo nella formazione dei docenti. Commenta gli esiti di un'indagine che ha coinvolto 123 insegnanti internazionali di discipline varie (storia, matematica, scienze motorie, ecc.) nella scuola secondaria di secondo grado e 12 formatori. Lo studio, condotto nell'ambito del progetto europeo Erasmus+ Strategic Partnerships *The global citizenship and multilingual competences toolkit* (GCMC), aveva lo scopo di esplorare le convinzioni e le pratiche didattiche diffuse tra gli insegnanti in merito agli obiettivi educativi transdisciplinari dell'educazione alla cittadinanza globale in prospettiva plurilingue. I risultati ottenuti sono serviti a sviluppare una serie di risorse per la formazione dei docenti (*GCMC Toolkit*) oggi liberamente consultabili sul sito del progetto (https://gcmc.global/).

La comunicazione si apre con una breve presentazione di GCMC e del suo quadro di riferimento. Il progetto (2020-2023) vede la collaborazione di università ed enti di formazione in quattro paesi europei (Austria, Gran Bretagna, Italia e Paesi Bassi). Tramite le risorse che ha sviluppato, intende contribuire alla diffusione dell'educazione alla cittadinanza globale e del plurilinguismo nelle scuole, in linea con le politiche educative e linguistiche promosse da organismi internazionali come il Consiglio d'Europa (Beacco *et al.* 2016; Consiglio d'Europa 2018, 2020) e l'UNESCO (2018).

Una volta delineate le caratteristiche principali di GCMC, la presentazione si concentra sulla prima fase conoscitiva. Descrive cioè gli strumenti di raccolta dei dati (questionario online per gli insegnanti; intervista semi-strutturata per i formatori) e ne commenta i risultati, ottenuti tramite analisi tematica (*NVivo*). La discussione evidenzierà come le convinzioni degli insegnanti in merito al proprio ruolo di educatori alla cittadinanza globale e di promotori del plurilinguismo varino considerevolmente. Metterà anche in luce come pratiche d'insegnamento orientate agli obiettivi in oggetto siano già in uso nelle scuole e come sia necessario partire da queste esperienze per progettare percorsi di formazione significativi per i docenti.

- Beacco J-C. et al. (2016), Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Consiglio d'Europa (2018), Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia. Volume 1: contesto, concetti e modello, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Consiglio d'Europa (2020), Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione Volume complementare, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- UNESCO (2018), Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836.

Didattica dell'italiano L2 a pazienti con background migratorio: voci dall'ospedale Meyer di Firenze

Francesca Romana Branciari (Università per Stranieri di Siena – f.branciari@studenti.unistrasi.it)

Negli ultimi anni gli ospedali stanno assistendo ad importanti cambiamenti dovuti alla presenza di pazienti stranieri o con retroterra migratorio. Tali mutamenti si riflettono sulla scuola in ospedale, la quale ha l'esigenza di porsi in un'ottica di inclusione che garantisca il diritto all'istruzione, nonostante la delicatezza delle situazioni che la caratterizzano.

In un contesto così singolare, dove prevale una didattica a letto del paziente, o in piccoli gruppi, è importante che il docente adatti i suoi interventi didattici alle singole esigenze e realizzi attività circoscritte e personalizzate (cfr. Catenazzo 2019). Le difficoltà linguistiche compromettono la comunicazione, fondamentale per descrivere e comprendere il proprio stato di salute. Ricoveri e dimissioni si succedono con rapidità, ma l'arrivo di un bambino non italofono ad inizio, o ad anno scolastico avviato, non dovrebbe trovare docenti impreparati: questo significa fornire i giusti strumenti per lavorare con bambini non italofoni, in un ambiente che, al contrario della scuola tradizionale, non è progettato per la didattica. L'inconsueto contesto di insegnamento rende necessaria una riflessione sulla figura del docente, prestando particolare alla sua formazione. Difatti, la formazione del docente di scuola ospedaliera, oltre alle consuete competenze richieste alla sua figura professionale più tradizionale, dovrà includere delle competenze specifiche, che spaziano dall'ambito didattico e pedagogico a quello psicologico e sanitario (cfr. Mourik 2008; Capurso 2010). La ricerca vuole indagare la necessità di una didattica dell'italiano L2 in ospedale e le competenze dei docenti nella materia. Per un'indagine qualitativa, su disponibilità di alcune docenti, sono state condotte delle interviste semi-strutturate che indagano, principalmente, la formazione dei docenti, le strategie didattiche e comunicative utilizzate con bambini non italofoni, il rapporto con il bambinopaziente e la cooperazione all'interno dell'ospedale.

Il lavoro mette in luce le esigenze delle insegnanti, analizzando i loro bisogni formativi a partire da esperienze di vita quotidiana con bambini stranieri, per rispondere a bisogni concreti e sviluppare competenze spendibili nell'immediato, nel contesto ospedaliero e all'esterno.

Capruso M., Vecchini A. (2010), "Un profilo professionale degli insegnanti di scuola in ospedale", in *Cantiere Aperto*, 9, 2, pp. 519-526.

Catenazzo T. (a cura di) (2019), La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Formazione degli insegnanti e linee di indirizzo nazionali, Carocci, Roma.

Mourik O.H. (2008), Professional profile for hospital teachers, ZieZon, The Netherlands.

The Council of Europe and language education: the transformative power of multilateral cooperation

Sarah Breslin (Executive Director of the European Centre for Modern Languages and Head of Language Policy at the Council of Europe - sarah.breslin@ecml.at)

Nel suo intervento, la dott.ssa Breslin metterà in evidenza il ruolo pionieristico che il Consiglio d'Europa ha svolto fin dagli anni '60 come catalizzatore di cambiamenti positivi nell'educazione linguistica. Nella sua duplice funzione di responsabile del Language Policy Programme del Consiglio d'Europa e di Direttore Esecutivo del Centro Europeo per le Lingue Moderne, una emanazione del Consiglio d'Europa aperta anche a membri esterni, Sarah Breslin dimostrerà il valore aggiunto della cooperazione europea a livello di politica linguistica, formazione degli insegnanti e pratica in classe. Ciò avverrà nel contesto della Raccomandazione (2022)1 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica, adottata nel febbraio 2022, che offre a tutti gli operatori del settore un quadro generale e un incentivo per garantire alle lingue un posto centrale nell'educazione.

Sarah Breslin è Direttore Esecutivo del Centro Europeo per le Lingue Moderne e Responsabile delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa. Prima di entrare nel Consiglio nel 2013, Sarah è stata direttore del Centro nazionale scozzese per le lingue (SCILT) e dell'Istituto Confucio per le scuole scozzesi. Ha lavorato in diversi settori e Paesi nel campo dell'educazione linguistica, come insegnante, formatrice di insegnanti, dirigente senior e nello sviluppo delle qualifiche. Nel 2020 Sarah ha conseguito un dottorato di ricerca incentrato sul contributo dell'ECML alla crescita professionale degli insegnanti di lingue.

Un modello innovativo per la formazione continua dei docenti: alcune riflessioni empiriche dal progetto LeCo

Alfonsina Buoniconto* (Università degli Studi di Salerno – abuoniconto@unisa.it) Debora Vena (Università degli Studi di Salerno – dvena@unisa.it)

Questo contributo illustra un modello di strategie operative per la formazione di docenti di italiano e lingue straniere. Le strategie derivano dall'analisi dei bisogni formativi rilevati nell'ambito di LeCo, un progetto incentrato sul potenziamento delle abilità di lettura e comprensione nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, finanziato con fondi europei e a cui hanno aderito 66 docenti e 1376 studenti provenienti da 34 istituti campani (Voghera et al. 2022).

L'obiettivo è offrire ai docenti maggiore consapevolezza e autonomia rispetto alla didattica della comprensione da un punto di vista linguistico, cognitivo, emozionale, motivazionale e inclusivo, promuovendo lo sviluppo delle seguenti competenze:

- 1. saper valorizzare la diversità linguistica delle classi plurilingue;
- 2. saper riconoscere testi, provenienti anche dal web, adeguati ai bisogni formativi, comunicativi ed esperienziali degli studenti e accessibili a tutti, BES compresi;
- 3. saper scegliere e utilizzare piattaforme digitali sicure.

Ad ogni competenza si associa una specifica strategia operativa: 1) somministrazione di un identikit linguistico per delineare il quadro linguistico e sociale della classe; 2) scelta di testi funzionali (Colombo 2002), semplificati e facilitati per studenti BES (Piemontese 1996), suddivisi per livelli di competenza, corredati di questionari sulla comprensione, audiolettura, indice di leggibilità GULPEASE e ascoltabilità; 3) uso della piattaforma LeCo come ambiente didattico-laboratoriale sicuro.

Il risultato atteso dalla sperimentazione del modello è evidenziare l'importanza della formazione continua dei docenti, non solo rispetto alle discipline curriculari, ma anche agli aspetti dell'educazione linguistica democratica (Loiero, Lugarini 2019) e dell'educazione alla produzione e ricezione di testi scritti e orali (Sammarco, Voghera 2021).

- Colombo A. (2002), "Tipi e forme testuali nel curricolo di scrittura", in Guerriero A. R. (a cura di), Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo, La Nuova Italia. Firenze, pp. 43-61.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Piemontese M.E. (1996), Capire e Farsi Capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata, Tecnodid, Napoli.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e Parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati, Firenze. Voghera M., Bottone A., Buoniconto A., Genna G., Orrico R., Vena D. (2022), "LeCo: una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 403-447.

The importance of localized, plurilingual teacher development in a rapidly changing educational environment

Manuela Kelly Calzini (Trinity College London Italy – manuela.kelly.calzini@trinitycollege.it)

The appropriacy of monolingual English teaching practices is being questioned by scholars, who highlight the potential damage it can cause in a plurilingual society. Continuing professional development (CPD) is a vital tool for teachers to broaden and deepen their knowledge to respond to students' changing needs and support collective improvement of the teaching profession. Effective CPD needs to extend pedagogical learning, recognize local needs and develop proficiencies for fulfilling changing professional needs. A localized and plurilingual approach to CPD can help educators incorporate new tools and strategies into the learning process to boost their students' learning development. The discussion connects the theoretical CPD frameworks to bilingual and plurilingual practices, offering suggestions for classroom activities and exploring pedagogical materials that will facilitate plurilingual CPD implementation. The author references exploratory investigations with teacher-students that provide the basis of foundational research that can further inform this area. A shift from monolingual to a plurilingual approach in training and CPD programs has practical implications for teachers' daily practices.

- Anderson J. (2017), "Reimagining English language learners from a translingual perspective", in *ELT Journal*, 72, 1, pp. 26-37.
- Borg S., Anderson J., Beaumont B., Xie K., Guo Y., Thorburn R., Choi T., Kim H. J., Aizawa I., Fujinaga K. (2022), *The continuing professional development experiences and needs of English language teachers (Countries: China, Japan and Korea)*, British Council, London.
- Bosisio C. (2016), "L'educazione linguistica plurale: quale formazione per gli insegnanti?", in De Marco A. (a cura di), *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 31-41.
- Canagarajah S. (2012), *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*, Routledge, New York.
- Collins J. W., O'Brien N. P. (2003), *The greenwood Dictionary of Education*, Westport, Connecticut, Greenwood Press, London.
- Day C. (1999), "Professional development and reflective practice: Purposes, processes and partnerships", in *Pedagogy, Culture & Society*, 7, 2, pp. 221-233.
- García O., Johnson S., Seltzer, K (2017), *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*, Caslon, Philadelphia.
- Noormohammadi S. (2014), "Teacher Reflection and its Relation to Teacher Efficacy and Autonomy", in *Proced. Soc. Behav. Sci*, 98, 6, pp. 1380–1389.
- Mishra P., Koehler M. J. (2006), "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge", in *Teachers college record*, 108, 6, pp. 1017-1054.
- Roddy C., Amiet D. L., Chung J., Holt C., Lauren S., McKenzie S., Filia G., Lodge, J. M., Mundy M. E. (2017), "Applying Best Practice Online Learning, Teaching, and Support to Intensive Online Environments: An Integrative Review", in *Frontiers in Education*, frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2017.00059/full.
- Stewart M. A., Hansen-Thomas H. (2016), "Sanctioning a space for translanguaging in the secondary English classroom: A case of a transnational youth", in *Research in the Teaching of English*, 50, 4, pp. 450.
- Suarez V., McGrath J. (2022), "Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change", in *OECD Education Working Papers*, 267, OECD Publishing, Paris.
- Trinity College London (2013), CertPT, www.trinitycollege.com/qualifications/teaching-english/CertPT.

La cognizione di futuri docenti in formazione: impatto di un percorso specifico sull'educazione plurilingue e interculturale a Scienze della Formazione Primaria

Valentina Carbonara* (Università per Stranieri di Siena – carbonara@unistrasi.it) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo – roberta.grassi@unibg.it)

Le esperienze di formazione sono in grado di influenzare le convinzioni, gli atteggiamenti e, in generale, la 'cognizione' dell'insegnante (Della Putta, Serena 2022), in particolare se forniscono anche esperienze pratiche o la possibilità di sperimentare concretamente i nuovi approcci. Uno dei temi ricorrenti in "Orientamenti interculturali" (MIM 2022) riguarda la valorizzazione della diversità linguistica in classe. In contesto italiano diverse esperienze progettuali con insegnanti (Scaglione 2016; Sordella 2019; Carbonara 2021) dimostrano che un'accurata formazione e una implementazione guidata influenzano positivamente la cognizione dei docenti rispetto all'educazione plurilingue e interculturale (Candelier et al. 2012).

Questo studio intende indagare convinzioni e atteggiamenti di futuri docenti iscritti al corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria in merito al plurilinguismo e alla didattica plurilingue (Garcia, Johnson, Seltzer 2017). Un questionario che tocca i temi della sensibilità interculturale (Chen, Starosta 2000) e della gestione della diversità linguistica a scuola (Schroedler, Fischer 2020) è stato somministrato agli studenti in diversi momenti e sotto diverse condizioni: durante il I e durante il V anno accademico, prima e dopo aver frequentato un corso curricolare specifico sulla didattica plurilingue, abbinato ad un laboratorio pratico sulla pedagogia del translanguaging.

Il confronto tra i risultati delle diverse coorti contribuirà a indagare l'impatto che una formazione esplicitamente dedicata alla valorizzazione della didattica plurilingue può avere sulle convinzioni degli insegnanti.

Candelier M. et al. (2012), FREPA/CARAP, CoE-ECML, Strasbourg-Graz.

Carbonara V. (2021), "Bilinguismo in classe e formazione in servizio: analisi delle attitudini di docenti della scuola del primo ciclo", in *SILTA*, 20, 3, pp. 718-741.

Chen G., Starosta W. (2000), "The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale", in *Human Communication*, 3, pp. 1-15.

Della Putta P., Serena E. (a cura. di) (2022), "L'insegnante di lingue: formazione, azione, cognizione", *LEND*. 51.5.

García O., Johnson S., Seltzer K. (2017), *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*, Caslon, Philadelphia.

MIM (2022), "Orientamenti interculturali",

https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586

Scaglione S. (2016), "Pensare plurale. La classe come laboratorio per la sperimentazione di nuove politiche linguistiche in ambito educativo", in De Marco A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia, pp. 275-284.

Sordella S. (2019), "Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte a un'esperienza di *éveil aux langues*", in *EL.LE*, 8, 3, pp. 525-550.

Schroedler T., Fischer N. (2020), "The role of beliefs in teacher professionalization for multilingual classroom settings", in *EuJAL*, 8, 1, pp. 49-72.

Structured Reflections for Transformative Language and Culture Education

Emanuela Z. Carney* (University of Illinois, Chicago – ezcarney@uic.edu) Chiara Fabbian (University of Illinois, Chicago – cfabbian@uic.edu)

Drawing on research at the intersection of adult transformative learning (Mezirow 2012) and language education (Johnson, Mullins Nelson 2010; Crane, Sosulski, 2020; Leaver 2021), this paper argues that by triggering metacognitive processes, language awareness, and perspective transformation, structured reflection (SR) tasks across language and culture curricula contribute to the development of learners as interculturally competent world citizens rather than global human capital (Byram 2011). As their learning objectives align with the 2022 Council of Europe's recommendations on intercultural education, SR should be part and parcel of teachers' training. This qualitative study seeks to offer a theoretical framework and a discussion of best practices to help educators implement SR tasks into the language curriculum.

- Byram M. (2011), "A research agenda for intercultural competence", in Witte A., Harden T. (eds.), *Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations*, Peter Lang, Bern, pp. 19-35.
- Council of Europe Recommendation on the Importance of Plurilingual and Intercultural Education for a Democratic Culture (2022), https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca.
- Crane C, Sosulski M. J. (2020), "Staging transformative learning across collegiate language curricula: Student perceptions of structured reflection for language learning", in *Foreign Language Annals*, 53, pp. 69–95.
- Johnson S. M., Mullins Nelson B. (2010), "Above and beyond the syllabus: Transformation in an adult, foreign language classroom", in *Language Awareness*, 19, 1, pp. 35–50.
- Leaver B., Davidson D., Campbell C. (eds.) (2021), *Transformative language learning and teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mezirow J. (2012), "Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory", in Taylor E. W., Cranton P. and Associates (eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 73–95.

«Gli studenti universitari con DSA e con disabilità: guida pratica all'inclusione, dalla didattica agli esami». Un corso sperimentale di formazione per i docenti UniGe.

Rita Cersosimo* (Università di Genova – rita.cersosimo@edu.unige.it) Giulia Staggini (Università di Genova – giulia.staggini@edu.unige.it)

Il numero di studenti con disabilità e DSA all'interno dei percorsi di studio universitari è cresciuto esponenzialmente negli ultimi decenni. Si sono dunque aperte nuove necessità da parte dei docenti universitari di conoscerne i bisogni educativi e i diritti (Cardinaletti 2018).

In questo contributo si presenta un corso asincrono in autoapprendimento¹ che ha per obiettivo quello di far conoscere le esigenze delle persone con bisogni educativi specifici attraverso la condivisione di contenuti teorici e di pratiche didattiche. Il corso è stato strutturato sulla piattaforma Moodle seguendo le linee teoriche e i principi dell'Online Education Design (Trentin et al. 2020), tra cui la necessità di avere obiettivi chiari, rispondenti a bisogni concreti, e una fruizione flessibile nei modi e nei tempi.

Si sono dunque predisposti una serie di e-content multimodali nella forma di brevi video, approfondimenti testuali, e alcune e-tivity. Il corso consta di sette video-pillole che affrontano i sequenti macro-temi: (1) conoscere gli studenti universitari con DSA e disabilità; (2) i servizi UniGe per l'inclusione; (3) l'accessibilità dei materiali didattici e valutativi (slide, presentazioni, supporti visivi).

Si presentano i risultati di una prima fase di erogazione del corso (alpha-test), che prevede la somministrazione di un questionario iniziale finalizzato alla profilatura dei partecipanti con l'obiettivo di conoscerne le abitudini didattiche inclusive, e di un questionario finale mirato alla valutazione della user experience nei termini della percezione delle conoscenze acquisite e dell'impatto del corso sulla didattica.

Cardinaletti A. (a cura di), (2018), Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'Università, FrancoAngeli, Milano.

Trentin G., Reyes M. C., Piras V. (2020), Come disegnare un corso online: Criteri di progettazione didattica e della comunicazione, FrancoAngeli, Milano.

Staggini, Mirella Zanobini.

¹ Il corso è stato elaborato dal Gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento (GLIA): Cristina Càndito, Rita Cersosimo, Sara Garbarino, Michele Masini, Marina Perelli, Ludovico Sassarini, Giulia

Le nuove (vecchie) sfide dell'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe: riflessioni e proposte sull'innovazione dei metodi

Cristiana Cervini* (Università di Bologna – cristiana.cervini@unibo.it) Katarina Zavisin (Università di Belgrado – katarina.zavisin@gmail.com)

Dal 2001 in Serbia l'apprendimento della prima lingua straniera (LS), di norma l'inglese, è obbligatorio a partire dalla prima elementare, mentre la seconda LS obbligatoria viene insegnata dalla quinta elementare/media² e si prosegue alle scuole superiori (Đurić 2016). A partire dall'anno scolastico 2003/4, il sistema educativo in Serbia si arricchisce di due nuove lingue straniere, italiano e spagnolo, che si aggiungono alle quattro "tradizionali" (inglese, francese, russo e tedesco). Un ulteriore arricchimento è rappresentato dall'introduzione delle lingue veicolari nel metodo CLIL. Infatti, nel 2004/5 si organizzano i primi programmi bilingui CLIL in francese e in italiano (Vučo 2006). Dopo una breve descrizione del sistema scolastico serbo in riferimento agli insegnamenti linguistici, ci concentreremo su un'esperienza maturata a Belgrado in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura, con il contributo del MAECI, inerente all'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole serbe e la formazione permanente dei docenti. L'esperienza consta di due parti principali: i) una indagine tesa a tracciare le esigenze formative dei docenti e le pratiche e i metodi di insegnamento e valutazione più diffusi nelle classi; ii) un corso di aggiornamento, articolato su 3 moduli per circa 12 ore, svoltosi da giugno 2022 a gennaio 2023 che ha visto la partecipazione di circa 40 docenti. La sinergia tra i risultati dell'indagine e i feedback raccolti in occasione del corso di aggiornamento forniscono alcuni spunti interessanti per aprire a pratiche di trasformazione e innovazione della didattica dell'italiano LS in Serbia (Camizzi, Perrone 2017; Cognigni, Celentin 2005).

Camizzi L., Perrone F. (2017), "L'innovazione della didattica dell'italiano: dai contenuti per la formazione dei docenti alle pratiche in classe", in *Giornale Italiano della Ricerca educativa*, Pensa Multimedia Editore, pp. 344-365.

Cognigni E., Celentin P. (2005), Lo studente di origine slava, Guerra, Perugia.

Đurić Lj. (2018), "Lingue straniere nella politica linguistica educativa della Serbia: la dinamica dei cambiamenti dal 2000 al 2016", in Vučo J., Filipović J. (a cura di), *Lingue dell'educazione*, vol. 8, Facoltà di Filologia, Università di Belgrado, pp. 55-80.

Vučo J. (2006), "Alla ricerca del proprio modello dell'insegnamento bilingue", in *Innovazioni nell'insegnamento*, 19, Facoltà di formazione primaria, Belgrado, pp. 41-54.

_

² Nel sistema educativo di istruzione e formazione serbo la scuola elementare/media ("Osnovna škola") è obbligatoria, dura otto anni (da 6 e mezzo/7 anni a 14/15 anni) ed è divisa in due cicli di durata quadriennale (il primo ciclo: dalla prima alla quarta e il secondo ciclo: dalla quinta all'ottava). La scuola superiore è di durata quadriennale e non è obbligatoria (licei, istituti professioni triennali e quadriennali, scuole di formazione artistica: musicali, coreutiche e di design).

La formazione alla mediazione nella scuola secondaria

Giulia Ciaramita (Università degli Studi di Torino, Universitat Jaume I – giulia.ciaramita@gmail.com)

Il Volume Complementare del QCER (2020) ha definito il concetto di mediazione, sottolineando l'importanza che esso ha all'interno della didattica delle lingue, in particolare in relazione allo sviluppo delle competenze plurilingui e pluriculturali. In letteratura, l'uso della mediazione in didattica è stato già studiato (Dendrinos 2006; González-Davies 2020) e alcune ICT per facilitare l'insegnamento e l'uso della mediazione in classe sono stati oggetto di alcuni recenti lavori (Cinganotto 2020). Tuttavia, manca nel panorama della ricerca sulle buone pratiche un focus specifico sull'integrazione di tecnologia e mediazione all'interno di approcci plurali e della relativa didattica per task.

Lo scopo di questo contributo è quello di fornire alcuni primi dati, raccolti grazie alla collaborazione con il progetto europeo TEMPLATE (https://templateplurilingualism.eu/), sulle capacità dei docenti in servizio e dei futuri docenti di inserire la mediazione all'interno delle loro lezioni e di integrarla con l'uso delle tecnologie in task plurilingue. Ci si propone, inoltre, di fornire una proposta pedagogica per migliorare la formazione dei docenti su questo tema, alla luce dei dati qualitativi e quantitativi raccolti attraverso questionari e analisi di task.

Cinganotto L. (2020), *How to teach mediation online*, https://youtu.be/yl6Jqpas6pk.

Council of Europe (2020), Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52.

Dendrinos B. (2006), "Mediation in Communication, language teaching and testing", in *Journal of Applied Linguistics*, 22, pp. 9-35.

González-Davies M. (2020), "Developing Mediation Competence Through Translation", in Laviosa S., Gonzalez-Davies M. (eds.), *The Routledge Handbook of translation and education*, Routledge, London, pp. 434-454.

Template project, https://templateplurilingualism.eu/.

Insegnamento riflessivo e educazione plurilingue: un'esperienza di formazione degli insegnanti agli approcci plurali

Edith Cognigni* (Università di Macerata – edith.cognigni@unimc.it) Martina Di Febo (Università di Macerata – martina.difebo@unimc.it)

Il contributo si propone di evidenziare il potenziale degli approcci plurali (Candelier *et al.* 2012) nello sviluppo delle competenze degli insegnanti ai fini dell'implementazione dell'educazione plurilingue e interculturale nella scuola italiana.

La ricerca, che si inserisce nel quadro teorico sviluppato dal progetto "Developing teacher competences for pluralistic approaches" dell'ECML, trae ispirazione da un'esperienza di formazione online per insegnanti in servizio nelle scuole secondarie di I grado delle Marche, organizzata nell'ambito del Piano Nazionale per la Formazione degli Insegnanti. Rivolto ad un ampio gruppo insegnanti di lingue straniere - principalmente inglese, francese e spagnolo - il corso aveva lo scopo di ampliare le competenze glottodidattiche e pedagogiche dei docenti nel campo degli approcci plurali attraverso l'analisi critica delle proprie pratiche didattiche in classi plurilingui.

Il corpus della ricerca è costituito da circa 70 schede di riflessione raccolte durante il corso, attraverso le quali gli insegnanti sono stati invitati ad autovalutarsi e valutare il possibile impatto degli approcci plurali sul proprio contesto di insegnamento. Dall'esperienza formativa condotta e dalle schede di riflessione raccolte, alle quali è stata applicata un'analisi prevalentemente qualitativa, è emerso come gli approcci plurali siano talvolta adottati in modo intuitivo ma non sistematico, in particolare l'approccio della didattica integrata delle lingue. L'azione riflessiva sulle proprie prassi didattiche (Farrell 2022), innescata dall'impiego dalle schede di riflessione e da altre strategie di autovalutazione proposte, ha consentito agli insegnanti di mettere a fuoco la necessità di dotarsi di un quadro teorico e concettuale per sviluppare e sistematizzare la metodologia empirica al fine migliorare le competenze plurilingui degli studenti. Come il contributo intende dimostrare, l'esperienza formativa ha offerto loro l'opportunità di rimodulare le proprie strategie didattiche in una prospettiva plurilingue, individuando aree e modalità di intervento in cui sperimentare in modo più sistematico gli approcci plurali.

Candelier M. et al. (2012), Un quadro di riferimento per gli approcci pluralistici alle lingue e alle culture. Competenze e risorse, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.

ECML, Developing teacher competences for pluralistic approaches: https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Developingteachercompetencesforpluralisticapproaches/tabid/4300/language/en-GB/Default.aspx

Farrell T.S.C. (2022), *Reflective practice in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Costruire le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: la Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico

Michele Daloiso (Università di Parma – michele.daloiso@unipr.it)

Il Progetto CEdAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico), avviato dall'Università di Parma nel 2019, si pone tre obiettivi: 1) definire un profilo professionale incentrato sulle competenze-chiave per costruire un'educazione linguistica inclusiva; 2) elaborare e sperimentare una certificazione glottodidattica basata sul punto 1; 3) costruire un percorso formativo coerente con i punti precedenti.

Il progetto ha condotto in primo luogo all'elaborazione di un *sillabo delle competenze*, che definisce il profilo glottodidattico dell'educatore linguistico inclusivo, individuandone le competenze e gli indicatori che ne dimostrano il possesso. In linea con le raccomandazioni della Commissione Europea (per una disamina: Caena 2014) il sillabo non contiene un elenco di conoscenze teoriche, ma descrive il "saper fare" del professionista. Per il candidato, inoltre, il sillabo rappresenta uno strumento di auto-valutazione, che presenta punti di consonanza con la *European Profiling Grid for Language Teachers*.

A partire dal sillabo è stato elaborato un disegno certificatorio che non ripropone la dicotomia tra teoria e pratica presente tipicamente nel panorama attuale delle certificazioni glottodidattiche (Luise 2021), ma adotta una prospettiva *scenario-based* (Purpura 2016): si propone uno scenario tematicamente coerente e familiare, all'interno del quale il candidato dovrà completare una sequenza di *task* legati alla costruzione di un percorso di educazione linguistica inclusiva che tenga conto delle caratteristiche di apprendenti con bisogni specifici. Sulla base del disegno certificatorio è stato infine elaborato un percorso formativo finalizzato ad allenare le competenze previste dal sillabo CEdAL.

Oltre a descrivere le caratteristiche del sillabo e del disegno certificatorio, già sperimentato in varie sessioni a partire da giugno 2020, la relazione metterà a fuoco i vantaggi e le criticità che l'adozione di questo modello comporta in sede di erogazione, correzione e valutazione delle prove.

- Caena F. (2014), "Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice", in *European Journal of Education*, 49, 3, pp. 311-331.
- Daloiso M. (a cura di) (2021), "Costruire le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: il Progetto CEdAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico)", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 30-49.
- Luise M.C. (2021), "Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione delle competenze glottodidattiche in lingua minoritaria", in Luise M.C., Vicario F. (a cura di), *Le lingue regionali a scuola*, UTET Università, Torino, pp. 269-290.
- Purpura J.E. (2016), "Second and foreign language assessment", in *The Modern Language Journal*, 100, pp. 190-208.

La formazione degli insegnanti all'approccio intercomprensivo in contesti minoritari

Mariapia D'Angelo (Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara – mariapia.dangelo@unich.it)

Nel novero degli approcci plurali aventi per obiettivo la valorizzazione dell'intero repertorio plurilingue degli apprendenti (Candelier et al. 2011) figura l'approccio intercomprensivo tra lingue affini, basato sullo sviluppo delle abilità di ricezione in più lingue della stessa famiglia linguistica (Dabène 1975, Doyé 2005, Ollivier 2013, Bonvino 2015). Negli ultimi anni l'intercomprensione (IC) è stata oggetto di numerose ricerche teorico-empiriche nel contesto educativo italiano (Benucci 2015; De Carlo, Garbarino 2021) con particolare riferimento all'insegnamento delle lingue romanze. Nella prima parte di questo contributo, si presenterà un modello di formazione degli insegnanti all'approccio intercomprensivo che prevede il coinvolgimento dei docenti stessi sia nello sviluppo dei materiali glottodidattici digitali sia nella redazione dei relativi test di competenza, sulla scorta dei descrittori per la valutazione delle competenze in IC di recente elaborazione (Ollivier et al. 2019). I materiali propongo un percorso di apprendimento inedito per alunni della scuola secondaria di primo grado, focalizzato sull'abilità della comprensione di testi scritti in lingua inglese, tedesca e cimbra. Quest'ultima è una lingua germanica di matrice bavarese, un tempo parlata in un territorio compreso tra la provincia di Trento e le province venete di Verona (cimbro dei Tredici Comuni) e Vicenza (cimbro dei Sette Comuni), qui considerata nella varietà ancora in uso nell'isola alloglotta di Luserna (TN). Nella seconda parte si illustreranno le peculiarità della formazione dei docenti all'IC tra lingue affini che includono lingue di minoranza, con particolare riferimento allo sviluppo nei discenti della consapevolezza del proprio repertorio linguistico, della competenza metalinguistica e delle strategie di apprendimento (Hufeisen, Marx 2010). Si discuteranno infine i vantaggi offerti dalle attività di IC per la motivazione ad apprendere/mantenere l'alloglossia, ora insegnata con materiali didattici digitali innovativi e soprattutto presentata a docenti e studenti come una risorsa e non come un ostacolo per l'apprendimento di lingue più spendibili sul piano lavorativo/formativo (D'Angelo 2023).

- Benucci A. (a cura di) (2015), *L'intercomprensione, il contributo italiano*, UTET Università, Torino. Bonvino E. (2015), "Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology and Future Developments", in Dolci R., Tamburri A. J. (eds), *Intercomprehension and Multilingualism: an asset for Italian Language in the USA*, John D. Calandra Institute Transaction, New York.
- Candelier M. et al. (2011), Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures Compétences et ressources, Conseil de l'Europe, Strasbourg-Graz.
- D'Angelo M. (2023), "CLIL e Intercomprensione in contesti minoritari: un percorso glottodidattico per il cimbro di Luserna", in Balboni P. E., Caon F., Menegale M., Serragiotto G. *et al.* (a cura di), *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan.* Edizioni Ca' Foscari. Venezia, pp. 73-82.
- De Carlo M., Garbarino S. (2021), "Intercomprehension: strengths and opportunities of a pluralistic approach", in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.) *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, Routledge, London, pp. 337-359.
- Doyé, P. (2005), Intercomprehension, Guide for the development of languages education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, Council of Europe, Strasbourg.
- Hufeisen B., Marx N. (2010), "Mehrsprachigkeitskonzepte", in Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationals Handbuch*, De Gruyter, Berlin, pp. 826-832.
- Ollivier Ch., Capucho F., Araújo, Sá H. (2019), "Defining IC competencies as prerequisites for their assessment", in *Journal of Applied Psycholinguistics*, 19, 2, pp. 15-30.

Flipped Training per la formazione di docenti di italiano LS di corsi e-learning

Barbara D'Annunzio (Società Dante Alighieri – b.dannunzio@dante.global)

Nel corso della comunicazione verranno presentati gli esiti di una sperimentazione condotta all'interno di un ambiente educativo virtuale (Virtual Learning Environment) aperto a docenti e studenti di italiano LS. Lo studio è stato condotto per tre mesi su 20 insegnanti di italiano di nazionalità diverse e che operano in contesti extracurricolari per l'insegnamento dell'italiano LS. Sono stati attivati quattro corsi e-learning di italiano LS (di livello A1, A2, B1), rivolti a studenti adulti e giovani adulti. Congiuntamente all'avvio dei corsi, è stato avviato un percorso di flipped training (Jacot et al. 2014): l'approccio formativo utilizzato per guidare la riflessione sull'esperienza docente nelle classi virtuali. Attraverso gli strumenti collaborativi messi a disposizione da Blackboard Ultra: il forum, l'applicativo interattivo per la realizzazione video Panopto, i test interattivi e i contenuti didattici digitali originali progettati ad hoc per i fini della sperimentazione, i venti docenti sono stati coinvolti in un percorso per insegnare e imparare a distanza attraverso un percorso innovativo. Al momento dell'avvio della sperimentazione, i docenti coinvolti, esperti nell'insegnamento dell'italiano LS in modalità presenziale o a distanza limitatamente a strumenti di videoconferenza, non avevano mai utilizzato piattaforme esperte per la gestione di corsi e-learning (Villarini 2021). I partecipanti alla sperimentazione avevano bisogno di sviluppare competenze di base per la gestione di corsi elearning e di consolidare le proprie competenze linguistiche e glottodidattiche.

Contenuti didattici digitali modellizzati in learning object e strumenti interattivi, sono stati utilizzati allo stesso tempo nelle classi virtuali per la formazione linguistica degli studenti, e a supporto della formazione docenti e della costituzione di una comunità di pratica relativa all'insegnamento. Grazie alla progettazione mobile first della piattaforma e dei contenuti, l'accesso all'ambiente virtuale e agli scambi collaborativi è stato possibile senza limiti di fruizione. Il percorso di flipped training ha consentito ai docenti di sviluppare competenze nell'uso di strumenti e contenuti digitali per la didattica dell'italiano e di entrare a far parte di una comunità di pratica online che ha favorito lo sviluppo di competenze linguistiche e glottodidattiche. Gli esiti della sperimentazione evidenziano come le interazioni guidate dalla tecnologia condivisa tra classe di lingua e training formativo abbiano rafforzato le competenze tecniche, didattiche e linguistiche necessarie per insegnare efficacemente italiano LS in un ambiente didattico virtuale.

- Lamb T. (2012). "Language Associations and Collaborative Support: Language Teacher Associations as Empowering Spaces for Professional Networks", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 287-308. https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725255.
- Jacot Berge L. (2014), "The flipped classroom in training and development: fad or the future?", in *PhD Performance Improvement*, 53, 9.
- Ranieri M. (2020), "La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione", in Studi sulla Formazione/Open Journal of Education, 23(2), 69-76.
- Sisti F. (2016). "La formazione del futuro: un flipped TFA?", in SeLM. Scuola e Lingue Moderne, 7/9, pp. 12-19.
- Villarini A. (2021), Didattica delle lingue straniere, il Mulino, Bologna.

Formare gli insegnanti agli Approcci Plurali: Elaborazione di un Quadro di Riferimento

Maddalena De Carlo* (Università di Cassino – decarlomaddalena@gmail.com) Brigitte Gerber (CELV – Brigitte.Gerber@unige.ch)

Gli studi internazionali sui sistemi educativi (Unesco 2015) considerano l'azione degli insegnanti, e quindi la loro formazione, il fattore di maggiore influenza sulla qualità dell'apprendimento.

Da più di 20 anni, gli insegnanti devono affrontare nella loro pratica quotidiana situazioni problematiche e multiformi: da una parte, l'eterogeneità linguistica e culturale degli apprendenti, dall'altra la complessità delle società contemporanee nelle quali sono inseriti. Affinché l'educazione al plurilinguismo e all'interculturalità, spesso menzionata nei documenti europei e nei programmi ufficiali, si traduca in pratica didattica, sarebbe auspicabile elaborare nuove culture educative e un ripensamento critico del ruolo dell'insegnante e della sua formazione in particolare nell'ambito dell'educazione linguistica.

Questo contributo intende presentare le caratteristiche e i contenuti di Un Quadro di Riferimento per la formazione degli insegnanti agli Approcci Plurali (Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles), risultato del progetto Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants, condotto nell'ambito del programma del Centro Europeo per le Lingue Moderne (CELV, Graz; 2020-2023) Inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues.

Il documento, rivolto in particolare ai formatori, si pone l'obiettivo di fornire agli insegnanti uno strumento in grado di guidarli ad affrontare la diversità e la complessità degli attuali contesti educativi.

- Andrade A. I., Candelier M., De Carlo M. (2020), "Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel?", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 353-363.
- Blanchet Ph. (2021), "Éducation plurilingue", in Dictionnaire de Sociolinguistique, Langage et société", HS 1, pp. 123-127.
- CELV Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles (2020-2023), https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Developingteachercompetencesforpluralisticapproaches/tabid/4300/language/fr-FR/Default.aspx.
- ONU (2016), "Forum mondial sur l'éducation 2015", in Rapport Final, UNESCO, Paris.

La formazione linguistica delle e dei docenti che insegnano nei *Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* dei CPIA

Igor Deiana (CPIA 1 Cagliari – ig.deiana89@gmail.com)

I Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (d'ora in avanti Percorsi AALI) sono uno dei principali strumenti per la formazione linguistica delle e degli adulti stranieri in Italia (Deiana 2022). Erogati dai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), questi corsi si inseriscono all'interno di un ampio insieme di attività dedicate alle e ai cittadini stranieri (Colosio 2015). Infatti, i CPIA sono fondamentali anche per la verifica dei requisiti linguistici per il rilascio del permesso di soggiorno e per l'organizzazione della Sessione di formazione civica e di informazione prevista dall'Accordo di integrazione (Masillo 2019, Deiana 2021).

Vista il ruolo centrale che i CPIA hanno rispetto alle e agli stranieri, l'intervento propone alcune riflessioni sulla formazione linguistica e glottodidattica delle e dei docenti che vi insegnano italiano L2. Sulla base di quanto emerso da un'indagine rivolta ai docenti che insegnano nei Percorsi AALI si cercherà di mettere a fuoco il loro profilo. Ci si concentrerà sulla loro formazione iniziale, l'eventuale conseguimento di specializzazioni in italiano L2, l'esperienza maturata rispetto all'insegnamento dell'italiano L2 e LS, la frequenza di momenti di formazione e aggiornamento e i bisogni formativi dichiarati dagli stessi intervistati.

Colosio O. (2015), *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Loescher, Torino. Deiana I. (2021), "I test linguistici per l'integrazione e la cittadinanza: alcune riflessioni sul caso italiano", in *Italiano LinguaDue*, 1, 2021, pp. 169–193.

Deiana I. (2022), *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Masillo P. (2019), *La valutazione linguistica in contesto migratorio: il test A2*, Pacini Editore, Ospedaletto.

Docenti in formazione e glottodidattica inclusiva per allievi neoarrivati in Italia: i risultati di un percorso formativo compartecipato

Paolo Della Putta* (Università di Torino – paoloantonio.dellaputta@unito.it) Silvia Sordella (Università di Torino – silvia.sordella@unito.it)

Gli allievi NAI (NeoArrivati in Italia) sono i soggetti più deboli del sistema scolastico italiano: il loro arrivo nel nostro Paese precede di poco l'iscrizione a scuola, e questo non dà loro il tempo necessario per imparare l'italiano e per ambientarsi nella nuova società. Questi alunni devono quindi essere aiutati a ricostruire la propria agentività per uscire da una situazione di disagio che spesso li porta a ritirarsi nel silenzio.

Con tali finalità integrative, ogni anno l'Università di Torino recluta 26 aspiranti insegnanti di italiano L2 che desiderano aiutare gli studenti NAI iscritti alle scuole cittadine. I neo insegnanti seguono un corso di formazione della durata di 6 mesi che li incoraggia ad abbracciare un modello glottodidattico inclusivo, fortemente orientato al lavoro per *task* (Ellis 2003), in cui si insegna a piccoli gruppi di studenti (età media 10,3 anni) coinvolgendoli nella costruzione di artefatti come libri, cartoni animati o video musicali secondo il paradigma del lavoro per progetti (Krajcik & Blumenfeld 2006).

In una prospettiva compartecipata vygotskiana (Johnson & Golombek 2018), il percorso formativo si concretizza nel dialogo continuo tra i neo insegnanti e i formatori su proposte glottodidattiche e problemi, annotati settimanalmente in un 'diario di bordo'.

I dati che presentiamo in questo contributo sono il frutto dell'analisi quantitativa di 23 diari di bordo, condotta secondo i principi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss 2009). I risultati mettono in luce che, fra tutti gli aspetti del processo pedagogico, è la realizzazione di alcune componenti della metodologia del *Task Based Language Teaching* a essere particolarmente complessa per i neo insegnanti: anche alla fine del percorso formativo rimangono dubbi su come ideare e proporre un *task* e su come aiutare lo sviluppo dell'interlingua con adeguati interventi di *Focus on Form* (cfr., per simili risultati, Bryfonski 2021).

Questi rilievi mettono in luce quanto sia complesso implementare una reale glottodidattica a spinta comunicativa e quanto le conquiste degli avanzamenti scientifici delle scienze del linguaggio fatichino a entrare nel bagaglio professionale degli insegnanti.

Prendendo ispirazione proprio dai punti di forza e di debolezza dell'esperienza torinese, verranno estese e discusse alcune proposte formative per insegnanti di lingue, straniere e non.

Bryfonski L. (2021), "From task-based training to task-based instruction: Novice language teachers' experiences and perspectives", in *Language Teaching Research*, pp. 1-25.

Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Glaser B., Strauss A. (2009), La scoperta della Grounded Theory, Armando, Roma.

Krajcik J. S., Blumenfeld P. C. (2006), "Project-based learning", in Sawyer K. (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 317-334.

Johnson K. E., Golombek P. R. (2018), "Making L2 teacher education matter through Vygotskian-inspired pedagogy and research", in Lantolf J. et al. (ed.), The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development, Routledge, London, pp. 443-456.

Una proposta di riflessione sulla lingua nella scuola di base: le classi di parole

Anna De Marco* (Università della Calabria – demarco.anna@gmail.com) Annachiara Monardo (Scuola secondaria di II grado, Università della Calabria – chiaramonardo@libero.it)

L'obiettivo di questo intervento è quello di presentare i primi dati di un percorso formazione rivolto agli insegnanti di una scuola secondaria di primo grado. L'esperienza di formazione adotta l'approccio riflessivo che prevede, accanto a una formazione teorica, un'intensa attività esplorativa e analitica della prassi didattica. Lo scopo è quello di fornire ai docenti un quadro metodologico operativo per l'insegnamento della morfologia che prevede di focalizzare l'attenzione degli allievi sulla collocazione di alcune classi di parole all'interno di enunciati/frasi per facilitare l'identificazione forma-funzione degli elementi oggetto di indagine. L'impianto metodologico adottato assume il criterio distribuzionale come guida all'identificazione delle classi di parole da parte degli allievi. L'apprendimento si attiva attraverso procedure di osservazione e riflessione di situazioni comunicative create dai docenti, per guidare alla fase di generalizzazione che determina la norma all'interno di un sistema flessibile legato ai contesti d'uso della lingua. Il focus della riflessione non verte sulla classificazione astratta ma parte dalla collocazione che identifica la funzione. Le fasi del processo di apprendimento sono osservazione della collocazione, identificazione della classe e funzione all'interno della frase, analisi ed esplicitazione della regola.

In particolare, le categorie lessicali indagate sono state quelle dell'articolo, del pronome e dell'aggettivo, scelte principalmente perché oggetto di difficoltà negli studenti.

La sperimentazione ha coinvolto quattro classi prime di cui due hanno svolto il ruolo di controllo. Nelle prime due classi è stato adottato un approccio laboratoriale, con percorsi induttivi di riflessione guidati e strutturati (Ujcich 2020). La fase di sistematizzazione condivisa e di formalizzazione è stata caratterizzata da momenti di scrittura e riscrittura dei ragionamenti emersi nelle situazioni operative precedenti.

Nelle altre due classi si è invece utilizzato un approccio di tipo tradizionale che parte dalla definizione e dalla regola valida una volta per tutte e applicata ad esempi costruiti a tavolino.

Dall'analisi delle esercitazioni svolte dagli alunni, e a distanza di due mesi, è emerso un miglioramento nella identificazione delle classi di parole nella classe sperimentale.

In particolare, si è notata una maggiore consapevolezza, in base alla distribuzione, nel distinguere l'articolo determinativo e la forma atona del pronome e gli aggettivi dai pronomi. Nella classe in cui si è implementato il metodo tradizionale gli studenti stentano a raggiungere la sistematizzazione e l'autonomia di concettualizzazione.

Lo Duca M.G. (2018), Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria, Carocci, Roma.

Prandi M. (2020), Le regole e le scelte, UTET università, Torino.

Ujcich V. (2020), Grammatica dei bambini. Le parole, Carocci Faber, Roma.

La didattica plurilingue nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera: dalla formazione dei docenti alle attività in classe

Chiara Facciani (CLUSS, Università per Stranieri di Siena – chiara.facciani@unistrasi.it)

La valorizzazione e la tutela della diversità linguistica in classe sono oggi al centro di numerose normative a livello nazionale ed europeo. Sebbene l'approccio monolingue rimanga il più adottato nel mondo scolastico, ad oggi, sono diversi i contesti che hanno implementato la didattica plurilingue (Cummins, Early 2010; Carbonara, Scibetta 2020) e che hanno riportato gli effetti positivi di un approccio didattico plurilingue, tra cui i vantaggi cognitivi, linguistici e sociali degli apprendenti esposti a questi metodi (Carbonara et al. 2023; Kirwan 2020). Nonostante la ricerca abbia analizzato la didattica plurilingue sotto diversi punti di vista, risultano ancora limitati gli studi che osservano l'impatto della didattica plurilingue nell'apprendimento della lingua inglese come lingua straniera (Rauch et al. 2012; Hopp, Thoma 2021; Cenoz, Gorter 2020). Attraverso l'analisi di interazioni registrate in una scuola primaria e in una scuola secondaria di primo grado che prendono parte al progetto L'AltRoparlante (una rete di scuole italiane che adotta un approccio plurilingue), questo contributo illustrerà alcuni esempi di attività plurilingui implementate nelle lezioni di lingua inglese da insegnanti che avevano in precedenza frequentato un corso di formazione sulla didattica plurilingue. I risultati dell'analisi qualitativa suggeriscono come un'adequata formazione possa aiutare gli insegnanti a mettere in pratica attività plurilingui nelle lezioni di lingua inglese e come queste favoriscano una riflessione metalinguistica e creino un ambiente inclusivo che valorizza tutte le lingue della classe.

- Carbonara V., Scibetta A. (2020), Imparare attraverso le lingue, Carrocci, Roma.
- Cenoz J, Gorter D. (2020), "Teaching English through pedagogical translanguaging", in *World Englishes*, 39, pp. 300-311.
- Cummins J., Early M. (2010), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*, Trentham Book, London.
- Hopp H., Thoma D. (2021), "Effects of plurilingual teaching on grammatical development in early foreign-language learning", in *The modern language journal*, 105, 2, pp. 464-483.
- Kirwan D. (2020)," Converting plurilingual skills into educational capital", in *LEARN*, The Journal of the Irish Learning Support Association, 41, pp. 35-55.
- Rauch D. P., Naumann J., Jude N. (2012), "Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals", in *International Journal of Bilingualism*, 16, 4, pp. 402-418.

L'insegnamento della pragmatica a scuola. Uno studio esplorativo sulle convinzioni di docenti di italiano L1 e L2, tedesco e spagnolo LS della scuola secondaria

Stefania Ferrari* (Università del Piemonte Orientale – stefania.ferrari@uniupo.it) Rebecca Elena Vanelli (Università del Piemonte Orientale)

Nonostante la vivacità della ricerca dedicata alla descrizione degli usi linguistici o all'osservazione dei processi di apprendimento e degli effetti dell'insegnamento della pragmatica, sul piano didattico questa dimensione della competenza comunicativa fatica a essere integrata in modo sistematico all'insegnamento delle lingue a scuola, siano esse lingua madre, seconda o straniera. Questo dato è in parte legato al fatto che il docente che vuole dar spazio a tale competenza in classe non può ancora fare affidamento a studi o pratiche consolidate. Da un lato la ricerca offre indicazioni parziali in merito alla descrizione degli usi nella lingua target o dei percorsi di sviluppo nel tempo per le diverse fasce d'età, dall'altro i percorsi formativi e i materiali didattici a disposizione sono poco numerosi e pensati principalmente per adulti o studenti universitari (Roever 2022).

Il presente lavoro intende affrontare il tema dell'insegnamento della pragmatica a scuola discutendo uno studio esplorativo mirato a rilevare le convinzioni dei docenti, un elemento ancora trascurato in letteratura, nonostante il suo ruolo chiave nell'orientare di fatto le scelte sia in termini di progettazione che di conduzione degli interventi educativi (Khabcheche, Hamitouche 2022). Più in dettaglio, la relazione presenta un'indagine pilota che ha coinvolto 70 docenti di italiano L1 e L2 e di tedesco e spagnolo LS della scuola secondaria. Attraverso interviste semi-strutturate e questionari sono state rilevate la familiarità dei docenti con il termine pragmatica; le loro convinzioni rispetto al processo di apprendimento/insegnamento; le pratiche più diffuse a scuola. L'analisi dei dati ha consentito innanzitutto di descrivere convinzioni e pratiche del campione di informanti, secondariamente di rilevare gli elementi percepiti come ostacoli per un'effettiva implementazione in aula di attività orientate allo sviluppo delle competenze pragmatiche, oltre che di riconoscere una serie di discrepanze tra intenzionalità e pratica didattica. Questi primi risultati hanno poi facilitato l'identificazione di una serie di punti di attenzione che possono utilmente guidare la progettazione di interventi formativi.

Khabcheche H., Hamitouche F. (2022), "Exploring Pragmatic Awareness of Prospective Teachers of English as a Foreign Language and their Reflections on Pragmatic Knowledge and Practices", in *Educational and Didactic Research Review*, 11, 2, pp. 787-812.

Roever C. (2022), *Teaching and Testing Second Language Pragmatics and Interaction*, Taylor & Francis, New York-London.

Apprendimento linguistico affettivo e inclusivo attraverso WhatsApp: uno studio di caso fra un gruppo di docenti in formazione e studenti d'italiano con un background plurilingue e pluriculturale

Roberta Ferroni* (Università per Stranieri di Perugia, UniTrento – roberta.ferroni@unistrapg.it) Francesca Malagnini (Università per Stranieri di Perugia – francesca.malagnini@unistrapg.it)

Il presente studio ha una duplice finalità: 1. indagare le strategie usate da un gruppo di docenti in formazione durante l'implementazione di *task* che si ispirano all'approccio autobiografico, e realizzati via WhatsApp da studenti d'italiano L2/LS; 2. analizzare se, e in quale modo, gli apprendenti manifestano nei messaggi condivisi *on line* forme di coinvolgimento emotivo, inteso come la capacità di saper esprimere la propria sfera soggettiva nella lingua del paese d'accoglienza (Cognigni 2016). Lo studio di caso si basa su 900 messaggi scritti da docenti e studenti inviati con WhatsApp in 39 giorni e finalizzati allo svolgimento di 9 *task* che valorizzano la sfera emozionale intra-personale (Ferroni 2022). I dati sono stati raccolti durante un corso d'italiano L2/LS rivolto a studenti con un *background* plurilingue e pluriculturale di livello A2 e tenuto da docenti in formazione iscritti al master di I livello in Didattica dell'italiano lingua non materna – UNISTRAPG.

L'indagine quanti-qualitativa, condotta a partire dagli studi che analizzano la comunicazione digitale (Pistolesi 2022; Domaneschi *et al.* 2019; Malagnini 2019) e coadiuvata dall'approccio autobiografico (Paternostro, Salvato 2022; Demetrio 2003), mostra che i *pre-task* hanno offerto alla comunità di pratica la possibilità di andare oltre l'attività didattica nonché di costruire una rete di affiliazione con spazi comunicativi emotivamente coinvolgenti, corredati da sussidi iconografici e da testimonianze di vita arricchite da ricercatezza stilistica e linguistica. Da una prospettiva professionale, lo studio evidenza il percorso intrapreso dai docenti in formazione per acquisire competenze stilistiche, pragmatiche, linguistiche, interazionali ed emotive necessarie a favorire, attraverso risorse multimodali, forme di apprendimento linguistico, affettivo e inclusivo.

Cognigni E. (2016), "Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 116-138.

Demetrio D. (2003), Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica, Laterza, Bari.

Domaneschi F., De Vita L., Di Paola S. (2019), "La pragmatica 😀 e 😞. Quando e quanto usiamo le emoticon su WhatsApp", in *Sistemi intelligenti*, 31,3, pp. 553-569.

Ferroni R. (2022), "L'approccio autobiografico nell'educazione di immigrati d'italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi sincroni on line", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp.1-23.

Malagnini F. (2019), "L'italiano in rete tra parole e immagini", in *Forum Italicum*, 53, 3, pp. 748–766. Paternostro G., Salvato V. (2022), "La narrazione come strumento didattico e di ricerca nell'esperienza di ItaStra", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 49-62.

Pistolesi E. (2022), L'italiano del web: social network, blog & co, Franco Cesati, Firenze.

Il latino e le varietà romanze nell'educazione plurilingue: percezioni, pratiche e potenzialità

Elisa Fiorenza* (Università di Messina – elifiorenza@unime.it)
Rossana Ciccarelli (Università di Roma Tre – rossana.ciccarelli@uniroma3.it)

Il dibattito sull'insegnamento delle lingue classiche ha portato in primo piano da diversi anni la questione della riduzione del ruolo di tali lingue in tutta Europa (De Paolis 2019). Ciò coinvolge naturalmente anche la formazione degli insegnanti, i quali sono i principali attori in grado di poter determinare un'inversione di tendenza e promuovere la valorizzazione di tutti i saperi linguistici.

A tal proposito, gli approcci plurali come l'intercomprensione (IC; cfr., tra gli altri, Bonvino, Garbarino 2022) hanno mostrato da tempo i vantaggi di sfruttare la somiglianza tra le lingue, agendo sull'attivazione di processi come il transfer e l'inferenza. Nonostante le evidenti potenzialità dell'IC nella didattica del latino (Escudé 2012), un'educazione linguistica plurale in questo campo risulta ancora pressoché assente.

A partire dall'analisi delle risposte a un questionario somministrato a docenti di scuole secondarie di secondo grado, l'obiettivo del presente intervento è innanzitutto quello di illustrare il grado di conoscenza e diffusione degli approcci plurali nell'insegnamento delle lingue classiche e moderne nelle scuole del campione. Si avanzeranno poi alcune proposte didattiche che mirano allo studio del latino, a partire dalla consapevolezza delle somiglianze con la L1, con altre varietà del repertorio individuale (es. dialetti) degli studenti e con le LS studiate a scuola. Tali somiglianze possono essere mostrate attraverso i fenomeni fonetici, morfologici, sintattici e lessicali che caratterizzano il passaggio dal latino alle lingue romanze (Barbato 2017). Saranno illustrati alcuni moduli per la formazione degli insegnanti incentrati su: 1) IC tra le lingue romanze; 2) nozioni di base di linguistica romanza; 3) rapporto tra varietà romanze (inclusi i dialetti) e latino.

Barbato M. (2017), Le lingue romanze. Profilo storico-comparativo, Laterza, Bari-Roma.

Bonvino E., Garbarino S. (2022), *Intercomprensione*, Caissa, Bologna.

De Paolis P. (2019), "Il dibattito sull'insegnamento delle lingue e delle culture classiche in Italia", in *Atene e Roma*, 13, 1-2, pp. 21-40.

Escudé P. (2012), *Intercompréhension et latin: variétés, unité, éducation par le langage*, Lycée Louis-le-Grand.

La formazione dei docenti disciplinaristi: la microlingua della matematica

Cecilia Fissore* (Università degli Studi di Torino – cecilia.fissore@unito.it) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino – elisa.corino@unito.it) Marina Marchisio (Università degli Studi di Torino – marina.marchisio@unito.it)

Negli ultimi tempi si è consolidata la consapevolezza dell'estrema importanza della competenza linguistica nell'apprendimento della matematica: sia per l'esigenza crescente di insegnare matematica in comunità multilingui o composte da individui con competenze linguistiche eterogenee, sia per le recenti ricerche in didattica della matematica che hanno evidenziato come tra le cause delle difficoltà di apprendimento disciplinare vi siano l'acquisizione, la comprensione e la gestione del suo linguaggio (Ferrari 2004). Infatti, la costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e progressivo che richiede un'acquisizione graduale del suo linguaggio (MIUR 2012). Nell'educazione contemporanea, la connessione tra lingua e materia è presa esplicitamente in considerazione solo nei contesti CLIL (Corino, Onesti 2019), tuttavia l'acquisizione di efficaci competenze linguistiche ha un ruolo strategico ed essenziale, che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti (MIUR 2012). Risulta fondamentale quindi sensibilizzare i docenti di ogni ordine e grado di scuola e di tutte le discipline ai principi dell'educazione linguistica e ai linguaggi specialistici. In questo contributo sono presentati i risultati di un percorso di formazione per i docenti delle scuole secondarie sul linguaggio specialistico della matematica e su metodologie innovative di Data-driven Learning in ambienti digitali di apprendimento (Corino et al. 2022) per il suo insegnamento e apprendimento.

- Corino E., Onesti C. (2019), "Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning", in *Frontiers in Education*, 4, 7.
- Corino E., Fissore C., Marchisio M. (2022), "Data Driven Learning activities within a Digital Learning Environment to study the specialized language of Mathematics", in 2022 IEEE 46th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC), IEEE, pp. 167-176.
- Ferrari P. L. (2004), *Matematica e linguaggio: quadro teorico e idee per la didattica*, Pitagora Editrice, Bologna.
- MIUR (2012), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Be Happy! Ideas and strategies to teach and learn a language mindfully

Donatella Fitzgerald* (Pearson – Donatella.fitzgerald@pearson.com) Vanessa Hartson Walker (Pearson – vhw@kidscando.it)

"Mindfulness is the awareness that arises through paying attention, on purpose, in the present moment, non-judgementally," Jon Kabat-Zinn.

Research shows that regular mindfulness practice can help our emotional wellbeing, improve concentration, help positive sleep habits, enhance our ability to manage emotions and provide strategies for staying calm in stressful or worrying situations. In an educational context it can help teachers and school staff in the workplace, understand their own emotions, listen to and communicate with their colleagues and students effectively_and manage their stress levels and achieve better outcomes. It also enables them to_work with difficult students, be more grounded and calmer, creating a positive atmosphere in class and supporting students in challenging situations. At exam time, it is a powerful tool that can empower teachers, school staff and students to deal with exam-related stress and anxiety, helping them learn how to see the exam as a less threatening experience and how to engage their attention so they are more aware of what is happening around them, to ensure they learn better and develop mindful habits helping in daily life too.

There are 9 'attitudes' involved in mindfulness: non-judging, patience, beginner's mind, trust, non-striving, acceptance, letting go, gratitude and generosity In this session we will give practical ideas and strategies to see how we can consciously cultivate these attitudes in teaching and learning an integrated way to achieve a happy learning environment and at the same time enhance language learning.

During this practical workshop we will see how we can begin teaching and learning mindfully. We will also present the findings of the Mindfulness at Scuola project conducted in 2019 with teachers from all school/university and has completed Teacher Training Online level 1 with Mindfulness Network in collaboration with Bangor University. sectors in Italy.

La formazione del docente di lingua dei segni: tra educazione e politica linguistica

Sabina Fontana* (Università di Catania – sabina.fontana@unict.it)
Monica Barni (Università per Stranieri di Siena – barni@unistrasi.it)
Maria Roccaforte (Università Sapienza di Roma – maria.roccaforte@uniroma1.it)

Il presente contributo mira ad analizzare il profilo del docente di LIS e le iniziative di politica educativa come la costituzione di un Registro Nazionale Docenti presso l'Ente Nazionale dei Sordi, all'interno di un panorama relativo alla ricerca linguistica e linguistico-educativa in continua evoluzione. Il riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana (art.34-ter,) ha determinato la necessità di riconsiderare la formazione del docente LIS alla luce, da una parte dalla dimensione semiotica della LIS e dall'altra dalla necessità di tenere conto della stratificazione e della diversità dello spazio linguistico dei parlanti (Barni, Vedovelli 2022) è un imperativo che riguarda i docenti di lingue in generale, e i docenti LIS in modo particolare. Così come è avvenuto per i docenti di lingue parlate, anche la formazione dei docenti di LIS si è basata sull'educazione del discente sordo ad una riflessione metalinguistica sulla sua lingua, considerata come fenomeno invariabile e monolitico in isolamento rispetto alle comunità e ai loro usi linguistici, spesso basata su modelli e categorie di analisi superate dalla ricerca linguistica. Sii intende riflettere sul ruolo del docente di LIS nella didattica di una lingua minoritaria in relazione ai docenti di altre lingue minoritarie e maggioritarie. In quest'ottica, il docente di LIS opera in un contesto plurilingue, in cui le varie risorse linguistiche hanno uno statuto asimmetrico, utilizzano canali comunicativi e materie semiotiche differenti. Inoltre, il docente di LIS non ha ancora modelli normativi condivisi nella didattica della LIS. Proprio perché opera con due lingue asimmetriche, nel caso di un'adeguata formazione linguistica, potrebbe costruire una didattica marcata ideologicamente verso una LIS non utilizzata dalla comunità (per esempio non usando alcune strutture ritenute troppo influenzate dall'italiano) o verso una LIS influenzata dall'italiano ritenuto come modello di norma. Da qui, la necessità di riflessioni linguistico-educative relative alla formazione del docente LIS in collaborazione con le organizzazioni di categoria, il quale proprio per il suo ruolo tra minoranza e maggioranza, tra lingue segnate e lingue vocali, potrebbe offrire un contributo cruciale alle riflessioni di teoria linguistica, di linguistica-educativa e di politica linguistica con ricadute importanti sulla didattica e la formazione dei docenti delle altre lingue.

- Barni M., Vedovelli M. (2022), "La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo" in *LEND*, 51, 5, pp. 14-26.
- Roccaforte M. (2023), "Verso la definizione di un sillabo per la valutazione della competenza linguistica nella lingua dei segni italiana (LIS)", in *Bollettino di Italianistica* (2022) 2, pp. 175-189.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2018), *Descrivere la Lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna.
- Volterra V., Roccaforte, M. (in corso di stampa), La lingua dei segni nelle università italiane tra educatori, medici e linguisti, Convegno Tra Medici e Linguisti, Napoli, 13-14/12/2021.

Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della Mediazione cognitiva e relazionale secondo le indicazioni del Volume Complementare del QCER

Ivana Fratter (Università di Padova – ivana.fratter@unipd.it)

La pubblicazione del Volume Complementare del Quadro Comune di Riferimento europeo per le lingue (QCER-Vc 2020) presenta interessanti novità che riquardano in particolare le sfere cognitiva e relazionale dell'apprendimento. Nello specifico l'ampliamento dei descrittori "Mediare a livello concettuale" е "Mediare a livello comunicativo" evidenzia con maggior forza come l'apprendimento/insegnamento di una lingua sia un processo che coinvolge le persone nella loro globalità, e per tale ragione richiede la mediazione di figure professionali esperte non solo nei processi di acquisizione e insegnamento di una lingua ma esperte anche nella gestione di gruppi di apprendimento nonché negli aspetti di personalità e comunicazione (Fratter, Fratter 2020; Fratter 2021). Il processo di apprendimento/insegnamento, infatti, ha diverse dimensioni che non interessano solo gli aspetti cognitivi ma riguardano anche aspetti etici, affettivi ed emozionali (North, Piccardo 2016; Coste, Cavalli 2019). Oggi più che mai l'insegnante, nel contesto educativo in cui è inserito, svolge il ruolo più ampio di mediatore (Coste, Cavalli 2019) e nell'assunzione di questo ruolo richiede una specifica formazione che è diventata ormai imprescindibile alla luce delle numerose trasformazioni sociali, economiche e culturali avvenute nel corso del XXI secolo. Tuttavia spesso si sostiene che l'insegnante disponga in generale life skills senza però identificare in modo specifico quali sono le competenze e abilità necessarie e, ancora meno frequentemente, sono disponibili degli specifici percorsi di formazione per insegnanti focalizzati sullo sviluppo di competenze relazionali e comunicative. Con il presente contributo, a partire dall'analisi dei descrittori del "Mediare a livello concettuale" e "Mediare a livello comunicativo", verranno illustrati dei percorsi di formazione per insegnanti volti a sviluppare alcune life skills (WHO 1997), come per esempio l'empatia, la comunicazione efficace o l'ascolto attivo; si focalizzerà l'attenzione sulle skills necessarie alla gestione di gruppi di apprendimento.

- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors, Council for Cultural Co-Operation, Modern Language Division, Strasbourg, Council of Europe Publishing, Strasbourg [trad. it. M. Barsi, E. Lugarini, Quadro Comune di Riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, in Italiano LinguaDue, 2, 2020].
- Coste D., Cavalli M. (2019), "Educazione, Mobilità, Alterità. Le funzioni di mediazione nella Scuola", in *Italiano LinguaDue*, V.11, N.1.
- Fratter I., Fratter N. (2020), Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico, Cleup, Padova.
- Fratter I. (2021), "Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, V.1, (2021), 157-168.
- North B., Piccardo E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- World Health Organization (WHO) (1997), Life Skills Education for children and adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Program, World Health Organization, Division of Mental Health, Geneva.

Quanta e quale educazione linguistica per future e futuri maestri? Ricognizione sulla formazione di ambito linguistico e sui bisogni di educazione linguistica tra insegnanti della scuola primaria

Francesca Gallina (Università di Pisa – francesca.gallina@unipi.it)

L'importanza dell'educazione linguistica nella formazione dei docenti è oggetto di riflessione e dibattito da decenni, in riferimento sia a chi insegna discipline linguistiche sia a chi insegna discipline non linguistiche (De Mauro 1977, GISCEL 1975). Nel caso degli insegnanti del primo ciclo di istruzione tale dibattito assume maggior rilievo, essendo essi chiamati a educare linguisticamente sia nell'area linguistica sia nelle aree non linguistiche. Ciononostante, nella loro formazione iniziale poco spazio è dato a insegnamenti linguistici, dovendo sostenere un unico esame di Linguistica italiana e i laboratori di Lingua inglese nel corso in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis, SdFP).

Obiettivo del contributo è quello di stimolare una riflessione sui bisogni di formazione di ambito linguistico dei futuri insegnanti (Russo 2006), anche in chiave plurilingue (Lugarini 2012), osservando lo spazio dedicato attualmente all'educazione linguistica all'interno dei percorsi formativi per insegnanti del primo ciclo e considerando anche la percezione del ruolo dell'educazione linguistica e dei propri bisogni in questo ambito nei futuri insegnanti e negli insegnanti già in ruolo. Nel contributo si procederà innanzitutto a una ricognizione degli obiettivi, dei contenuti e delle indicazioni bibliografiche proposti negli insegnamenti di ambito linguistico dei Corsi di studio in SdFP degli Atenei italiani. Inoltre, verranno elaborate le riflessioni emerse da alcuni focus group con degli studenti di SdFP e da alcune interviste con insegnanti, già in ruolo, sui propri bisogni formativi di ambito linguistico e sull'educazione linguistica a scuola oggi, per avanzare alcuni stimoli di riflessione sulla formazione degli insegnanti.

De Mauro T. (1977), Scuola e linguaggio, Editori Riuniti, Roma.

GISCEL (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/.

Lugarini E. (2012), "La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 283-300.

Russo D. (2006), Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti, Franco Angeli, Milano.

Variazione Linguistica e Inglese Lingua Franca: strumenti importanti nella classe di lingue e nella formazione dei docenti.

Viviana Gallo (Università degli Studi di Padova – viviana.gallo@phd.unipd.it)

Il panorama della lingua inglese non è più monolitico (Santipolo 2016), ma presenta una pluralità di manifestazioni che hanno origine, maggiormente, all'interno di contesti non nativi, dal momento che le interazioni sono il frutto dell'incontro tra lingue e culture differenti. Questo significa che la comunicazione è caratterizzata da un repertorio linguistico poliedrico (Vettorel 2016), in cui entrano in gioco le L1 dei parlanti e l'inglese come lingua franca (ELF), che funge da codice condiviso (Seidlhofer 2011). Alla luce di tutto ciò diventa fondamentale sensibilizzare sia i docenti che gli apprendenti all'impiego reale e concreto della lingua inglese, promuovendo la variazione (VL) e l'esposizione all'ELF all'interno della classe di lingue. Questo studio di ricerca ha seguito tale direzione attraverso una didattica che ha utilizzato questi strumenti per sviluppare una riflessione metalinguistica spontanea tra gli allievi. In questo modo si è permesso loro di riconoscere e sviluppare alcune strategie, di accomodamento e di compensazione, per poter risolvere eventuali breakdown comunicativi. Inoltre, è stato possibile osservare che la fruizione di tali strategie consente di attivare importanti soft skills, spendibili in contesti sociali e professionali, il cui sviluppo viene contemplato all'interno delle indicazioni del Piano per l'Educazione alla Sostenibilità - Agenda 2030. Per quanto riguarda la variazione linguistica, il suo utilizzo ha offerto agli apprendenti la possibilità di scegliere alcune opzioni in base al contesto, assumendosi la responsabilità delle scelte e dell'impatto che queste possono avere. Inoltre, attraverso l'uso di differenti metafore, parole, accenti e modi di dire, gli allievi sono stati portati a sperimentare e ad esprimere quell'identità sociale e culturale, in cui i loro interlocutori si rispecchiano e si ritrovano. Sono riusciti, pertanto, a divenire simili a loro, superando le barriere socio-culturali e favorendo una comunicazione efficace (Gallo 2022).

Gallo V. (2022), "Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?", in *Educazione Linguistica*. *Language Education* (EL.LE), 11, 1, pp. 53-64.

Santipolo M. (2016), "L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello", in Melero Rodríguez C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 177-191.

Seidlhofer B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford University Press, Oxford. Vettorel P. (2016), "WE- and ELF-informed classroom practices: proposals from a pre-service teacher education program in Italy", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 5,1, pp.107-133.

Il ruolo delle politiche linguistiche familiari nella formazione dell'identità plurilingue in bambini bilingui emergenti

Benedetta Garofolin* (Università degli Studi di Padova – benedetta.garofolin@unipd.it) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi dell'Aquila – victoriya.trubnikova@univaq.it)

La maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana (10,3% secondo i dati ISTAT per l'a.s. 20/21³) ha iniziato il suo percorso di scolarizzazione in Italia e la loro identità linguistica si sta formando in un Paese in cui viene parlata una lingua diversa dalla lingua di origine dei genitori (Trubnikova, Garofolin 2022). Durante questo processo le politiche linguistiche familiari possono influenzare l'esito dell'inclusione sociale. Considerando il contesto scolastico e quello famigliare come *community of practice* (Lanza 2007) preme indagare gli atteggiamenti delle famiglie con *background* migratorio nei confronti dei codici linguistici a loro disposizione.

Questo studio, che si inserisce nella cornice degli studi sociolinguistici più recenti sui repertori linguistici, identità linguistica, atteggiamenti linguistici, effetti delle migrazioni e influenze delle famiglie (Jones, Themistocleous 2022), si prefigge lo scopo di indagare gli usi linguistici a partire da una raccolta dati tesa a cogliere gli aspetti affettivi e strumentali nella definizione del proprio repertorio linguistico. È stato scelto di utilizzare il questionario sociolinguistico (Chini, Andorno 2018), uno strumento di ricerca che consente di individuare gli usi linguistici familiari permettendo di delineare alcune tendenze generali nella pianificazione linguistica familiare. Lo studio è stato condotto in una scuola padovana, caratterizzata da un'utenza proveniente soprattutto da Romania, un gruppo di migranti che costituisce in Italia la principale comunità (Cingolani 2009).

Si cercherà di mettere a fuoco le caratteristiche demografiche, sociali e migratorie di queste famiglie con lo scopo di individuare i loro atteggiamenti relativi alle diverse lingue parlate in famiglia e la loro percezione sull'inserimento scolastico dei loro figli (Ballweg 2022).

Ballweg S. (2022), "Anticipating Expectations. Family Language Policy and its Orientation to the School System", in *International, Journal of Multilingualism*, 19, 2, 251-268.

Cingolani P. (2009), Romeni d'Italia. Migrazioni, vita quotidiana e legami transnazionali, il Mulino, Bologna.

Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, Franco Angeli, Milano.

Jones R. H., Themistocleous C. (2022), *Introducing Language and Society*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lanza, E. (2007), "Multilingualism and the family", in Wei L., Auer P. (eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 45–67.

Trubnikova V., Garofolin B. (2022), "Plurilinguismo e identità linguistica in prospettiva educativa" in Santipolo, M., Cavallini, C. (a cura di), *Educare alle lingue straniere: frontiere interdisciplinari, teoriche, metodologiche, operative*, Cacucci, Bari, pp. 67-81.

2

³ https://miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?version=1.0&t=1659103036663 (ultima consultazione: 16/2/2023)

I docenti italiani all'estero e il plurilinguismo

Federico Gasparetto (Università per Stranieri di Siena – f.gasparetto@studenti.unistrasi.it)

Le scuole italiane all'estero possono diventate laboratorio di cooperazione tra l'Italia e il paese ospitante (Castellani 2018) in cui sperimentare un'educazione plurilingue. Il progetto di ricerca che si vuole presentare indaga i repertori linguistici degli alunni delle scuole italiane all'estero e le ricadute didattiche che essi hanno. Sono stati somministrati questionari sociolinguistici, sono state condotte osservazioni e videoregistrazioni di alcune lezioni in due classi campione, con lo scopo di condurre un'analisi dei repertori utilizzati dagli allievi sia durante le lezioni sia in momenti di scambio tra pari (Cruickshank 2014). Infine, sono state condotte interviste semistrutturate su una parte del corpo docenti (King, Horrocks, Brooks 2010). Le interviste mirano a indagare come i docenti si rapportano al bi-plurilinguismo degli allievi (Griva 2016): sono stati intervistati insegnanti di lingua straniera, di discipline linguistiche e non linguistiche al fine di indagare i differenti punti di vista. Le interviste elicitano inoltre le percezioni dei docenti relative alle potenzialità e alle difficoltà dell'insegnamento in tale contesto (Fazzi 2021).

- Castellani D. (2018), Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro, Franco Angeli, Milano. Cruickshank K. (2014), "Exploring the -lingual between Bi and Mono: Young people and their languages in an Australian Context", in Conteh J., Meier G. (eds.), The multilingual turn in Languages Education: opportunities and challenges, Multilingual Matters, Bristol, pp. 41-63.
- Griva E., Panayiotis P., Ioanna N. (2016), "Policies for plurilingual education and FL teaching in three European countries: A comparative account of teachers' views", in *International Journal of Languages' Education*, 4, 2, pp. 37-58.
- Fazzi F. (2021), "Insegnare in italiano all'estero: percezioni e bisogni dei docenti", in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 53-71.
- King N., Horrocks C., Brooks J. (2010), Interviews in Qualitative Research, Sage, London.

Il ruolo del docente nella didattica in ambienti digitali

Alice Gasparini (Università per Stranieri di Siena – alice.gasparini@unistrasi.it)

Il QCER nella sua prima versione (2001) e nel più recente *Companion Volume* (2020) esplicita in modo chiaro il ruolo del docente, soggetto che non agisce più secondo uno schema fisso e immutabile ma si adatta all'apprendente, ai suoi bisogni, motivazioni, obiettivi. Ciò implica, da parte del docente, una continua ridefinizione delle proprie competenze non solo linguistiche, ma anche cognitive e di adattamento a nuovi scenari e panorami (Vedovelli, Casini 2016). Tale descrizione aderisce alle proposte e agli intenti delineati dalla nuova educazione linguistica.

Gli anni appena trascorsi a seguito dell'emergenza pandemica, ma anche con le conseguenze di una accelerazione tecnologica (e di portabilità degli strumenti) hanno lasciato un grande patrimonio di conoscenze e competenze, legate, in particolare, a strumenti tecnologici e pratiche didattiche mediate da uno schermo. Emergono, a distanza di ormai tre anni, altri aspetti di questo lascito, legati al ruolo del docente: Come è possibile migliorare il lavoro del docente? Come aiutarlo a gestire il diverso carico di lavoro tipico di una didattica mediata da uno schermo, il cosiddetto *Teachers' orchestration load* (Amarasighe *et al.* 2021)? Quali nuovi strumenti metodologici offrire ai docenti per interpretare al meglio gli spazi digitali di insegnamento?

La presente comunicazione vuole presentare una riflessione su tali domande, partendo dai dati raccolti tra docenti, CEL, formatori coinvolti nelle attività dei Corsi di Lingua Italiana a Distanza del Centro Linguistico CLUSS dell'Università per Stranieri di Siena. Dalle risposte dei questionari somministrati e dall'indagine svolta nel 22-23 risulta evidente che le principali difficoltà degli insegnanti non riguardano più tanto gli strumenti o software per rimodulare le attività didattiche in un ambiente digitale ma sono riconducibili al lavoro del docente, in particolare alla gestione di una classe virtuale e al maggiore carico di lavoro richiesto nella modalità a distanza.

Da questi presupposti, è quindi necessario ripensare il ruolo del docente, anche in termini di formazione dello stesso, in relazione a un setting di insegnamento-apprendimento che porta un cambiamento degli equilibri su cui si fonda il lavoro e il ruolo stesso del formatore.

- Amarasinghe I., Hernández-Leo D., Ulrich Hoppe H. (2021), "Deconstructing orchestration load: comparing teacher support through mirroring and guiding", in *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn*, 16, pp. 307-338, https://doi.org/10.1007/s11412-021-09351-9.
- Council of Europe (2001), CEFR Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr (ultimo accesso 08/04/2023).
- Vedovelli M., Casini S. (2016), Che cos'è la Linguistica educativa?, Carocci, Roma.

Il corpus *Edu.Co:* uno strumento per la ricerca e la formazione degli educatori linguistici

Marta Genduso (Università di Parma – marta.genduso@unipr.it)

In questa relazione si presenterà il corpus informatico Edu. Co e i principali risultati estratti dalla sua analisi. L'obiettivo del progetto è stato quello di analizzare il linguaggio di educatori linguistici in formazione, mirando a indagare le loro rappresentazioni, concettualizzazioni, credenze sul concetto di inclusione e a rilevare l'impatto dei percorsi formativi sul loro cambiamento (Borg 2006). Il corpus si compone delle trascrizioni dell'esame orale per il consequimento della Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico (CEdAL), istituita dal gruppo di ricerca ELICom dell'Università di Parma. L'impianto teorico-pratico del percorso certificatorio (Daloiso, Mezzadri 2021) è risultato particolarmente in linea con i nostri obiettivi. Sulla scia dei più diffusi Learner Corpora, Edu.Co si propone come un prototipo di Educator Corpus e propone un nuovo modo di studiare le concettualizzazioni degli educatori da un punto di vista teorico, metodologico e pratico. Le principali novità nel panorama scientifico sono due: il contenuto del corpus (le interazioni di educatori linguistici nell'assetto di un colloquio) e l'approccio interdisciplinare con cui analizza i dati. Inoltre, l'impianto teorico-metodologico elaborato mira a compensare determinati limiti dei corpora (Flowerdew 2012) integrando gli strumenti quantitativi di analisi con alcuni tools interpretativi propri dell'Analisi del Discorso (Gee 2011). La ricerca, infine, ha messo in evidenza le potenzialità dello strumento per l'implementazione della formazione stessa.

- Borg S. (2006), *Teacher cognition and language education: research and practice*, Bloomsbury, London.
- Burns A., Freeman D., Edwards E. (2015), "Theorizing and Studying the Language-Teaching Mind: Mapping Research on Language Teacher Cognition," in *The Modern Language Journal*, 99, 3, pp. 585–601.
- Daloiso M., Mezzadri M. (2021), "Certificare le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: le coordinate del Progetto CEdAL", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 9, pp. 30-33. Flowerdew L. (2012), *Corpora and language education*. Springer, London.
- Gee J.P. (2011), How to do Discourse Analysis, Routledge, London-New York.

I benefici dell'approccio intercomprensivo in caso di Disturbi Specifici dell'Apprendimento: dati preliminari di una ricerca sperimentale

Andrea Ghirarduzzi* (Università di Parma – andrea.ghirarduzzi@unipr.it)
Susana Benavente Ferrera (Università di Verona – susana.benavente@univr.it)
Paola Celentin (Università di Verona – paola.celentin@univr.it)
Michele Daloiso (Università di Parma – michele.daloiso@unipr.it)

L'intercomprensione (IC) è uno degli approcci plurali alla didattica delle lingue supportato da una costante e solida ricerca scientifica (per una panoramica: Bonvino, Jamet 2016). Nonostante le affinità esistenti tra IC e strategie per la didattica inclusiva delle lingue (cfr. Celentin 2021), l'efficacia dell'IC in presenza di disturbi linguistici risulta largamente inesplorata a livello empirico (fa eccezione Fiorenza, Leone 2021).

Il presente contributo intende provare a colmare tale lacuna attraverso la presentazione del disegno di ricerca di uno studio-pilota condotto dal Gruppo di Ricerca ELICom dell'Università di Parma nell'ambito del Laboratorio di Intercomprensione tra lingue romanze, a cui partecipano anche apprendenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

L'obiettivo della ricerca è indagare alcuni aspetti psico-dinamici coinvolti nell'apprendimento linguistico, quali il senso di auto-efficacia, l'ansia linguistica e la competenza strategica dei partecipanti.

Nella relazione si presenteranno alcuni dati raccolti tramite questionari di rilevazione e protocolli TAP (*Think Aloud Protocols*) nell'ambito della prima edizione del laboratorio. I primi dati, che dovranno essere corroborati in futuro da nuove rilevazioni, suggeriscono che l'approccio intercomprensivo abbia, seppure con una certa variabilità interna, un impatto positivo su alcuni di questi aspetti psicodinamici.

- Bonvino E., Jamet M.C. (2016), "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. Introduzione", in Bonvino E., Jamet M.C. (a cura di) *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia, pp. 7-26.
- Celentin P. (2021), "Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d'investigation possibles", in *Studi di glottodidattica*, 6, 1, pp. 22-33.
- Leone P., Fiorenza E. (2021), "Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria", in *EL.LE*, 10, 2, pp. 233-260.

Lingua, Didattica e Intelligenza Artificiale

Alessandro Iannella (Università di Pisa, Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Torino – alessandro.iannella@gmail.com)

L'impiego dei sistemi di Intelligenza Artificiale (IA) nell'ambito delle scienze del linguaggio costituisce uno degli esempi più significativi dell'intersezione tra la cultura umanistica e quella scientifica. Non si tratta unicamente di apprezzare i progressi tecnici nell'ambito della traduzione automatica, della generazione di testi o del riconoscimento e della trascrizione del parlato, ma anche di riflettere su quanto l'interazione con le tecnologie emergenti stia ristrutturando le dinamiche tradizionali dei processi linguistici e comunicativi. A questo proposito, Elena Esposito (2022) ha sottolineato come il dialogo con gli agenti conversazionali determini per la prima volta una relazione con un partner comunicativo in grado di fornire risposte pur non condividendo alcuna forma di conoscenza.

L'adozione dei sistemi di IA a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue può avvicinare docenti e discenti a campi di studio interdisciplinari che ancora faticano a trovare spazio nel curriculum scolastico, in primis l'*informatica umanistica* (lannella 2022). Inoltre, coerentemente con quanto richiesto dall'aggiornamento 2.2 dell'European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp) e da ulteriori linee guida di respiro internazionale, può rivelarsi un'occasione per favorire un'interazione consapevole, responsabile e critica con le tecnologie emergenti, tesa a stimolare non solo osservazioni relative al loro funzionamento, ma soprattutto riflessioni sui benefici, i limiti e le sfide della loro applicazione in società.

Il contributo propone una rosa di attività per la glottodidattica basate sull'impiego di sistemi di IA, scalabili e facilmente integrabili nella programmazione didattica della scuola secondaria di primo e secondo grado. In linea con quanto esposto, tali attività promuovono una partnership attiva tra il docente e la tecnologia, intesa tanto come una zattera, una scala, uno spazio transitorio verso nuove opportunità, quanto come uno stimolo alla metacognizione.

- Esposito E. (2022), Comunicazione Artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale, Egea, Milano.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022), Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Iannella A. (2022), "Interagire con l'Intelligenza Artificiale: Proposte Didattiche per la Storia dell'Arte e la Letteratura", in *Bricks*, 12, 6, pp. 141-149.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022), DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Competenze digitali avanzate per la formazione del docente di lingua

Matteo La Grassa* (Università per Stranieri di Siena – lagrassa@unistrasi.it) Donatella Troncarelli (Università per Stranieri di Siena - troncarelli@unistrasi.it)

Stando ai documenti europei incentrati sulle questioni di formazione dei docenti di lingua pubblicati negli ultimi 15 anni (Profile, Pefil, EPG, DC4LT), le competenze digitali non sono più da considerarsi come un valore aggiunto, ma a tutti gli effetti devono diventare parte integrante del bagaglio formativo del docente di qualità (Gatti, Gilardoni 2021). Eppure, in questo specifico ambito, la recente situazione pandemica ha messo in evidenza molte lacune nella didattica (Celentin, Daloiso, Fiorentino 2021), anche di lingue straniere e di italiano L2 (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2020), palesando una forte cesura tra le buone pratiche formative suggerite dai documenti europei e le reali competenze acquisite dai docenti e sottolineando l'urgenza di una formazione sui temi dell'uso delle tecnologie educative che sia solida e improntata all'integrazione tra aspetti teorici e applicativi e che sappia bilanciare adeguatamente le competenze tecniche e strumentali con quelle metodologiche e autoriali.

A partire da questo quadro di sfondo, il contributo intende innanzi tutto presentare la struttura e le scelte operate per la progettazione di una proposta formativa volta a sviluppare nei docenti di lingue competenze digitali di livello avanzato, C1 e C2 secondo la classificazione del DigCompEdu. È questo un recente documento che, sebbene non rivolto specificamente al docente di lingue, ha rappresentato un punto di riferimento per l'elaborazione della nostra proposta perché, oltre ad essere un utile strumento autovalutativo delle competenze digitali, si propone anche come «una guida per lo sviluppo di politiche educative a vari livelli». Verranno inoltre presentati i risultati di una indagine svolta tra i docenti che hanno concluso il percorso proposto, volta a rilevare, tra l'altro, la percezione dell'adeguatezza delle modalità formative adottate e le effettive ricadute sul piano applicativo, delle competenze acquisite.

- Celentin P., Daloiso M., Fiorentino A. (2021), "Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 13–32.
- EQUALS (2013), *The European Profiling* Grid, https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The EPG PDF publication final.pdf
- European Centre for Modern Languages (2007), European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education, Graz.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2020), "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 38-62.
- Gatti M.C., Gilardoni S. (a cura di) (2021), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti.*Dall'università alla scuola, Officinaventuno, Milano.
- Kelly M., Grenfell M. (2004), European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference, University of Southampton, Southampton.
- Perifanou M. (2021), *Digital Competence Assessment Framework and Tool for Language Teachers*, DC4LT Consortium, https://www.dc4lt.eu/
- Redecker C. (2017), "European Framework for the Digital Competence of Educators -DigCompEdu", in *Publication Office of the European Union*, Luxembourg.

Team coaching for project-based learning: an innovative approach

Palmina La Rosa (Giga International House and CTD – Coaching, Training and Development – palmina@ctd.coach)

When we think of the concept of teams and coaching, we tend to imagine a sports coach guiding some sort of sports team. But in a teaching context we find it difficult to envision the same dynamic linking the teacher and the students as we do with coaches and athletes.

During the session, we will explore how teachers should lead teams when working on projects using innovative coaching techniques and approaches.

We will look at the difference between teaching and coaching and groups and teams. We will investigate what life competencies team members need to be able to use, for example creative thinking, communication, problem solving and collaborative skills and how the teacher can support their development.

Participants will learn about the unique elements of diversity and inclusion in teams. They will discover techniques and activities that will help them enhance their team competencies from the team planning process to teamwork assessment.

We will explore various coaching techniques to nurture relationships among team members and to enhance their learning process. We will look at how to:

- define the pillars of successful teams;
- create the team vision and purpose;
- create the team values and CTR (co-creating the relationship);
- determine the team goals and measures;
- coordinate the project management phases;
- assess team members and the team as a whole.

Aguilar E. (2016), The Art of Coaching Teams, Wiley & Sons, San Francisco.

Wageman R., Lowe, K. (2019), "Designing, launching, and coaching teams: The 60-30-10 Rule and its implications for team coaching", in Clutterbuck D., Gannon J., Hayes S., Iordanou I., Lowe K., MacKie D. (eds.), *The Practitioners Handbook of Team Coaching*, Routledge, London, pp. 121-137.

Wageman R., Hackman, J.R. (2010), "What Makes Teams of Leaders Leadable?", in Nohria N., Khurana R. (eds.), *Handbook of Leadership Theory and Practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium*, Harvard Business Press, Boston, pp. 1-31.

Cultivating middle school teachers' communicative repertoire awareness

Andrea Renée Leone Pizzighella (Eurac Research - aleonepizzighella@eurac.edu)

The way a student speaks or interacts in a given context has been shown to have an impact on their social and academic trajectory beyond that context (Mehan 1996). This applies not only to so-called "foreign" students, but also to domestic students if we adopt the framework of the communicative repertoire (Rymes 2010) which includes a spectrum of communicative abilities, resources, and the knowledge of how to use them. The cultivation of repertoire awareness involves learning to leverage and strategically exploit elements of one's repertoire, which is an important skill for academic success and social inclusion (Helot et al. 2018). This framework is adopted in this paper via the analysis of classroom discourse in second-year middle school classes in two urban centers in Northern Italy: one historically bilingual and one historically monolingual. This project adopts an ethnographic and action research approach (Stringer 2004) to understanding repertoire diversity in local classroom practice and in exploring how teachers can cultivate an inclusive pedagogy via an analysis and reflection on data gathered in their own classrooms. A series of workshops explore teachers' and students' communicative repertoires, highlighting the salience of language in the teaching and learning of all subjects, for all students. Through this participatory engagement currently underway at the time of writing-teachers have shown great interest in analyzing and reflecting on interactions in their classrooms and have even implemented minor modifications to their teaching approaches and classroom interactions throughout the course of their involvement in the project.

- Hélot C., Frijns C., Sierens S., Gorp K. (2018), Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice, Mouton De Gruyter, Berlin-Boston.
- Mehan H. (1996), Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rymes B. (2010), "Communicative Repertoires and English Language Learners," in Shatz M., Wilkinson L.C. (eds.), *The Education of English Language Learners: Research to Practice* (1 ed.), The Guilford Press, New York, pp. 177–197.
- Stringer E.T. (2004), *Action Research in Education*, Pearson/Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River.

PET-PA e PET-LSE: strumenti strategici di auto/etero-valutazione per docenti di L2/LS

Raffaella Leproni (Università degli Studi Roma Tre – raffaella.leproni@uniroma3.it)

Come aiutare i docenti non madrelingua a diventare insegnanti di inglese? Quali strumenti proporre per incrementare la consapevolezza delle competenze personali, professionali, linguistiche e didattiche necessarie a svolgere efficacemente il proprio lavoro? Su quali strategie-chiave concentrarsi?

Il docente agisce come facilitatore dell'apprendimento e al contempo come modello del processo imitativo; è quindi essenziale che sia consapevole di comunicare messaggi caratterizzati dalla trasmissione parallela di contenuti e di saperi relazionali, culturali e strategici. Di ciò deve tenere conto nel proprio agire didattico, per allestire un ambiente di apprendimento facilitante (Margottini, Rossi 2019) finalizzato ad acquisire simultaneamente competenze e nozioni. Nel caso della L2/LS è necessario saper riflettere sulle proprie competenze linguistiche in termini di competenze professionali; divenire *reflective practitioner* (Schön 1984) per educare parlanti competenti, capaci di muoversi con agio tra più lingue e culture (Leproni 2020; 2021).

In prospettiva di Lifelong Learning, le indicazioni nazionali, europee ed internazionali (Council of Europe 2006; UNESCO 2015 e 2022) esortano a delineare percorsi educativo-culturali che formino cittadini consapevoli, partecipativi e realizzati. Chi insegna ha perciò bisogno di strumenti che stimolino un'osservazione attenta e riflessiva per riconoscere la propria identità professionale e monitorarla nel tempo, considerando permanenze e modifiche nel proprio agire professionale (Pellerey, Margottini, Ottone 2020).

Saranno quindi descritti due questionari sviluppati specificamente per docenti di L2/LS, per incentivare osservazione, peer coaching e auto/etero-analisi di aspetti linguistici, contenuti e tecniche didattiche (PET-PA, Primary English Teachers-Practice Analysis e PET-LSE, Primary English Teachers – Language Self-Evaluation), con l'obiettivo di aumentare la soddisfazione nel lavoro e la risposta al bisogno di crescita.

Council of Europe, Recommendation 18th Dec. 2006

- Leproni R. (2020), "Dis(tinctive)-Abilities in English for Educators: a Foreword– fo[u]r word(s) on Special Educational Needs", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 172-183.
- Leproni R., Canals-Botines M., Tonner-Saunders S. (2021), "Web-Building Connections: A Best-Practice Example of Using International Resources in Online Intercultural Didactics for Teachers", *Textus*, 2, pp. 121-138.
- Margottini M., Rossi F. (2019), "Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa Italian Journal of Educational Research*. Pensa MultiMedia Editore srl.
- Pellerey M., Margottini M., Ottone E. (a cura di), (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it: strumenti e applicazioni*, Roma TrE-Press, Roma.
- Schön D.A. (1984), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, vol. 5126, Basic Books.
- UNESCO (2015), Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022), Making lifelong learning a reality: a handbook.

La pratica del microteaching nella formazione dei docenti CLIL

Maria Vittoria Lo Presti* (Università Cattolica del Sacro Cuore – mariavittoria.lopresti1@unicatt.it) Silvia Gilardoni (Università Cattolica del Sacro Cuore – silvia.gilardoni@unicatt.it)

Il contributo prende in considerazione l'utilizzo della tecnica del *microteaching* nel contesto di un corso di formazione per l'insegnamento attraverso la metodologia CLIL rivolto a insegnanti della scuola secondaria di secondo grado.

Il *microteaching* rappresenta una pratica formativa per apprendere ed esercitare abilità di insegnamento, incentrata su una situazione didattica – preferibilmente videoregistrata – con tempi e obiettivi limitati, al fine di consentire al docente di focalizzarsi su aspetti specifici dell'atto didattico riducendone in parte la complessità; le microlezioni costituiscono oggetto di auto-osservazione e/o osservazione critica da parte di un supervisore (Cooper, Allen 1970).

Tale tecnica è stata sperimentata per la formazione dei docenti nell'ambito di un progetto ministeriale di ricerca-azione a supporto dell'introduzione ordinamentale del CLIL (Zanola, Pasquariello 2016), nonché in corsi di perfezionamento per la formazione metodologico-didattica CLIL attivati dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, con ricadute positive in termini di potenzialità formativa per lo sviluppo dell'abilità di mediazione dei contenuti disciplinari in lingua straniera (Bosisio *et al.* 2018; Gilardoni 2021).

Attraverso questo studio intendiamo verificare la percezione degli insegnanti in merito all'efficacia formativa del *microteaching* e indagare la loro consapevolezza metacognitiva in relazione alle strategie di *scaffolding* adottate nella realizzazione delle microlezioni. La ricerca si basa su una raccolta di dati svolta, nell'ambito di un corso di formazione metodologico-didattica CLIL presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso la somministrazione di un questionario ai docenti e l'analisi di un corpus di microlezioni videoregistrate.

- Bosisio C. et al. (2018), "Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente", in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento, Officinaventuno, Milano, pp. 249-264.
- Cooper J.M., Allen D.W. (1970), *Microteaching: history and present status*, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington.
- Gilardoni S. (2021), "La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti", in Gatti M.C., Gilardoni S. (a cura di), Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'Università alla Scuola. In memoria di Cristina Bosisio, Officinaventuno, Milano, pp. 75-89.
- Zanola M.T., Pasquariello M. (2016), *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici.*Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale, MIUR Università Cattolica del Sacro Cuore https://centridiricerca.unicatt.it/otplZanola_Pasquariello_rapporto%20finale.pdf.

Language teacher education through an ELF aware approach: teachers' responses from multilingual contexts

Lucilla Lopriore* (University of Roma Tre – lucilla.lopriore@uniroma3.it) Silvia Sperti (Roma Tre University – silvia.sperti@uniroma3.it)

EU educational policies highlight the need to rethink language teaching in view of the current increasingly globalized world. This requires a new construct for teacher education and the acknowledgement of the new role of English as a lingua franca (ELF), an inherently multilingual means of English-medium communication among people from different linguacultural backgrounds. Revisiting English language teacher education in a time of social changes means focusing on those aspects that the changes English is undergoing, have highlighted as pivotal in learners' language capability development in multilingual contexts (Cogo 2018).

The ELF-aware approach is a powerful tool to enhance teachers' reflection and to revisit their teaching practices; it is framed along three parameters (Sifakis 2019): awareness of language and language use in multilingual contexts and the role of translanguaging and meaning-negotiation strategies; awareness of instructional practice, including one's own underlying assumptions; awareness of learning, awareness of the ways learners use ELF and the ways in which their experiences may inform their competence development. Along these lines, the ENRICH professional development course (Cavalheiro *et al.* 2021) was developed and implemented in multilingual contexts, adopting a variety of strategies for teacher development. The approach adopted elicited and enhanced teachers' awareness of changes currently occurring in English and induced a reflective perspective on the implications of teaching it within moveable sociolinguistic landscapes. The role of ELF awareness within an educational linguistics perspective, the emerging dilemmas and implications in language education will be discussed through course participants' voices (Sifakis N. *et al.* 2022).

Cavalheiro L. et al. (2021), The Handbook to ELF Practices for Inclusive Multilingual classrooms, Edições Húmus, Ribeirão.

Cogo A. (2018), "ELF and Multilingualism", in Jenkins J., Baker W., Dewey M. (eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*, Routledge, London, pp. 357-368.

Sifakis N. (2019), ELF awareness in English language teaching. In Applied Linguistics 40(2).

Sifakis N., Bayyurt Y., Cavalheiro L., Fountana M., Lopriore L., Tsagari D., Kordia S. (2022), "Developing English language teachers' and learners' ELF awareness: the background, design and impact of the ENRICH project's continuous professional development programme", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 11, 2, pp. 255-279, http://enrichproject.eu/.

Autobiografie linguistiche come strumento di formazione e autoriflessione di docenti di lingue

Maria Cecilia Luise* (Università di Udine – cecilia.luise@uniud.it) Paola Celentin (Università di Verona – paola.celentin@univr.it)

Nell'ambito dell'approccio biografico, l'autobiografia linguistica (AL) (per una definizione: Pavlenko 2007) ha un ruolo privilegiato in quanto l'esperienza della L1 e delle lingue che si apprendono successivamente è costitutiva dell'identità, e accesso originario alla dimensione intersoggettiva (Anfosso *et al.* 2016). L'AL è oggi considerata strumento diagnostico per i ricercatori e formativo, conoscitivo e autoformativo per gli apprendenti e per gli insegnanti di lingue.

Per il ricercatore, le autobiografie linguistiche sono strumenti per cogliere le tracce delle influenze tra le lingue in contatto e le manifestazioni della coscienza plurilingue filtrate attraverso rappresentazioni e atteggiamenti personali; per capire come e perché un soggetto rielabora il suo repertorio linguistico, culturale e identitario nel corso della vita e attraverso quali percorsi sviluppa la pluralità di riferimenti e di appartenenze che caratterizzano le società odierne; per osservare l'emergere di nuove identità linguistiche e di nuovi valori culturali, di nuove strategie sociali di fronte alle sfide dell'integrazione in contesti diversi da quello d'origine (Anfosso et al. 2016).

Per l'insegnante, per l'educatore, per il mediatore, lo strumento dell'AL ha una doppia valenza: se proposta agli apprendenti permette di acquisire conoscenze sulle loro esperienze linguistiche, sulle loro strategie di apprendimento, idee di lingua, atteggiamenti, aspettative e bisogni al fine di adattare interventi didattici e metodologici specifici (Groppaldi 2010); se realizzata invece dall'insegnante – in un contesto di formazione dei formatori - dà la possibilità di individuare nei propri percorsi linguistici la costruzione dell' identità personale, di avere una chiara consapevolezza del proprio profilo plurilingue, di leggere con uno sguardo autoriflessivo la propria professionalità.

Nell'intervento che si propone, l'AL è stata utilizzata come strumento di formazione ad insegnanti al fine di far loro percepire la costruzione della propria identità attraverso le esperienze linguistiche e di riflettere sulle esperienze fondanti della propria professionalità per acquisire un atteggiamento di apertura, riconoscimento, diffusione e promozione del plurilinguismo degli allievi e con gli allievi. Verranno quindi presentati strumenti, fasi, prodotti ed esiti di queste esperienze formative.

- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento /apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.

Opportunità formative in contesto carcerario. Il ruolo del docente di italiano L2 nella familiarizzazione con gli esami di certificazione linguistica.

Sabrina Machetti* (Università per Stranieri di Siena - machetti@unistrasi.it) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena - benucci@unistrasi.it)

L'educazione linguistica in carcere rappresenta un'opportunità offerta ai detenuti che va sostenuta e potenziata, anche ponendo attenzione ai temi della comunicazione interculturale e della mediazione sociale e tramite la progettazione di percorsi e strumenti adeguati (Benucci, Grosso 2017).

Per i detenuti stranieri che decidono di iscriversi all'università, diversi report della CNUPP evidenziano la mancanza di un'offerta formativa adeguata, capace di rispondere alle necessità legate allo sviluppo di una competenza in italiano L2 per lo studio accademico.

L'intervento presenta i primi risultati di un progetto realizzato entro il Polo Universitario Penitenziario toscano. L'intervento si concentra sulla formazione del docente di italiano L2, utile per erogare corsi di familiarizzazione con l'esame CILS-DASU (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – Accesso Detenuti Sistema Universitario), che si inserisce nell'offerta CILS dell'Università per Stranieri di Siena. L'esame si attesta al livello B del CEFR / Companion Volume (2001; 2018), con un costrutto che tiene conto della disomogeneità del profilo di competenza, delle caratteristiche e dei bisogni comunicativi dei potenziali destinatari; fornisce evidenze sulle abilità di ricezione, interazione, mediazione orale e di produzione, interazione. mediazione scritta che certifica come competenze non bilanciate e parziali. Il livello d'uscita contempla la disomogeneità del profilo di competenza e la descrive nel dettaglio, anche chiarendone i termini di spendibilità per seguire i corsi universitari, leggere testi specialistici, sostenere esami in lingua italiana (L2).

Benucci A., Grosso G. I. (2017), *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*, Aracne, Roma. Council of Europe (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe (2018), *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

L'intercomprensione per i docenti non linguisti: un case study sui corsi UNITA

Sarah Mantegna (Université Savoie Mont-Blanc, Università di Torino – sarah.mantegna@unito.it)

La promozione del plurilinguismo e la didattica plurilingue sono diventate un elemento cruciale nelle università che fanno dell'internazionalizzazione e dell'apertura verso altre lingue e altre culture uno dei loro punti di forza. Negli ultimi anni queste volontà sono confluite nella nascita di numerose alleanze inter-universitarie sia a livello europeo sia mondiale che hanno costruito il loro statuto basandosi sulla promozione del plurilinguismo. Fino ad adesso, però, la didattica plurilingue era circoscritta soltanto agli studenti, ai docenti o a futuri insegnanti di lingue, tralasciando altre figure del mondo accademico come docenti o personale amministrativo che, essendo di numero superiore, potrebbero giocare un ruolo fondamentale nel consolidamento del plurilinguismo all'interno degli atenei.

Proprio per questo motivo, l'alleanza UNITA, utilizzando l'intercomprensione come veicolo di apertura agli approcci plurali e al plurilinguismo in generale ha come obiettivo quello di formare quanti più attori possibili all'interno del mondo universitario.

In particolare, i docenti non linguisti che accolgono nei loro corsi studenti internazionali, sono figure mai state prese in considerazione nella formazione plurilingue ma che possono portare ad una più ampia apertura verso l'internazionalizzazione.

Questo contributo ha come obiettivo quello di analizzare un corso di formazione in intercomprensione svolto per i docenti non linguisti delle sei università partner del consorzio. Ideato con lo scopo di sensibilizzare gli insegnanti alla produzione in IC, ovvero all'interproduzione (Balboni 2009: 197; Capucho 2011; 2012; 2013; Ollivier 2013), la formazione ha previsto alcuni task orientati alla didattica specialistica nella classe plurilingue, alla comunicazione con gli alunni internazionali e con i colleghi dell'alleanza. I dati ottenuti da questo studio mostreranno i punti di forza e i punti di debolezza del corso, le competenze acquisite dai docenti e la loro progressione nell'acquisizione delle strategie di intercomprensione.

- Balboni P. (2009), "Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza", in Jamet M.C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Le Bricole, Venezia, pp. 197–203.
- Capucho F. (2011), "Intercompreensão Porquê e como? Contributos para uma fundamentação teórica na noção", in Ferrão Tavares C., Ollivier, C. (dirs.), *Epistemología de la Intercomprensión. Redinter- Intercompreensão* 1, pp. 85-102.
- Capucho M. F. (2012), "L'Intercompréhension un nouvel atout dans le monde professionnel", in Degache C., Garbarino S. (éds.), *Actes du colloque IC2012, Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3, France.
- Capucho F. (2013), "Intercompreensão: Diálogos no presente e para o futuro", in *Passages de Paris* 8, pp. 18-29.
- Ollivier C. (2013), "Tensions épistémologiques en intercompréhension", in Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 10, 1, http://journals.openedition.org/rdlc/1485.

La Certificazione delle lingue minoritarie e la formazione docenti. Il caso del sardo

Antonietta Marra* (Università di Cagliari – amarra@unica.it)
Simone Ciccolone (Università di Cagliari – simone.ciccolone@unica.it)
Olga Denti (Università di Cagliari – odenti@unica.it)
Luisanna Fodde (Università di Cagliari – fodde@unica.it)
Giulia I. Grosso (Università di Cagliari – giulia.grosso@unica.it)
Giulia Murgia (Università di Cagliari – giulia.murgia@unica.it)
Immacolata Pinto (Università di Cagliari – pinto@unica.it)
Nicoletta Puddu (Università di Cagliari – n.puddu@unica.it)
Ignazio E. Putzu (Università di Cagliari – ieputzu@unica.it)
Maurizio Virdis (Università di Cagliari – virdis@unica.it)

Le lingue non standardizzate rappresentano una sfida per la proposta di interventi glottodidattici e ancora di più per quanto concerne le azioni e i processi di valutazione delle competenze linguistiche. La mancanza di norme di scrittura ampiamente condivise e l'accentuata variazione intralinguistica che può riguardare i diversi livelli del sistema di queste varietà rendono difficile la costruzione di materiali didattici, l'elaborazione di grammatiche e vocabolari di riferimento, l'identificazione unitaria delle sezioni più preminentemente linguistiche di un sillabo e, conseguentemente, la costruzione di prove utili alla valutazione di competenze, sia per le abilità orali sia, e ancora di più, per quelle scritte. Le lingue minoritarie storiche presenti sul territorio italiano hanno affrontato e affrontano queste difficoltà in varia misura, anche sulla base dei loro livelli di elaborazione e standardizzazione e delle distanze variazionali interne che le caratterizzano. Sono infatti numerose le esperienze e le sperimentazioni glottodidattiche e di formazione docenti dedicate a queste varietà (vd. tra gli altri, European Commission 2019; Sardini 2006; Cisilino 2009; lannàccaro 2010; Cordin 2011, Dal Negro, Marra 2013; Fiorentini, lannàccaro 2021; Luise, Vicario 2021).

In questo nostro intervento ci concentreremo sul sardo, che presenta una situazione linguistica interessante su vari aspetti, vista la frammentazione diatopica interna (Virdis 2019), la documentazione scritta di lunga datazione e le diverse e discusse proposte di standardizzazione ortografica sia delle diverse macrovarietà sia di ambizione pansarda (cfr. tra gli altri Calaresu 2008; Marzo 2017).

Da decenni un'attenta politica linguistica ha sostenuto azioni di tutela e promozione del sardo con proposte didattiche e di formazione (Marra 2021) e non solo. Recentemente, anche su sollecitazione della legge regionale n. 22 del 2018 (Regione Sardegna 2018) è stata siglata una collaborazione tra Regione Autonoma della Sardegna e il nostro Dipartimento dell'Università di Cagliari, per l'avvio un processo di certificazione delle competenze linguistiche utili al fine di selezionare operatori di vari settori di provata conoscenza della lingua minoritaria, processo che è culminato con la somministrazione delle prove di livello C1 nella prima sessione di certificazione della lingua sarda nella storia, che ha avuto luogo nel settembre 2022.

Nella nostra presentazione descriveremo le diverse fasi di lavoro che hanno portato alla elaborazione delle prove di certificazione del sardo. Saranno evidenziate le problematiche che è stato necessario affrontare per la messa in opera di un processo di questo tipo per una lingua non standardizzata. Partendo quindi dai modelli nazionali e internazionali di certificazione linguistica (Vedovelli 2005; Council of Europe 2005; ALTE 2020), è stato necessario operare attente e motivate scelte in merito alle norme ortografiche da utilizzare, alle varietà linguistiche da prendere in considerazione e agli elementi linguistici e culturali con i quali costruire sillabi di riferimento. Dalla descrizione dei livelli di riferimento (RLD) alla concezione delle prove, dalle sessioni di pre-testing alla somministrazione dell'intero test, saranno evidenziate le problematiche che è stato necessario affrontare per la messa in opera di un processo di questo tipo per una lingua non standardizzata; saranno inoltre presentati alcuni dati relativi alla sessione di certificazione svoltasi nel settembre 2022.

Il lavoro per l'elaborazione delle prove è stato preceduto dal reperimento e censimento di testi nelle due macrovarietà di sardo e nella successiva annotazione e inserimento in un database

dall'architettura complessa, appositamente creato grazie alla collaborazione con il Dipartimento di Informatica.

- ALTE (2020), ALTE principles of good practice, ALTE.
- Calaresu E. M. (2008), "Funzioni del linguaggio e sperimentazioni linguistiche in Sardegna", in *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 8, pp. 1-17.
- Cisilino W. (2009), Lingue in bilico. Buone pratiche nella tutela delle minoranze linguistiche in Europa, Carocci, Roma.
- Cordin P. (a cura di) (2011), Didattica di lingue locali. Esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università, FrancoAngeli, Milano.
- Council of Europe (2005), Reference level descriptions for national and regional languages (RLD), Language Policy Division, DG IV Council of Europe, Strasbourg.
- Dal Negro S., Marra A. (2013), "Minoranze territoriali e politiche linguistiche", in Iannàccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010),* Bulzoni, Roma, vol. I, pp. 303-340.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, The teaching of regional or minority languages in schools in Europe. Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Fiorentini I., Iannàccaro G. (2021), "Le lingue minoritarie a scuola", in Luise, Vicario (a cura di), pp. 37-64.
- Iannàccaro G. (2010), Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Luise M. C., Vicario F. (a cura di) (2021), *Le lingue regionali a scuola*, UTET-De Agostini, Novara. Marra A. (2021), "L'insegnamento della lingua sarda", in Luise M.C., Vicario F. (a cura di), pp. 197-
- Marra A. (2021), "L'insegnamento della lingua sarda", in Luise M.C., Vicario F. (a cura di), pp. 197-225.
- Marzo, D. (2017), "La questione «de sa limba/lìngua sarda»: storia e attualità", in Blasco Ferrer E., Koch P., Marzo D. (a cura di), *Manuale di linguistica sarda*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 45-66.
- Regione Sardegna (2018), *Disciplina della politica linguistica regionale*, 3/7/2018, https://buras.regione.sardegna.it/custom/frontend/viewInsertion.xhtml?insertionId=3ae396 16-4b78-4d28-a6d8-6c7457f22b86.
- Sardini G. (a cura di) (2006), Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell'educazione plurilingue La legge n. 482/1999 sulle minoranze linguistiche nel settore scolastico, Annali della Pubblica Istruzione 5-6, https://www.miur.gov.it/documents/20182/154388/ANNALI05062006.pdf/efe01894-0b32-dfb1-e6f8-e25815b47bcf?t=1569928139721.
- Vedovelli M. (a cura di) (2005). Manuale della certificazione dell'italiano L2. Carocci. Roma.
- Virdis M. (2019), La Sardegna e la sua lingua. Studi e saggi, FrancoAngeli, Milano.

L'immigrazione come risorsa: verso linee guida per la formazione dei docenti di italiano L2

Paola Masillo* (Università per Stranieri di Siena - masillo@unistrasi.it) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena - machetti@unistrasi.it) Lorenzo Rocca (Società Dante Alighieri - I.rocca@dante.global)

Il contributo intende offrire un quadro aggiornato delle politiche educative e linguistiche, nazionali e internazionali, con particolare riferimento al contesto migratorio e con lo scopo di fornire la base per la formulazione di linee guida utili per la progettazione di percorsi di formazione rivolti ai docenti di italiano L2.

Le condizioni socioculturali introdotte dai fenomeni migratori sollevano costantemente esigenze nella gestione della diversità in materia di accoglienza e integrazione (CoE, 2008). La conoscenza della lingua del Paese ospite è riconosciuta tra le condizioni indispensabili per il cittadino straniero per poter agire linguisticamente ed esercitare i propri diritti e doveri, nonché per partecipare al processo di integrazione.

Nello spirito bilaterale di questo processo, è auspicabile che l'immigrazione, con le lingue e le culture di cui è portatrice, continui a essere percepita come una risorsa, oltre che un'opportunità per stimolare un progetto di educazione plurilingue e interculturale (CoE 2022), che possa dare il giusto riconoscimento alle identità e culture di cui i cittadini stranieri sono portatori (Vedovelli 2017).

Il contributo tratta due piani di intervento, muovendo prima dal sovranazionale per poi concentrarsi sul piano nazionale. Si procede con l'illustrazione dei materiali didattici esiti dei progetti LIAM e LAMI (ALTE 2023) sviluppati sulla scia di LASLLIAM (CoE 2022) e spendibili nella formazione dei docenti di L2; si prosegue con il piano nazionale, presentando le *Linee guida della programmazione FAMI 2023-2027*, con particolare riferimento al ruolo degli Enti certificatori (Ministero dell'Interno, DLCI, in corso di pubblicazione); si conclude delineando linee guida per la formazione dei docenti di italiano L2.

ALTE, LAMI, https://www.alte.org/LAMI-SIG.

Council of Europe (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2022), LASLLIAM reference guide, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2022), Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture.

Vedovelli M. (2017), "Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 27-48.

Innovation, implementation, knowledge transfer: practitioners and academics working in partnership

Dina Mehmedbegovic-Smith* (University College London – dina@healthylinguisticdiet.com) Letizia Cinganotto (Università per Stranieri di Perugia – letizia.cinganotto@unistrapg.it)

The classroom innovation project named "Healthy Linguistic Diet in Italy" funded and coordinated by INDIRE team, led by Letizia Cinganotto, was rolled out in three primary and lower secondary schools in the academic year 2020/21. Healthy Linguistic Diet (HLD) is conceptualised as an innovative approach to language learning and use with the aim to enhance our cognitive functioning throughout different life stages: from early childhood throughout adulthood to advanced age. HLD is an interdisciplinary approach which uses as its research base clinical studies from the field of neuroscience as well as research conducted in education settings.

Each participating school appointed a project coordinator and a project team of teachers who worked directly with the academics who conceptualised this approach: Dina Mehmedbegovic-Smith and Thomas Bak. The project was carried out entirely online due to the pandemic. A project coordinator from one school attended Didacta Conference 2022 and presented their experiences and achievements. As a follow up to this project the authors of this paper interviewed the project coordinators from all three schools and one teacher from each school to explore the impact this type of partnership has on professional development. The questions they have looked to explore in interviews focused on: developing conceptual understanding of innovative approaches to language learning, developing awareness of linguistic diversity as a resource, developing creativity in using linguistic diversity as a resource and sustainable longer term practice improvements beyond the life of the project. The overall aim of the interviews was to gather the teachers' attitudes and reactions to the value of plurilingual approaches and linguistic diversity within teacher education, also in the shape of Action-Research projects, as the one described in this contribution. Main findings of the interviews, together with some examples of activities of the project will be shown during the presentation.

Cinganotto L., Benedetti F., Langé G., Lamb T. (2022), A survey of language learning/teaching with an overview of activities in Italy during the COVID-19 pandemic, INDIRE, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Report-Survey-on-languages-13.02.2022.pdf.

Mehmedbegovic D. (2017), "Engaging with Linguistic Diversity in Global Cities: Arguing for 'language hierarchy free' policy and practice in education", in *Open Linguistics*, 3, 1, De Gruyter, Germany, pp. 540-553.

The Professional Development trainings offered by Cambridge Assessment International Education: an effective way to implement CLIL in Italy and a bilingual curriculum through the Cambridge IGCSE

Alessandro Mencarelli (Cambridge Assessment International Education – alessandro.mencarelli@cambridgeinternational.org)

After a period of local and regional scale projects, CLIL has been compulsory in Italy since 2010 in upper secondary schools (Cinganotto 2016), thereafter the Italian Ministry of Education and Merit (MEM) has also planned CLIL learning paths, run by universities, aimed at training the first generation of skilled CLIL teachers. However, the descriptors related to the CLIL teacher competences are very general and there are still divergences as to which key areas should be covered during the teachers' CLIL preparation.

In order to keep the CLIL terrain mapped, the nearly 400 Cambridge International Schools who offer a bilingual curriculum through the International General Certificates of Secondary Education (IGCSE), represent a relevant scenario in Italy. Thus, although they are typically developed, taught and assessed according to the British curriculum and standards, they can represent a very effective way to implement CLIL methodology (Coyle, Hood, Marsh 2010), especially thanks to their flexibility and the wide range of subjects taught in English (Mencarelli 2018). In view of this new scenario, the role of teacher training becomes crucial and the current training opportunities offered by the MEM seem not to satisfy all the demands.

This study attempts to address the issue of how far the "Cambridge Professional Development courses" designed by Cambridge Assessment International Education (CAIE) represent a viable option also for all the subject teachers involved in CLIL. After providing an overview of the "Cambridge Professional Development courses", this presentation analyses the curriculum of two enrichment courses: the "Language Awareness" and the "Active Learning" workshops.

The best teaching practices of the five most popular IGCSEs in Italy have been determined and the results of a recent research carried out in cooperation with the Italian National Institute for Documentation, Innovation, Educational Research (INDIRE) are presented in the last part.

Insights from this study aim to contribute to highlighting some issues related to the training paths for CLIL teachers and to consider the "Cambridge Professional Development courses" and the IGCSEs as an effective way to develop good CLIL classroom practices in Italy.

- Cinganotto L. (2016), "CLIL in Italy: A general overview", in *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9, 2, pp. 374-400.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mencarelli A. (2018), *Academic Language Functions in CLIL discourse*, PhD thesis, ID 571218, Università Statale, Milano.

Language Awareness e didattica delle lingue minoritarie: politiche e pratiche per un'educazione plurilingue

Irene Micali (Università degli Studi di Firenze – irene.micali@unifi.it)

Quali approcci, metodologie e tecniche si rivelano autenticamente efficaci nella didattica delle lingue minoritarie (LM)? Quali sono le maggiori criticità riscontrate dagli insegnanti? Il presente contributo si propone di stimolare una riflessione su tali quesiti attraverso la disamina delle principali questioni sulla didattica delle LM ormai da tempo al centro del dibattito scientifico nazionale e internazionale. L'insegnamento di una LM si configura di fatto all'interno dei quadri teorici e metodologici della teoria glottodidattica (Santipolo 2022) ma a differenza di una L2 o LS presenta maggiori criticità: dalla formazione degli insegnanti, alla mancanza di materiali didattici validi (Barni 2012), dalle questioni legate alla distinzione tra didattica formale e didattica veicolare con metodologia CLIL, all'elaborazione ortografica di varietà non standard.

Entrate ormai nella definizione di *heritage languages* già abbracciata in ambito statunitense e canadese (Montrul 2011, Polinsky 2018), le lingue minoritarie rappresentano una sfida per un'educazione linguistica plurilingue sia nel contesto italiano, sia in quello europeo (Carli 2004). Insegnare una LM non ne garantisce l'apprendimento e nemmeno l'uso da parte dei parlanti. I sistemi educativi, chiamati a svolgere azioni di pianificazione linguistica devono adottare prassi e strategie didattiche finalizzate alla rivalutazione della LM e alla ricostruzione del suo *status* in chiave identitaria. Le Raccomandazioni e le Risoluzioni europee vanno in questa direzione sostenendo lo sviluppo di politiche linguistiche a supporto di una *Language Awareness*⁴ in quanto risorsa efficace per l'apprendimento plurilingue e strumento di valorizzazione della diversità linguistica (Mezzadri 2016; lannaccaro 2020).

- Barni M. (2012), "Italy", in Extra G., Yagmur K. (eds.), Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 146-153.
- Carli A. (2004), "Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea", in *Revue Française de Linguistique Appliqué*, 9, pp. 59-79.
- lannaccaro G. (2020), "Per una tipologia delle politiche linguistiche europee tra lingue di minoranza e lingue nazionali", in Marra A., Dal Negro S. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Studi AltLA, Milano, pp. 25-54.
- Mezzadri M. (2016). "Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento", in Melero Rodríguez C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 11-20.
- Montrul S. (2011), "The Linguistic Competence of Heritage Speakers", in *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 2, pp. 155-161.
- Polinsky M. (2018), *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Santipolo M. (2022), Educazione e politica linguistica. Teoria e Pratica, Bulzoni, Roma.

⁴ Cfr. www.languageawareness.org

Insegnare la *lingua per il lavoro* in contesto migratorio: la formazione dei docenti di italiano L2 tra linguaggi specialistici e ambienti digitali

Elena Michelini (Università degli Studi di Macerata - e.michelini@unimc.it)

Una didattica dell'italiano L2 orientata al lavoro e rivolta agli adulti migranti sin dai primi stadi dell'apprendimento costituisce un approccio mirato sia per l'autoaffermazione dell'individuo che per la qualità del tessuto sociale dell'intera comunità ospitante (OECD/UNHCR 2018).

Tale considerazione segue i principi del *Language for work*, un approccio sostenuto dal Centro Europeo di Lingue Moderne del Consiglio d'Europa, che propone di sviluppare competenza linguistica e competenza professionale nel medesimo momento formativo (Beacco *et al.* 2017; Braddell & Grünhage-Monetti 2018).

Nonostante le esperienze di valore sperimentate in territorio europeo, questo metodo non trova ancora riscontro operativo adeguato in Italia dove, a livello pubblico, si continua ad impartire perlopiù la lingua generale. Inoltre, le insegnanti che riescono ad intraprendere questo tipo di percorso spesso faticano a reperire contenuti didattici specialistici che siano rivolti a principianti e che siano inoltre affidabili, ovvero realmente rispondenti alle peculiarità del dominio lavorativo in analisi (Cognigni et al. 2022: 80-93).

Nel tentativo di superare queste difficoltà, si presenta il prototipo di una piattaforma informatica che, col sostegno di un corpus specialistico creato per lo scopo e di una raccolta di materiale multimediale, può permettere al docente di italiano L2 di progettare materiali didattici specialistici in modo collaborativo (Sharp & Whaley 2018).

In questo senso, per un'educazione linguistica che miri ad obiettivi educativi di più ampio respiro – come, ad esempio, l'inclusione socio-professionale dell'adulto migrante – il docente di lingua è chiamato ad espandere le proprie competenze ed è sollecitato ad approfondire i metodi della ricerca linguistica applicata a domini specialistici, ampliando inoltre le proprie competenze in campo digitale (Michelini 2022).

- Beacco J. C., Krumm H. J., Little D., Thalgott P. (2017), *The linguistic integration of adult migrants,* Council of Europe, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Braddell A., Grünhage-Monetti M. (a cura di), (2018), Lingua e lavoro (vol. 40), Loescher, Torino.
- Cognigni E., Michelini E., Vitrone, F. (2022), "ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona", in Caon F., Cognigni E. (a cura di), *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio*, ODG Edizioni, Macerata, pp. 80-93.
- Michelini E. (2022). "Expanding design skills for language teachers: a corpus-based web application for 'language for work' content creation in Italian L2", in Ambjörnsdóttir B., Bédi B., Bradley L., Friðriksdóttir K., Garðarsdóttir H., Thouësny S., Whelpton M. J. (eds.), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022* Research-publishing.net, Dublin/Voillans, pp. 266-272 https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1469.
- OECD/UNHCR (2018), Engaging with Employers in the Hiring of Refugees, https://www.oecd.org/els/mig/UNHCR-OECD-Engaging-with-employers-in-the-hiring-of-refugees.pdf.
- Sharp L. A., Whaley B. (2018), "Wikis as online collaborative learning experiences: a different kind of brainstorming", in *Adult Learning*, 29, 3, pp. 83-93.

Quale formazione per i docenti di italiano L2 ai titolari di protezione internazionale: criticità ed eccellenze.

Viola Monaci* (Università per Stranieri di Siena – v.monaci@studenti.unistrasi.it) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena – benucci@unistrasi.it)

Molti titolari di protezione internazionale non riescono, dopo i percorsi formativi, a raggiungere livelli di autonomia linguistica per l'inserimento nella comunità di accoglienza e per intraprendere attività lavorative.

Il contributo espone i risultati di una ricerca svolta congiuntamente con il Consorzio Communitas per verificare l'efficacia dell'offerta formativa di corsi di italiano L2.

Tra i risultati dell'indagine il dato più interessante mostra la necessità di una formazione specifica degli insegnanti per affrontare le problematiche comunicative dei beneficiari (già in Benucci et al. (2021), Benucci, Grosso, Monaci (2021), che sono di natura sostanzialmente diversa da quelli di altri gruppi di apprendenti.

La maggior parte dei docenti intervistati dichiara di avere necessità di essere formata per gestire una riflessione interculturale, multilivello, plurilinguistica rivolta a persone spesso non abituate allo studio; circa la metà dei beneficiari vorrebbe ricevere una formazione più efficace e anche sull'italiano settoriale.

Si può concludere che tali offerte didattiche non sono adeguate in quanto a materiale utilizzato, a metodologia e ad approccio teorico-pratico: nell'intervento si propongono linee metodologiche anche in accordo con le più recenti ricerche europee (p. es. Dryden-Peterson 2015; Shapiro, Farrelly, Curry 2018), per impostare una adeguata formazione dei docenti per i titolari di protezione internazionale.

Benucci A. et al. (2021), Didattica inclusiva e azioni educative in contesti di vulnerabilità, Aracne, Roma.

Benucci A., Grosso G. I., Monaci V. (2021), *Linguistica educativa e contesti migratori*, SAIL, Venezia. Dryden-Peterson S. (2015), *The Educational Experiences of Refugee Children in countries of First Asylum*, Migration Policy Institute, Washington DC.

Shapiro S., Farrelly R., Curry M. J. (eds.) (2018), *Educating Refugee-background Students: Critical Issues and Dynamic Contexts*, Multilingual Matters, Bristol.

Issues of language development of Italian-speaking children in an international school in Greece: linguistic profiles, individual differences and language difficulties

Anna Mouti* (Aristotle University of Thessaloniki – mouti@itl.auth.gr) Ioanna Talli (Aristotle University of Thessaloniki – talli@itl.auth.gr)

The present research aims to examine issues of language development of Italian-speaking children and several aspects of child bilingualism in relation to family language practices and ideologies. The focus of the research is on (mainly) English-Italian bilingual children attending classes in an international (English-speaking) school in Thessaloniki, Greece.

We administered Litmus Parental Bilingual Questionnaire (PaBiQ, Tuller 2015) to the parents of 20 Greece-based Italian-speaking bilingual children and adolescents (primary and secondary education), in order to obtain information in terms of the children's language history, quantity and quality of language input and use. PaBiQ was developed and tested by an international network of clinicians and researchers as part of the COST Action IS0804 and it has been designed as a supplementary tool for the assessment of Developmental Language Disorder. This questionnaire provides additional information on the linguistic history of the child in a multilingual situation (early language history, risk factors, current skills and richness of use), especially when the L1 cannot be assessed. In a complementary way interviews with children's language teachers were conducted so that language policies in the L2 classroom could be additionally depicted.

Analyses revealed that before the age of 4 years, children had significantly more exposure to Italian than English that seems to follow. The picture was reversed for the children's current use of Italian and English. The parents reported significantly lower current use of Italian at home than English, as well as significantly lower use of Italian outside the home than English. Through this tool, other aspects of their multilingualism were revealed, like the existence of some limited knowledge of L3 Greek even though they are living in Greece.

Although the research of Italian-speaking families is limited on the Greek context, we will attempt to examine comparatively similar findings reported in Maligkoudi (2019) regarding aspects of child bilingualism in Greek-Italian families. Findings, reveal once more that parental bilingual questionnaires are useful and provide a first step for education professionals when deciding whether to refer bilingual children for language and/or literacy assessment. Larger scale studies are needed to further explore this issue.

Tuller L. (2015). "Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts", in Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (eds.), Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language Impairment, Multilingual Matters, Bristol, pp. 301-330.

Maligkoudi C. (2019), "Issues of Language Socialization and Language Acquisition Among Italians in Greece", *Education Sciences*, 2, pp. 149–165, https://doi.org/10.26248/.v2019i2.596.

La formazione dei somministratori-esaminatori nell'ambito delle certificazioni linguistiche

Aisha Nasimi* (Università per Stranieri di Siena – nasimi@unistrasi.it) Adriano Gelo (Università per Stranieri di Siena – gelo@unistrasi.it) Giulia Peri (Università per Stranieri di Siena – g.peri@studenti.unistrasi.it)

La somministrazione degli esami di certificazione linguistica costituisce una fase fondamentale del cosiddetto "ciclo del test" (Fulcher 2010), in grado di influire in maniera più o meno incisiva sulla validità dell'intero test (Bachman, Palmer 1996). Il contributo mira a fornire una definizione del ruolo del somministratore e/o esaminatore nell'ambito delle certificazioni di lingua italiana facenti parte dell'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) - con particolare riferimento alla certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena - e alle certificazioni delle lingue straniere offerte nella stessa Università (catalano, cinese, coreano, francese, inglese, portoghese, spagnolo, russo, tedesco). L'obiettivo è proporre un'analisi delle caratteristiche che accomunano o differenziano le diverse procedure di formazione dei somministratori e/o esaminatori. Il contributo discute i risultati di una ricognizione dei percorsi formativi offerti nell'ambito delle medesime certificazioni, con il fine di verificare la rispondenza agli standard di riferimento dichiarati, sia nella loro componente teorica che pratica, e con l'obiettivo principale di far emergere le buone pratiche messe in atto nei diversi contesti di riferimento.

Bachman L. F., Palmer A. S. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford-New York.

Fulcher G. (2010), Practical Language Testing, Routledge, London, http://www.associazionecliq.it/.

La formazione dei docenti di lingue sugli studenti ad altissime abilità. Dati e sperimentazioni

Alberta Novello (Università di Padova – alberta.novello@unipd.it)

Solo di recente il tema della plusdotazione (che con nota Miur del 2019 è stata inserita nei BES) sta trovando spazio nei temi legati alla linguistica educativa (Novello 2016, 2018, 2022; Azzalini 2021). Solamente una piccolissima parte dei docenti di lingue, circa il 7% (Novello 2022), ha ricevuto attualmente una formazione generale sul tema, ma nessuna formazione specifica legata all'insegnamento linguistico.

Considerato il fatto che gli studenti con altissime abilità manifestano specifiche caratteristiche nell'acquisizione di una lingua (Lowe 2002; Sousa 2003; Okan, Ispinar 2009; Novello 2022) che necessitano di essere conosciute e sviluppate onde evitare l'insuccesso scolastico, possiamo affermare che la formazione degli insegnanti si rivela basilare.

Scopo dell'intervento è di condividere i dati relativi a dei percorsi di formazione dei docenti sull'acquisizione linguistica degli studenti con altissime abilità e alla sperimentazione di attività inclusive che hanno coinvolto in maniera positiva la classe eterogenea.

Verranno illustrate le modalità della formazione, le caratteristiche delle sperimentazioni e verranno analizzati i vantaggi ottenuti, sia dal punto di vista dei docenti sia da quello degli studenti.

- Azzalini A. (2021), "L'adolescente *gifted* nella classe di lingue: principali peculiarità e ricadute didattiche", in *Scuola e Lingue Moderne*, Loescher, 4-6, pp. 41-47.
- Lowe H. (2002), "Modern Foreign Languages", in Eyre D., Lowe H. (eds.), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, David Fulton Publishers, New York.
- Novello A. (2016), "Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione", in *Romanica Cracoviensia*, 16, 2, pp. 109-119.
- Novello A. (2018), "Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica", in *ELLE*, 7, 3, pp. 391-412
- Novello A. (2022), La classe di lingue inclusiva: gli studenti con altissime abilità, Mondadori Università, Milano.
- Okan Z., Ispinar D. (2009), "Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language", in *Educational Research and Review*, 4, 4, pp. 117-126.
- Sousa D. A. (2003), How the Gifted Brain Learns, Corwin Press, Thousand Oaks.

Formare l'insegnante a far capire l'apprendente: il cloze come finestra sulla comprensione testuale

Cristina Onesti (Università di Torino – cristina.onesti@unito.it)

A fronte delle difficoltà di comprensione testuale ravvisate nella scuola italiana e al ruolo imprescindibile che tale comprensione gioca in un'ottica di educazione civica, oltre che meramente linguistica, si è voluta porre nuovamente l'attenzione sul *cloze* come tecnica didattica adatta a potenziarla, proposta frequentemente ma non sempre sfruttata in tutte le sue potenzialità.

Se da un lato sempre più software per la creazione di *cloze* accompagnano il corpo docente dal punto di vista tecnico, dall'altro non sempre la formazione docenti riesce a fornire congrui strumenti critici per selezionare le lacune più adeguate in un testo, in modo da usare effettivamente il *cloze* come tecnica diagnostica di valutazione della comprensione (Nuccorini 2001).

Il contributo analizza una raccolta di circa duecento *cloze* elaborati da futuri insegnanti di LS nel loro percorso di formazione universitario ed interpretati alla luce della tradizione della *Textlinguistik*.

Tali esercitazioni mostrano (anche dopo un training mirato sulla creazione di *cloze* col sopracitato obiettivo di lavoro sulla comprensione testuale) esiti oscillanti in termini di efficacia della tecnica, non cogliendo come rendere il *cloze* "un esercizio testuale", come suggerito già in Marello (1980) e recentemente ribadito da Balboni (2022).

Le reintegrazioni attese risultano fondate più frequentemente sul ricorso a conoscenze enciclopediche ed a competenze lessicali parzialmente slegate dal vocabolario proposto nel testo. A ciò si aggiunge un basso livello di consapevolezza dei docenti in formazione del grado di difficoltà delle lacune, sia rispetto a parti del discorso differenti, sia rispetto al livello di competenza QCER dei discenti.

- Balboni P. (2022), "Quando Carla Marello cercava la parola perduta (e io la seguivo da lontano)", in Mollica A., Onesti C. (a cura di), *Studi in onore di Carla Marello*, Soleil publishing, Corciano (PG), pp. 25-34.
- Chiari I. (2002), "La procedura cloze, la ridondanza e la valutazione della competenza della lingua italiana", in *Italica*, 79, 4, Linguistics and Pedagogy, pp. 525-540.
- Desideri P. (a cura di) (1991), La centralità del testo nelle pratiche didattiche, Quaderni dei Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) n. 10, La Nuova Italia, Firenze.
- Marello C. (1989), Alla ricerca della parola nascosta, La Nuova Italia, Firenze.
- Nuccorini S. (2001), Il cloze test in inglese. Ricerca, metodologia, didattica, Carocci, Roma.

Itinerari letterari per insegnare la lingua e cultura italiana attraverso le tecnologie mobili

Valentina Pagnanini (Università di Macerata – v.pagnanini1@unimc.it)

L'intervento intende presentare i primi esiti del progetto di ricerca dottorale in corso, pertinenti al tema dell'educazione linguistica nella formazione dei docenti alle tecnologie digitali e adeguati ai più recenti riferimenti normativi. Le ricerche mirano a rispondere alla sfida di innovare la didattica con percorsi esperienziali, volti a sensibilizzare i docenti al dialogo con le realtà del territorio e a promuovere "comportamenti di cittadinanza attiva". L'esposizione si avvarrà dei dati raccolti da interviste rivolte agli insegnanti, da questionari a studenti frequentanti corsi di Italiano L2 e da sessioni di osservazione didattica con l'obiettivo di strutturare una più ampia riflessione di confronto tra le pratiche educative e le più rilevanti soluzioni tecnologiche sperimentate, al fine di incoraggiare dinamiche inclusive e partecipative nell'insegnamento della lingua e cultura italiana in prospettiva interculturale.

- Barone L., Di Sabato B., Manzolillo M. (2021), L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato, UTET, Novara.
- Morgana V., Kukulska-Hulme A. (2021), *Mobile Assisted Language Learning Across Educational Contexts*, Routledge, New York.
- Peppoloni D. (2021), *Per una didattica digitale delle lingue. Istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano. Santoianni F., Petrucco C., Ciasullo A., Agostini D. (2021), *Teaching and Mobile Learning*, CRC Press, Boca Raton.
- Stockwell G. (2021), *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.

Il libro di testo come strumento per la formazione degli insegnanti

Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia – gabriele.pallotti@unimore.it)

Il libro di testo è uno strumento didattico di importanza centrale nella scuola ed è stato oggetto di numerose riflessioni e ricerche nell'ambito dell'educazione linguistica (Calò, Ferreri 1997; Long 2015; Giscel 2022). La sua importanza per la didattica viene spesso sottolineata, ma solo raramente esso viene considerato anche uno strumento per la formazione degli insegnanti. Invece, i libri di testo possono avere un impatto considerevole sulle prassi didattiche e sulle teorie che i docenti hanno rispetto ai processi di apprendimento e insegnamento (Borg 2006): attraverso i libri di testo gli insegnanti possono recepire innovazioni educative e principi metodologici.

Nella relazione si presenterà il progetto di un libro di educazione linguistica per la scuola primaria che nasce da una pluriennale collaborazione tra università, scuola e istituzioni sul territorio. I principi epistemologici e metodologici che ispirano il volume sono quelli proposti dalle ricerche sull'educazione linguistica degli ultimi decenni. La modalità di lavoro è la Ricerca Azione Partecipata, con un coinvolgimento attivo e paritario di ricercatori universitari e insegnanti, in servizio e in formazione (Borg 2013; Burns 2009). Le attività proposto sono fondate su solide basi teoriche ma anche su esperienze empiriche di sperimentazione in classe, in un ciclo virtuoso in cui docenti e ricercatori contribuiscono ciascuno con il proprio patrimonio di competenze. Verranno presentate le modalità di lavoro, la struttura generale dell'opera e alcune proposte didattiche, discutendone l'impatto sulla formazione degli insegnanti, sia quelli partecipanti alla redazione, sia quelli che utilizzeranno il volume come strumento per promuovere un'educazione linguistica efficace e inclusiva.

Borg S. (2006), Teacher cognition and language education, Continuum, London.

Borg S. (2013), Teacher research in language teaching, Cambridge University Press, Cambridge.

Burns A. (2009), "Action research in second language teacher education", in Burns A., Richards J.C. (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education,* Cambridge University Press, Cambridge.

Calò R, Ferreri S. (1997), Il testo fa scuola, Nuova Italia, Scandicci.

Giscel (2022), Fare scuola con i libri di testo, XXII convegno nazionale, Palermo.

Long M. (2015), Second language acquisition and task-based language teaching, Wiley, Malden.

L'inclusione nella formazione linguistica degli insegnanti: una indagine sui bisogni formativi percepiti dagli insegnanti italiani

Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria – mariagrazia.palumbo@unical.it)

Questa ricerca propone un'indagine sulla percezione dei bisogni formativi professionali e linguistici degli insegnanti di scuola in relazione ad un'istruzione inclusiva.

Caratteristica principale della scuola inclusiva è favorire una risposta formativa adeguata a tutti gli studenti e riconoscere le diversità (non solo disabilità) di tutte le persone come una risorsa (Moriña 2017; Pomarolli 2021, Van Mieghem *et al.* 2020), con effetti positivi su ogni singolo studente (lanes 2020). Il sistema scolastico italiano ha iniziato il percorso verso l'inclusione negli anni Settanta per garantire a tutti studenti il diritto all'individualizzazione e alla personalizzazione (lanes 2020), arrivando a rendere obbligatoria la formazione degli insegnanti sulle questioni legate all'inclusione. Appare, dunque, interessante interrogare il punto di vista degli insegnanti sulle pratiche inclusive a scuola, attraverso le seguenti domande:

- 1. Le azioni già pianificate per creare una scuola inclusiva sono sufficienti per assicurare prassi didattiche inclusive?
- 2. Come vengono percepiti dagli insegnanti i percorsi formativi obbligatori sull'inclusione?
- 3. È possibile migliorare le pratiche inclusive degli insegnanti, ripensando i percorsi di formazione o altro?

Per rispondere a queste domande, è stato distribuito agli insegnanti di scuola primaria e secondaria un questionario on line.

I risultati hanno mostrato che – sebbene gli insegnanti percepiscano la centralità di una istruzione inclusiva – alcune azioni migliorative sono possibili, quali ad esempio una formazione più specifica, un minor numero di studenti per classe e un miglioramento del lavoro in team.

- lanes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020), "Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges", in *Prospects*, 49, pp. 249-263 https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7.
- Moriña A. (2017), "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities", in European Journal of Special Needs Education, 32, 1, pp. 3-17 https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964.
- Pomarolli G. (2021), "Teaching Russian to Visually Impaired Students during COVID-19: Technological Tools, Teaching Strategies, and Digital Materials", in *Russian Language Journal*, 71, pp. 171-193.
- Van Mieghem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. (2020), "An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review", in *International Journal of Inclusive Education*, 24, pp. 675-689.

Dal Translanguaging al Codemeshing: che fine ha fatto il Code-Switching?

Cristina Pierantozzi (Università degli Studi di Urbino – cristina.pierantozzi@uniurb.it)

Translanguaging, codemeshing, polylanguaging, multilanguaging sono termini che testimoniano la vivacità, in ambito pedagogico e glottodidattico, di una linea di ricerca che mira a definire approcci didattici plurali attraverso l'uso nella classe di lingua di un fenomeno linguistico altamente stigmatizzato sia sul piano sociale sia sul piano educativo: il Code-Switching (CS). In questo lavoro si discuteranno le conseguenze non banali (MacSwan 2017; Lopéz 2020) dei distinguo epistemologici che sono alla base del Translanguaging (Otheguy, García, Reid 2015). In particolare, si mostrerà come l'ipotesi nulla del CS sia un approccio altrettanto valido e percorribile per la definizione di approcci plurali: "Code-switching and pure languages are governed by the same set of constraints and principles in syntax, production and pragmatics" (Chan 2003: 17). Verranno infine discusse alcune proposte applicative per la selezione dei contesti educativi e degli apprendenti (L1, L2, L3, LS) a partire dalla tipologia del CS (Muysken 2000, 2013) e dei processi psicolinguistici sottostanti a diversi tipi di CS.

- Otheguy R., Garcia O., Reid W. (2015), "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics", in *Applied Linguistics Review*, 6, 3, pp. 281-307.
- MacSwan J. (2017), "A Multilingual Perspective on Translanguaging", in *American Educational Research Journal*, 54 (1),167–201.
- Chan B. (2003), Aspects of the Syntax, the Pragmatics, and the Production of Code-Switching: Cantonese and English, Berkeley Insights in Linguistics and semiotics, vol. 51. Lang, New York.
- Lopéz L. (2020), Bilingual Grammar Toward an Integrated Model, Cambridge University Press, Cambridge.
- Muysken P. (2000), *Bilingual speech: A typology of code-mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Muysken P. (2013), "Language contact outcomes as the result of bilingual optimization strategies", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 4, pp. 709-730.

Native e non-native speaker teacher: un modello "in tandem" per la didattica dell'inglese come lingua straniera

Ilaria Polito (Università degli Studi di Salerno – ipolito@crmpa.unisa.it)

Insegnare una lingua straniera come l'inglese in Italia, che sia in accademie, centri di formazione o scuole di lingue, non essendo un parlante madrelingua, solleva da sempre dubbi sulla natura delle competenze linguistiche dell'insegnante o formatore non nativo indispensabili ai fini di una efficace azione didattica. Vi è spesso una forma di discriminazione tra non-native English speaker teacher (NNEST) e native English speaker teacher (NEST), che riguarda perlopiù la competenza linguisticocomunicativa, la *fluency*, la padronanza della lingua parlata, vista come elemento paradigmatico dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (LS) e lingua seconda (L2). Questo studio, nell'intento di superare almeno in parte tale contrapposizione, propone un approccio più costruttivo al tema NNEST/NEST, riportando l'esperienza di una pratica didattica per la formazione linguistica di studenti e apprendenti adulti svolta all'interno dei laboratori multimediali di un Centro Linguistico di Ateneo attraverso corsi di lingua inglese e di preparazione alle certificazioni internazionali. Il modello didattico posto in essere, definito "in tandem", ha previsto l'attività congiunta di due esperti linguistici, parlante nativo e parlante non nativo, in una modalità alternata e non simultanea, per il rafforzamento delle competenze comunicative ed interculturali degli apprendenti, e, al contempo, l'affiancamento e la valorizzazione dei due partner. Nello studio trovano spazio anche: una riflessione sulla connotazione dell'inglese come lingua diffusa su scala globale (Kachru 1990); uno squardo a studi internazionali dedicati alla dicotomia native/non-native in termini di pratica di insegnamento (Medgyes 1992; Llurda 2005; Baker, Murphy 2011; Gurkan, Yuksel 2012) e al punto di vista dell'apprendente, con le sue preferenze rispetto alle due categorie NEST / NNEST; un richiamo all'evoluzione di principi (Ellis 2005) e metodologie (Balboni 2015) per la didattica della LS.

- Baker A., Murphy J. (2011), "Knowledge base of pronunciation teaching: staking out the territory", in *TESL Canada Journal*, 28, 2, pp. 29-50.
- Balboni P. E. (2015), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET Università, Torino.
- Ellis R. (2005), "Principles of instructed language learning", in System, 33, 2, pp. 209-224.
- Gurkan S., Yuksel D. (2012), "Evaluating the contributions of native and non-native teachers to an English Language Teaching Program", in *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 2951-2958.
- Kachru B.B. (1990), *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*, University of Illinois Press, English in the Global Context, Urbana and Chicago.
- Llurda E. (2005), Non-native language teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the *Profession*, Springer, New York.
- Medgyes P. (1992), "Native or non-native: Who's worth more?" in ESL Journal, 46, 4, pp. 340-349.

Analisi dei dati e ricerca-azione: opportunità di auto-formazione per l'insegnante in Rete

Alessandro Puglisi (Università per Stranieri di Siena – puglisi@unistrasi.it)

L'educazione linguistica si confronta con un complesso di teorie, problematiche, tecniche, strumenti che ne ridefiniscono continuamente prerogative e obiettivi. La crescita di interesse nei confronti dell'insegnamento e apprendimento online delle lingue spinge a considerare nuove opportunità di formazione dei docenti in Rete (Puglisi 2021a), nello scenario dell'*infosfera* (Floridi 2014).

L'intervento pone in rilievo le principali problematiche della formazione continua dei docenti di lingue online, guardando a un modello di "auto-formazione". Tale proposta, collocata nell'ottica connettivista (Siemens 2004), si serve dall'applicazione della scienza dei dati alle interazioni didattiche in Rete (Puglisi 2021b) e considera la ricerca-azione (Carr, Kemmis 1986) come strumento per indagare i contesti educativi a distanza. Questi ultimi, nella prospettiva suggerita, devono essere considerati come latori di una distanza non tanto "fisica" quanto "pedagogica" (Moore 2012).

Si intende perciò contribuire alle indagini sul rapporto tra educazione linguistica e tecnologie, suggerendo possibili applicazioni di modelli innovativi per l'(auto)formazione continua dei docenti.

- Carr W., Kemmis S. (1986), *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*, Falmer Press, Lewes.
- Floridi L. (2014), *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moore M. G. (2012), "The Theory of Transactional Distance", in Moore M. G. (ed.), *Handbook of Distance Education*, Routledge, London, pp. 66-85.
- Puglisi A. (2021a), "Ricerca-azione e analisi delle reti sociali in contesti di apprendimento linguistico online: una proposta metodologica", in *Studi di Glottodidattica*, 6, 2, pp. 91-99.
- Puglisi A. (2021b), Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online, Pacini, Pisa.
- Siemens G. (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age.

La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti

Katia Raspollini (Università della Svizzera Italiana (USI) – katia.raspollini@usi.ch)

Il presente contributo ha la finalità di presentare l'impianto teorico della ricerca *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva* unitamente ai primi esiti emersi dall'indagine empirica. La letteratura scientifica fa riferimento alla linguistica cognitiva, ed in particolare al concetto di *embodiment cognition* o *cognizione incarnata* (Violi 1997: 58): come precisato in studi successivi (Bazzanella 2014: 24), l'esperienza sensoriale e affettiva, l'interazione con l'ambiente, le funzioni fisiche, fisiologiche e sociali del corpo umano sono riflesse nelle lingue e nelle culture. Questo assunto si integra con quanto descritto dal processo di *emergent literacy* (Gonzalves 2020: 42), o alfabetizzazione emergente, in cui le strategie di adattamento utilizzate dagli apprendenti analfabeti, si sviluppano a partire dalla loro esperienza di vita, dalla loro capacità di risoluzione di problemi situati e contestualizzati, integrando l'esperienza senso-motoria come premessa e prerequisito per l'acquisizione linguistica e lo sviluppo delle abilità strumentali. I test attualmente in uso tengono conto di questo di questo processo? A partire dalle considerazioni di alcuni ricercatori inerenti le criticità dei test standard (Lengyel 2011: 300; Tammelin-Laine, Ari, Reeta, Tuijia 2018: 151; Rocca 2019: 69) la comunicazione intende presentare i primi esiti relativi agli strumenti utilizzati in ingresso dai CPIA con i migranti adulti analfabeti.

- Bazzanella C. (2014), Linguistica cognitiva: un'introduzione, Editori Laterza, Roma.
- Gonzalves L. (2020), "Emergent Literacy Development in Adult L2 Learners: From Theory to Practice", in *Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms*, University of California, Editorial Advisory Board, pp. 41-6.
- Lengyel D. (2011), "La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 294-332.
- Raspollini K. (2021), "Apprendenti adulti vulnerabili. Quali competenze e quali strumenti diagnostici?", in Fiorentino G., Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione.*Buone pratiche per l'italiano L1 e L2, Franco Cesati, Firenze, pp. 53-64.
- Rocca L. (2019), "La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test", in Caon F., Brichese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci, Torino, pp 69-97.
- Tammelin-Laine T., Ari H., Reeta N., Tuijia H. (2018), *Predicting Placement Accuracy and Language Outcomes in Immigrants'L2 Finnish Education*, University of Jyväskylä, Finland, in *Useful Assessment and Evaluation in Language Education*, Centre for Applied Language Studies, Georgetown University Press, pp. 151-171.
- Violi P. (1997), Significato ed esperienza, Bompiani, Milano.

L'impatto dell'introduzione dei requisiti linguistici e civici obbligatori sul lavoro dei docenti dei CPIA

Danilo M. V. Rini (CVCL, Università per Stranieri Perugia – danilo.rini@unistrapg.it)

Il lavoro vuole presentare i risultati di un'indagine conoscitiva condotta, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, presso docenti di italiano L2 nei Centri per l'Istruzione degli Adulti (CpIA) per sondare l'impatto (Fulcher 2011) dell'introduzione dei requisiti linguistici e civici obbligatori sul loro lavoro.

In particolare, in seguito alla promulgazione del cosiddetto "Accordo di integrazione" del 2011 e del successivo "Decreto sicurezza" del 2018, è stata introdotta in Italia l'obbligatorietà di ottenimento di certificazioni di lingua di livello A2 e B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, rispettivamente per il rilascio della Carta CE di lungo soggiorno per i migranti e per il conseguimento della cittadinanza italiana.

Il lavoro dei docenti dei CpIA è stato a vario titolo influenzato dall'introduzione di tale obbligatorietà, pertanto l'indagine, cui hanno partecipato 80 insegnanti con esperienza nella somministrazione di esami di certificazione linguistica, si è posta l'obiettivo di indagare sulla percezione della validità di contesto (Weir 2005) in cui si vanno a inserire gli obblighi di certificazione linguistica e sulle opinioni dei docenti riguardo a un eventuale uso improprio dei test di lingua (Carlsen, Rocca 2021).

Carlsen C. H., Rocca L. (2021), "Language Test Misuse" in Language Assessment Quarterly, 18, 5, pp. 477-491.

Fulcher G. (2010), *Practical Language Testing*, Hodder Education, London.

Weir C. (2005), Language Testing and Validation, Palgrave Macmillan, London.

L'accessibilità linguistica: la cassetta degli attrezzi del docente inclusivo

Manuela Roccia (Università degli Studi di Torino – manuela.roccia@unito.it)

Il contributo propone una riflessione sulla definizione di docente inclusivo: si tratta di un concetto complesso che si riferisce ad un insieme di paradigmi differenti che, in ambito italiano, rimandano al termine ombrello Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.). Rappresenta una categoria aperta (Daloiso 2020), in cui si inseriscono esigenze formative molteplici e che trovano risposte in più discipline ed in più fonti legislative.

L'obiettivo è quello di indagare le competenze linguistico didattiche possedute dai docenti inclusivi in formazione, al fine di individuarne limiti e potenzialità. Per queste ragioni, si intendono illustrare gli esiti relativi ad analisi svolte su un *corpus* formato da 76 elaborati realizzati a conclusione di laboratori postuniversitari per la formazione linguistica dei futuri docenti di sostegno di scuola primaria. I criteri adottati per le analisi quantitative e qualitative sono i seguenti: descrizione della classe e degli allievi, rilevazione dello stile di apprendimento linguistico dell'allievo, profilo linguistico e comunicativo, profilo cognitivo comportamentale, accessibilità ai materiali glottodidattici: impianto generale, impianto dell'unità didattica, organizzazione delle informazioni, strumenti specifici per la comprensione e produzione orale e/o scritta e per la riflessione sulla lingua (Daloiso 2015).

- Bachis D. (2022), "Scrivere e riscrivere i testi in chiave accessibile e rappresentativa: alcune indicazioni pratiche", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 1018-1037, https://doi.org/10.54103/2037-3597/18336.
- Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di) (2021), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, SAIL 17, Edizioni Cà Foscari, Venezia, doi:10.30687/978-88-6969-477-6.
- Daloiso M. (2020), "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", in *EL.LE*, 9, 2, pp. 219-232.
- Daloiso M. (2015), L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche, Utet, Torino.

La formazione docente capovolta con le tecnologie digitali

Fabrizio Ruggeri (Universidad Complutense de Madrid – fruggeri@ucm.es)

Questa proposta si basa sulle lezioni svolte in un master universitario per docenti di lingue straniere, nella materia "Programmazione e valutazione di Unità Didattiche e Aggiornamento Tecnologico". Due le domande di ricerca iniziali: 1) Come far sviluppare le competenze digitali dei docenti in formazione, facendoli riflettere sulle valenze pedagogiche delle tecnologie digitali? 2) Che approccio usare per creare un ambiente collaborativo, cooperativo e comunicativo in cui i docenti fossero i protagonisti del proprio processo di formazione? Per rispondere alla domanda 1) si è usato un modello di formazione "capovolta": nelle sessioni sui temi dell'educazione linguistica, dato un input iniziale, i partecipanti riflettevano, condividevano e valutavano le proprie esperienze, producendo poi delle liste che venivano commentate in classe. Dopo la visione di un video sul tema proposto, le liste venivano ulteriormente ampliate e modificate, usando svariate tecnologie digitali (fori, apps, tabelloni digitali) che hanno facilitato la condivisione e l'ampliamento delle informazioni. Per rispondere alla domanda 2) si è ricorsi a un approccio dialogico all'educazione linguistica, facendo leva sulle sue caratteristiche principali: una concezione complessa, relazionale e plurale dell'apprendimento, interazioni di tipo sociocostruttivista, negoziazioni e condivisioni tra gli interlocutori. Gli obiettivi del corso sono stati quelli di rendere consapevoli i docenti di possibilità e criticità delle tecnologie digitali: il formatore ha attuato da moderatore e stimolo e, più che dare risposte, ha proposto domande e materiali su cui riflettere, coordinando le interazioni tra i partecipanti. Le risposte ai sondaggi proposti durante il corso mostrano il raggiungimento di buone competenze digitali da parte dei docenti in formazione, e una presa di coscienza riguardo le tecnologie digitali e il loro ruolo nell'educazione linguistica.

- Álvarez-Álvarez C., Sánchez-Ruiz L., Sarabia Cobo C., Montoya-del Corte J. (2022), "Validation of a questionnaireh to interaction assessment in university teaching", in *Revista de Docencia Universitaria* (*REDU*), 20, 1, pp. 145-160.
- Balboni P. E. (2021), "Flipped Teacher Training: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica", in Gatti M.C., Gilardoni S. (a cura di), Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio, AltLA / Officinaventuno, Milano, pp. 16-25.
- Coppola D. (2019), "Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici", in Coppola D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 115-139.
- Coppola D., Moretti R. (2020), "Metodologie cooperative e tecnologia mobile per un'educazione plurilingue", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 340-352.
- Diadori P. (2022), "Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DigCompEdu (2017) e il CEFR Companion Volume (2020)", in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 65-93.
- Schön D. (1983), *The reflective teacher. How professionals think in action*, Basic Books, New York. Tavosanis M. (2018), *Lingue e intelligenza artificiale*, Carocci, Roma.

Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS

Borbala Samu* (Università per Stranieri di Perugia – borbala.samu@unistrapg.it) Valentina Gasbarra (Università per Stranieri di Perugia – valentina.gasbarra@unistrapg.it)

La competenza pragmatica può essere definita come la conoscenza delle norme che regolano le interazioni fra parlanti di una stessa comunità linguistica. Come noto, ci sono differenze sostanziali nel rapporto tra significato e convenzioni sociali e culturali che regolano la comunicazione linguistica. Di conseguenza, gli apprendenti una L2 possono non essere in grado di adottare in ogni situazione le norme pragmatiche appropriate, generando potenziali fraintendimenti e rafforzando stereotipi e pregiudizi. È quindi importante che i docenti di L2/LS acquisiscano consapevolezza di questa dimensione della lingua e siano in grado guidare gli apprendenti alla sua scoperta (Nuzzo, Santoro 2017).

Ad oggi, gli insegnanti di italiano L2/LS hanno a disposizione scarsi materiali e risorse dedicati alla pragmatica, persino nei corsi di formazione si riserva poco spazio alla conoscenza e all'insegnamento di questo aspetto. Tra l'altro, i docenti non nativi possono non avere padronanza di alcune norme pragmatiche della lingua *target*; quelli nativi, invece, pur possedendo delle conoscenze intuitive, hanno spesso una comprensione aneddotica, idiosincratica o imprecisa delle norme pragmatiche attuali (Cohen 2016). Tale quadro è aggravato dal fatto che neppure i libri di testo sono d'ausilio nel riportare il comportamento linguistico attuale dei parlanti (Cohen, Ishihara 2012).

Si presentano in questo studio i dati di un'indagine che ha sondato conoscenze, credenze e pratiche relative all'insegnamento della pragmatica da parte dei docenti di italiano in Italia e all'estero. I dati sono stati raccolti tramite un questionario somministrato a 76 insegnanti operanti in Italia, in Gran Bretagna, negli Stati Uniti e in Australia. Le domande del questionario riguardano le aree della pragmatica trattate in classe, i metodi di insegnamento e le tecniche impiegate, la consapevolezza rispetto agli elementi sociopragmatici e pragmalinguistici, la confidenza rispetto all'insegnamento della pragmatica, le considerazioni sulle differenze del contesto LS e L2 e le necessità di formazione. Lo studio presenta le somiglianze e le differenze nella gestione dell'insegnamento della pragmatica in Italia e all'estero da parte di insegnanti madrelingua e non madrelingua, nonché alcune correlazioni statistiche tra risposte e variabili, come il livello di competenza in italiano nel caso degli insegnanti non nativi e la durata dell'esperienza di insegnamento.

- Cohen A.D. (2016), "The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: what they know and what they report doing", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6, 4, pp. 561-585.
- Cohen A.D., Ishihara N. (2012), "Pragmatics", in Tomlinson B., Masuhara H. (eds.), *Applied linguistics applied: connecting practice to theory through materials development*, Continuum, London, pp. 113-126.
- Nuzzo E., Santoro E. (2017), "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila", in *E–JournALL*, 4, 2, pp. 1-27.

La certificazione glottodidattica DILS-PG in Germania come occasione di formazione e aggiornamento per i docenti dei corsi di lingua e cultura italiana promossi dagli enti gestori

Nicoletta Santeusanio* (Università per Stranieri di Perugia – n.santeusanio@unistrapg.it M. Valentina Marasco (Università per Stranieri di Perugia – valentina.marasco@unistrapg.it) Cinzia Pantalone (Università G. D'Annunzio Chieti-Pescara e Pädagogische Hochschule Karlsruhe – cinzia.pantalone2@unich.it)

Nel presente intervento verrà presentato un *case study* relativo al percorso formativo legato alla certificazione DILS-PG di I e II livello rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia, intrapreso a partire dal 2021, su iniziativa dell'ente gestore *IAL-CISL Germania* con sede a Stoccarda, dai docenti dei corsi di lingua e cultura italiana che insegnano nelle circoscrizioni consolari di Stoccarda, Monaco di Baviera e Francoforte.

Viene descritto il contesto in cui operano gli insegnanti e ne verrà illustrato il profilo sulla base dei dati raccolti attraverso un questionario anonimo somministrato a coloro che hanno partecipato ai corsi di preparazione ai due esami e sostenuto di fatto le prove per conseguire un titolo specifico spendibile nella realtà in cui lavorano.

Verrà evidenziato, nell'ambito di una ricerca più vasta sulla certificazione DILS-PG (Marasco, Santeusanio 2021; Santeusanio 2017, 2019), come la verifica delle conoscenze e competenze richieste a un docente di lingue straniere (*EPG*) e testate, per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana nei due livelli certificatori, possa rappresentare un'occasione effettiva di formazione e uno stimolo per un aggiornamento continuo. I dati raccolti consentiranno, infatti, di valutare l'efficacia del percorso formativo offerto e di trarre da questa esperienza feedback significativi al fine di poter proporre corsi così strutturati, con eventuali adattamenti, a docenti di italiano a stranieri che operano in contesti simili, considerato anche quanto emerso dall'indagine di Cinganotto e Turchetta (2020) che ha evidenziato la "modesta" partecipazione dei docenti di italiano a iniziative formative promosse dalle rappresentanze diplomatiche italiane all'estero.

- Cinganotto L., Turchetta B. (2020), "La formazione dei docenti di italiano L2 all'estero: risultati di un'indagine internazionale", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 20-37.
- Marasco M.V., Santeusanio N. (2021), "Insegnare in modo consapevole ed efficace: la certificazione DILS-PG come occasione di formazione per docenti di italiano a stranieri", in Gallina F. (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 251-277.
- Santeusanio N. (2017), "La verifica come occasione di apprendimento e aggiornamento attraverso l'esperienza della certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello", in *ALTE* (2017). Learning and Assessment: Making the Connections Proceedings of the ALTE 6th International Conference, 3-5 May 2017, pp. 2-11 http://events.cambridgeenglish.org/alte2017-test/perch/resources/alte-2017-proceedings-final.pdf.
- Santeusanio N. (2019), "La formazione e l'aggiornamento dei candidati agli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello", in Bagna C., Carbonara V. (a cura di), Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro (Atti del X Convegno Nazionale AICLU, Siena, 18-20 maggio 2017), vol. II, Edizioni ETS, Pisa, pp. 139-157.

The future of language learning in the era of ChatGPT

Nick Saville (Director, Thought Leadership, Cambridge University Press and Assessment, ALTE Secretary-General - saville.n@cambridgeenglish.org)

"L'era dell'IA è iniziata" - ha affermato Bill Gates nel suo blog il 21 marzo 2023. Come Gates, molti commentatori ritengono che l'IA sarà rivoluzionaria come lo è stata Internet negli anni '80 e l'invenzione degli smartphone che hanno inaugurato la quarta rivoluzione industriale - l'era dei dati e dei dispositivi - 15 anni fa. La rapidità del cambiamento e il potenziale di rottura, tuttavia, hanno colto molti di sorpresa; in meno di due mesi dal suo rilascio (novembre 2022), ChatGPT di Open Al ha raggiunto i 100 milioni di utenti e per la prima volta il pubblico mondiale ha familiarizzato con il gergo che accompagna questo tipo di intelligenza artificiale generativa: modelli linguistici di grandi dimensioni, apprendimento automatico, elaborazione del linguaggio naturale, algoritmi a "scatola nera", ecc. È probabile che i modi di pensare consolidati e le pratiche attuali vengano stravolti in molti settori. La sfida per gli educatori consiste nel comprendere questo gergo e nel fare i conti con i rischi e i benefici che l'IA potrebbe portare nei loro contesti. In questo intervento il Dott. Saville discuterà il futuro dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione delle lingue alla luce di questi sviluppi e porrà una serie di domande relative al ruolo degli esseri umani in combinazione con le macchine:

- Come possono i responsabili politici affrontare i rischi e i problemi associati agli attuali modelli di IA?
- In che modo gli operatori insegnanti, specialisti della valutazione, ecc. dovranno adattare i loro ruoli e le loro pratiche per trarre vantaggio dalle opportunità che i sistemi basati sull'IA possono offrire?
- In particolare, quali sono le implicazioni per la Didattica delle Lingue e la Linguistica Educativa nel contesto universitario italiano?
- Quali sono i passi concreti che si possono intraprendere ora e in che modo i sistemi emergenti basati sull'IA possono essere utilizzati per rendere più efficace l'educazione linguistica nei prossimi anni?

Per rispondere a queste domande, il Dott. Saville illustrerà il suo intervento con esempi tratti dall'Institute for Automated Language Teaching and Assessment (ALTA) dell'Università di Cambridge.

Nick Saville è membro fondatore e Segretario Generale dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe). È Director of Research & Thought Leadership presso Cambridge English (University of Cambridge) e fa parte di diversi Consigli di università, tra cui: the Interdisciplinary Research Centre for Language Sciences; the Institute for Automated Language Teaching and Assessment; and English Language iTutoring (ELiT). È stato membro del Consiglio consultivo dell'Institute for Ethical AI in Education, la cui relazione finale è stata pubblicata nel marzo 2021. Nick Saville è consulente di varie istituzioni europee, tra cui il Consiglio d'Europa, il Parlamento Europeo e la Commissione Europea. In questa veste, è stato coinvolto nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) fin dal suo inizio e ha guidato diversi progetti nel campo del multilinguismo.

Educare al plurilinguismo attraverso la lettura

Paola Savona (Università per Stranieri di Siena – paola.savona@unistrasi.it)

Nel panorama linguistico italiano contemporaneo il modello teorico del plurilinguismo assume una rilevanza centrale per la descrizione del complesso assetto idiomatico nazionale, sia nelle sue forme tradizionali sia in quelle legate ai processi di immigrazione straniera, e in risposta alle nuove sfide che da esso derivano in materia di politica e educazione linguistica (De Mauro 1983; Vedovelli 2011). In questo contesto, anche i servizi bibliotecari pubblici svolgono un ruolo insostituibile - sebbene spesso poco conosciuto o riconosciuto – per la valorizzazione della diversità linguistico-culturale, la promozione del dialogo interculturale e un accesso più equo all'istruzione.

In Italia, una delle realtà bibliotecarie che più si distingue per l'impegno su questi fronti è la Biblioteca Comunale Lazzerini di Prato che, in quanto *Polo regionale di documentazione interculturale*, promuove l'educazione plurilingue e il dialogo interculturale, con l'obiettivo di porsi come luogo inclusivo e di incontro tra lingue e culture diverse.

Partendo da questa esperienza e tramite l'analisi di iniziative già sperimentate (e in via di sperimentazione) da alcuni insegnanti delle scuole pratesi, l'obiettivo del presente contributo è quello di indagare in che modo le raccolte in lingua della biblioteca possono essere d'ausilio nello sviluppo di percorsi di formazione che portino i docenti di ogni ordine e grado a (ri)scoprire i principi dell'educazione linguistica attraverso la lettura. L'intento è quello di renderli consapevoli del reale contributo che i servizi bibliotecari multiculturali possono fornire nella pianificazione di attività didattiche orientate verso un'educazione plurilingue e interculturale.

Sulla base dei principi proposti dal Consiglio d'Europa (Beacco et al. 2016; Candelier et al. 2012), il lavoro vuole considerare l'apporto che l'educazione linguistica plurale può fornire nella sfida sociale e educativa verso società più inclusive anche attraverso azioni didattiche che promuovano e diffondano il valore della lettura.

- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., Panthier J. (Unité des Politiques linguistiques) (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculi per un'educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, (https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d).
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J. F., Lőrincz I., Meißner F. J., Noguerol A., Schröder-Sura A., Molinié M. (2012), FREPA/CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture, Consiglio d'Europa ed European Centre for Modern Languages, Strasbourg-Graz.

De Mauro T. (1983), Guida all'uso delle parole, Editori Riuniti. Roma.

Vedovelli M. (2011), Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo, Carocci Editore, Roma.

I docenti di italiano in Africa. Percorsi formativi e strumenti didattici

Raymond Siebetcheu (Università per Stranieri di Siena – siebetcheu@unistrasi.it)

Mentre nelle aree del mondo che hanno avuto una storica e forte emigrazione italiana si sta assistendo ad una seria crisi della lingua italiana (cfr. Turchetta, Vedovelli 2018; Coccia et al. 2021), in Africa, continente che accoglie solo 1% degli italiani attualmente sparsi nel mondo, si osserva invece una forte crescita. In realtà, in dieci anni siamo passati da 100 mila a 200 mila studenti, con un conseguente incremento del numero dei docenti, circa 2.100 unità (Siebetcheu 2021).

Di fronte a questo scenario, lo studio si prefigge di ricostruire il profilo dei docenti di italiano in Africa con un'attenzione particolare ai percorsi formativi nonché ai livelli di competenza linguistica e glottodidattica. In riferimento a questo ultimo punto, la ricerca s'interroga specialmente sugli approcci e strumenti didattici utilizzati durante le lezioni di italiano nelle scuole e università. Per rispondere a questi quesiti, lo studio si basa su una ricerca quali-quantitativa che ha coinvolto 250 docenti di italiano residenti in 16 paesi africani. I dati sono stati raccolti sia attraverso le interviste (una cinquantina di docenti), sia con l'uso di un questionario in modo da confrontare i dati quantitativi anonimi basati su autodichiarazioni e i dati qualitativi derivanti dalla percezione e l'esperienza di docenti e dirigenti scolastici che risiedono da diversi anni in questo continente. Dai principali risultati dell'indagine, si evincono criticità ma anche buone pratiche utili per migliorare la didattica dell'italiano in questo continente, dove l'80% dei docenti è di origine africana.

- Coccia B., Vedovelli M., Barni M., De Renzo F. Ferreri S., Villarini A. (a cura di), (2021), *Italiano 2020. Lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi....*, Editrice Apes, Roma.
- Siebetcheu R. (2021) Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri, Pacini, Pisa.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), (2018), Lo spazio linguistico italiano globale: Il caso dell'Ontario. Pacini. Pisa.

Insegnare due lingue romanze attraverso la didattica plurilingue. Un'indagine sulle percezioni dei docenti

Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia – camilla.spaliviero@unive.it)

Le politiche linguistiche europee promuovono la valorizzazione dei repertori linguistici degli studenti e l'adozione di una visione olistica nell'insegnamento/apprendimento delle lingue (Beacco *et al.* 2016; Consiglio d'Europa 2018). Appare dunque necessario sostenere la formazione dei docenti sulla didattica plurilingue e indagare al contempo le loro convinzioni e pratiche didattiche (Gorter, Arocena 2020; Fusco 2020; Moretti, Verdigi 2021). Nella comunicazione si presenteranno gli esiti di un'indagine sull'insegnamento di due lingue romanze attraverso la didattica plurilingue. La ricerca ha coinvolto sei docenti (futuri e in servizio) ed è stata realizzata durante un corso tenuto in una classe multilingue e multilivello di un'università austriaca. Il corso riguardava lo sviluppo delle abilità linguistiche e delle strategie di apprendimento in italiano e spagnolo come lingue straniere attraverso la didattica integrata delle lingue e il *translanguaging* (Candelier *et al.* 2012; García, Kleyn 2016; Cognini 2020). La ricerca ha esplorato l'impatto percepito del corso sulle convinzioni e sulle pratiche dei docenti rispetto alla didattica plurilingue. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario, i diari e i materiali didattici prodotti dai docenti e il diario della ricercatrice.

- Beacco J. C. et al. (2016), Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Candelier M. et al. (2012), Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Cognini E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- Consiglio d'Europa (2018), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- García O., Kleyn T. (eds.) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*, Routledge, New York.
- Gorter D., Arocena E. (2020), "Teachers' Beliefs about Multilingualism in a Course on Translanguaging", in *System*, 92, pp. 1-10.
- Fusco F. (2020), "L'educazione plurilingue nella formazione degli insegnanti: appunti da una ricerca", in *Rivista Italiana di Linguistica Applicata* (RILA), 52, 1, pp. 63-80.
- Moretti R., Verdigi M. (2021), "Il plurilinguismo: dai documenti programmatici alla pratica in classe", in Gallina F. (a cura di), *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*, ETS, Pisa, pp. 95-113.

The role of mediation in EL teaching and learning contexts: from lingua-cultural negotiation to transformative practices in the multicultural classroom

Silvia Sperti (Roma Tre University – silvia.sperti@uniroma3.it)

In the last two decades increasing movements of people across countries, due to economic and social reasons, have produced high levels of exchanges among speakers of different languages where English is globally used as a lingua-franca (ELF). Moreover, migration flows across nation states (especially from non-Western countries to Western ones) have encouraged the movement of people, from students to skilled workers, who are often involved in English-mediated interactions where migrants' native linguacultural background inevitably connects to the language spoken by the host community (e.g. in European countries), and at the same time shapes the use of English as a global means of interaction (Canagarajah 2013).

This new perspective in considering the current international role of English as well as its impact on language teaching and learning, affects teachers' views and attitudes about teaching practices in multilingual and multicultural classrooms. In this new scenario, mediation has become a manifold concept differently received and used in international multilingual contexts and often related to immigration policies, language education issues, intercultural communication and translation strategies (CEFR 2020; Stathopoulou 2015).

The influence that different textual, discourse and register actualizations in authentic spoken encounters, as well as in written productions have on the current role and function of English as an international language, is here explored with the aim of providing evidence of the beneficial effects on learners' behavioural patterns that the conscious use of mediation skills and communicative strategies may produce in cross-cultural interactions. Classroom-based research on undergraduate courses for language and cultural mediators, and on postgraduate courses in foreign languages for international communication where learners are being prepared to work in multicultural contexts, will prove its relevance in the development of an innovative, research-based, view of the role of English in the multicultural classroom. New paths in terms of both contents and approach will be presented and discussed in favour of a shift in perspective in English language teacher education in a time of social changes.

- Canagarajah, S. (2013), *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge, New York.
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, Multilingual Matters. Bristol.

Case Study: formazione dei docenti di lingua e cultura italiana in un'Università peruviana

Hermis Tolentino Quiñones (Universidad César Vallejo di Lima, Perú – hermis une@hotmail.com)

Nel mondo ci sono sempre più persone che studiano la lingua italiana, e questo comporta avere dei docenti ben preparati sia dal punto di vista linguistico, culturale, pedagogico e tecnologico.

In Perù, l'italiano è una lingua molto studiata presso i diversi centri linguistici e istituti di lingue; però per quanto riguarda la formazione dei docenti ci sono dei corsi di aggiornamento organizzati dall'Istituto Italiano di Cultura di Lima, dal Centro di Lingua e Cultura Italiana dell'Associazione Antonio Raimondi e dalla Universidad Sedes Sampietiae. Invece, per la formazione iniziale e continua dal punto di vista linguistico e anche pedagogico dei futuri docenti di lingua e cultura italiana c'è soltanto la Universidad Nacional de Educaciòn Enrique Guzmàn y Valle, fondata il 06 luglio 1822 dove, dal 2002 si formano docenti d'italiano. Il percorso formativo ha una durata di cinque anni e docenti iniziano la loro formazione studiando l'inglese e altre materie generali e pedagogiche; soltanto al terzo anno anno, pvvero a metà carriera iniziano a studiare l'italiano, questo origina due problemi: Il primo: livello linguistico insufficiente e, il secondo, l'assenza di tirocinio. Per cercare di risolvere questo problema i docenti hanno presentato il progetto *Vivi in italiano*, organizzando attività linguistiche, culturali e di tirocinio sia presenziale che a distanza.

Le attività organizzate: pranzo italiano, incontro virtuale con una scrittrice italiana e con altri docenti d'italiano, partecipazione a webinar e progetti di insegnamento (tirocinio) d'italiano a bambini e adolescenti si basano sulla teoria del Connessionismo di George Siemens che considera che la conoscenza personale fa parte di un'ampia rete fra organizzazioni e istituzioni in continuo sviluppo (Siemens 2004).

L'esperienza di quest'università è descritta considerando la ricerca qualitativa, di disegno *Case study*. Le tecniche usate per la raccolta dei dati sono state l'osservazione, l'intervista e l'analisi di documenti.

Siemens, G. (2004), "Conectivismo: Una teoria de aprendizaje para la era digital", in *Instructional Technology and Distance Learning* (ITDL), 2, 1, pp. 1-9.

Verso un modello di *Scenario Based Assessment (SBA)* per l'insegnamento dell'italiano L2

Roberto Tomassetti (Università per Stranieri di Siena – tomassetti@unistrasi.it)

Tra le competenze-chiave per la formazione dei docenti di L2, un ruolo essenziale viene svolto dalla competenza dell'oggetto e dalle competenze didattiche (Dolci, Celentin 2000; Balboni, Margiotta 2008) definite in contesto anglosassone nei termini di Content Knowledge e Pedagogical Content Knowledge (Shulman 1986; Phelps et al. 2014; Kissau, Algozzine 2017). Partendo dai contenuti del costrutto dalle certificazioni glottodidattiche dell'italiano L2 attualmente esistenti, il contributo illustra le caratteristiche di un sillabo per la formazione e la valutazione dei docenti di italiano L2, organizzato secondo competenze linguistiche e metalinguistiche (Purpura 2016; Grassi 2007), pedagogiche (Balboni 2018), culturali e interculturali (Caon 2008).

Tale sillabo rappresenta la base per la progettazione e il pilotaggio di un esame di certificazione glottodidattica *task-based* (Purpura e Turner 2018), basato sul modello *Scenario Based Assessment* (*SBA*). Di tale esame, il contributo analizza i risultati di una sperimentazione su un campione di docenti.

- Balboni P.E., Margiotta U. (a cura di) (2008), Formare on line i docenti di lingue e italiano L2, UTET, Torino.
- Balboni P.E. (2018), *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholar Publishing, Cambridge.
- Caon F. (a cura di) (2008), Tra lingue e culture, Pearson-Paravia, Milano.
- Dolci R., Celentin P. (a cura di) (2000), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Grassi R. (2007), Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue, Guerra, Perugia.
- Kissau S., Algozzine B. (2017), "Effective Foreign Language Teaching: Broadening the Concept of Content Knowledge", in *Foreign Language Annals*, 50, 1, pp.114-133.
- Liu Banerjee H. (2019), "Investigating the Construct of Topical Knowledge in Second Language Assessment: A Scenario-Based Assessment Approach", in Language Assessment Quarterly, 16, 2, pp. 1-57.
- Phelps G., Weren B., Croft A., Gitomer D. (2014), "Developing Content Knowledge for Teaching Assessments for the Measures of Effective Teaching Study", in *ETS Research Report* Series.
- Purpura J.E. (2016), "Assessing Meaning", in Shohamy E. et al. (eds.), Encyclopedia of Language and Education, Language Testing and Assessment, Springer, New York, vol. VII.
- Purpura J.E, Turner C.E. (2018), "Using Learning-Oriented Assessment", in *Test Development*, Workshop presented at Language Testing Research Colloquium, Auckland, New Zealand.
- Shulman L.S. (1986), "Those who understand: knowledge growth in teaching", in *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4–14.

Kulturkompetenz e cittadinanza globale

Silvia Toniolo (Università degli Studi di Trento – silvia.toniolo@unitn.it)

La cittadinanza globale e l'inclusione della diversità che aggiunge valore alla nostra identità sono le due facce della stessa medaglia. Per educare all'inclusione è necessario però che l'insegnante stessa continui ad allenare varie forme di intelligenza, tra cui quella intra- e interpersonale in un'abile alternanza tra competenze tecniche e umane per fungere da ispirazione. L'insegnante di lingua è in questo senso una abile equilibrista tra competenze tecniche e umane, nella consapevolezza che non può esserci trasmissione di tecnicismo senza empatia e competenze interculturali ben allenate, in un viaggio di *lifelong learning*, costituito dai molti *noi* con i quali interagisce.

In un'ottica interdisciplinare il contributo poggia sulla teoria gardneriana delle intelligenze multiple, sul concetto di *emotional intelligence* di Daniel Goleman, non da ultimo sul concetto di *contaminazione di saperi* in un tempo in cui anche la tecnologia è entrata a far parte della prassi didattica nella consapevolezza tuttavia che l'insegnante non comunica con schermi ma con persone grazie agli schermi.

L'obiettivo è di condividere esempi di attività didattiche svolte in lingua tedesca riguardanti il tema tecnico di *Unternehmenskultur* (cultura di impresa) e Leadership inclusiva partendo da fonti interattive, tratte dalla Deutsche Welle, con cui si possono esercitare sia le abilità linguistiche sia l'incontro interculturale con prassi di lavoro inclusive.

Campi E., Toniolo S. (2019), Cittadini del mondo si diventa. Una scelta di vita per oggi, domani, sempre, New-Book Edizioni, Rovereto.

Goleman D. (1997), Intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano.

Gardner H. (2010), Formae mentis, Feltrinelli, Milano.

Klug N.M., Stöckl, H. (2016), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*, de Gruyter, Berlin-New York.

Toniolo S. (2017), *Autostima* e soft skills: un salto oltre la comfort zone, Tangram edizioni Scientifiche, Trento.

Xaët G. (2020), #contaminati – connessioni tra discipline, saperi e culture, Hoepli, Milano.

Atteggiamenti degli insegnanti rispetto ai repertori plurilingui. Un'indagine nelle scuole della Basilicata

Maria Luisa Zaffarano (Università G. Marconi di Roma – zaffaj82@gmail.com)

Le classi di tutta Europa sono uno scrigno prezioso di lingue e culture, un luogo privilegiato entro cui si decidono le sorti di guesta ricchezza. Le politiche linguistiche europee mirano a salvaguardare la pluralità linguistica che caratterizza le società contemporanee. Il multilingual turn, una rivoluzione copernicana che ha messo al centro le competenze plurali del parlante, ha dato all'educazione linguistica una connotazione interdisciplinare e trasversale. In Italia, da decenni, Tullio De Mauro e il gruppo GISCEL, criticando la pedagogia tradizionale in chiave "mono linguistica", hanno promosso un riconoscimento della natura intrinsecamente plurale dell'identità linguistica di ogni individuo. Infine, la ricerca in ambito educativo e gli studi recenti in ambito neurolinguistico hanno reso noti i vantaggi cognitivi di un approccio plurale alle lingue e alle culture. Alla luce di guesto guadro, il presente lavoro ha lo scopo indagare gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto ai repertori plurilingui. La ricerca, condotta in Basilicata, un unicum per la ricca presenza di dialetti e minoranze linguistiche storiche che convivono oggi con lingue di nuova immigrazione, ha l'obiettivo di indagare se il patrimonio plurilingue venga riconosciuto e valorizzato nelle attività didattiche, se ci sia un'attenzione dei docenti verso i repertori plurilingui e quali siano le variabili che influenzano l'atteggiamento degli insegnanti. Per rispondere a queste ed altre domande è stato predisposto un questionario volto a conoscere alcuni dati personali, le esperienze di formazione, le attività svolte in classe ed il grado di adesione ad ideali monolingui dei docenti coinvolti nell'indagine.

- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS, Pisa.
- Conteh J., Meier G. (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- De Mauro T. (2018), Educazione linguistica democratica, Laterza, Bari.
- Carbonara V., Scibetta A., Torregrossa J. (2023), "The benefits of multilingual pedagogies for multilingual children's narrative abilities", in *International Journal of Multilingualism*, 10.1080/14790718.2022.2148675.
- Garaffa M., Sorace A., Vender M. (2020), "Il cervello bilingue", Carocci, Roma
- Sorace A. (2011), "Cognitive advantages of bilingualism: is there a "bilingual paradox"?", in Valore P. (ed.), *Multilingualism. Language. Power and knowledge*, Edistudio, Pisa, pp. 335-358.
- Sordella S. (2019), "Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale Gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte a un'esperienza di éveil aux langues", in EL.LE, 18, 3, pp. 525-550.
- Pulinx R., Van Avermaet P., Agirdag O. (2017), "Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 5, pp. 542-556.

L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti

Greta Zanoni* (Università di Bologna – greta.zanoni2@unibo.it) Rosa Pugliese (Università di Bologna – rosa.pugliese@unibo.it)

Se la didattica delle lingue straniere da tempo si è interessata all'Unità Didattica di Apprendimento (UDA) come strumento centrale del processo educativo (Balboni 2012; Diadori, Palermo, Troncarelli 2009; 2015), in anni più recenti, i documenti nazionali ed europei ne hanno incoraggiato l'uso nell'educazione linguistica trasversale al curricolo, così come nella progettazione interdisciplinare per competenze, tanto più a seguito dell'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (Legge 20 agosto 2019, n. 92)*. L'UDA mantiene la stessa centralità anche ai fini di una didattica plurilingue.

In questo contributo intendiamo presentare alcune riflessioni riguardo a un'azione di formazione insegnanti e di progettazione di attività didattiche mirate alla valorizzazione del repertorio plurilingue degli alunni e basate su una co-costruzione (Horner 2016) di percorsi che sfruttano l'UDA nell'ottica ampia sopra richiamata.

L'azione formativa, denominata Teacher Training and family involvement in pluralitic approaches to language education, è un pilot study all'interno del progetto H2020 NEW ABC (https://newabc.eu). Lo studio pilota segue un modello a progettazione co-partecipata (Kindon et al. 2007; Chevalier, Buckles 2019) e sostenibile (cfr. mite.gov.it 2021), muove cioè dall'analisi ineludibile del contesto educativo e dalla ricognizione delle pratiche e degli strumenti operativi già in uso. In questo quadro, il modello di UDA adottato dagli insegnanti per l'insegnamento dell'educazione civica, è stato ripensato nel corso di interazioni dialogiche con loro, finalizzate a mettere a punto, revisionare e rimodulare congiuntamente (a partire dagli input nelle diverse lingue e nei dialetti degli alunni e dei genitori coinvolti) percorsi di valorizzazione del plurilinguismo. L'obiettivo è stato rendere l'UDA più rispondente e funzionale al contesto scolastico in cui operano i docenti stessi, oltre che consentirne la sostenibilità. Ne derivano alcuni spunti per una riflessione più generale su una progettazione interdisciplinare e plurilingue.

Balboni P. (2002; nuova edizione 2012), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET-Università, Torino.

Chevalier J.M., Buckles D.J. (2019), *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry* (2^a ed.), Routledge, London.

Diadori P, Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), Manuale di didattica dell'italiano, Guerra, Perugia.

Horner L.K. (2016), Co-constructing Research: A Critical Literature Review, AHRC.

Forme e riforme dell'insegnamento dell'italiano come LS in Ungheria

Andrea Zentainé Kollár (Università degli Studi di Szeged, Ungheria – kollar69@yahoo.com)

Secondo le statistiche dell'Unione Europea, l'Ungheria è uno dei paesi più carenti sotto il punto di vista della conoscenza attiva delle lingue straniere. In Ungheria, l'insegnamento della prima lingua straniera viene introdotto all'età di 10 anni, cioè nella quinta classe della scuola primaria, mentre la seconda solo nella scuola media superiore. Il motivo di questa introduzione tardiva si deve all'insegnamento delle lingue basato sul metodo grammaticale-traduttivo.

Negli ultimi decenni, in Ungheria sono state attuate varie riforme nel campo dell'educazione linguistica e anche in quello dell'insegnamento delle lingue straniere. Parallelamente, si sta rinnovando anche la formazione degli insegnanti presso le università: l'ultima riforma riguardante l'aggiornamento dei docenti ha avuto luogo di recente, nell'anno accademico 2021/2022.

Nella mia presentazione, illustrerò i principi metodologici che caratterizzano i nuovi programmi universitari e analizzerò i nuovi contenuti che sono stati inseriti nei curricola. I più recenti piani di formazione, infatti, tendono a reindirizzare la didattica finora incentrata sull'insegnamento delle civiltà letterarie verso l'approccio ritenuto più adatto nei descrittori di Dublino. Tale transizione dovrebbe trovare un equilibrio tra il nuovo metodo didattico universitario e la preservazione dei contenuti accademici delle Lettere.

Infine, presenterò i risultati di un questionario somministrato agli insegnanti d'italiano in Ungheria. La ricerca, che aveva lo scopo di indagare le esigenze e aspettative degli stessi docenti sui programmi post-laurea offerti dal Ministero della Pubblica Istruzione d'Ungheria, è stata condotta nell'ambito di un corso di aggiornamento per insegnanti organizzato dall'Università di Szeged nel 2022, sotto forma di indagine di tipo quantitativo con protocolli di rilevazione in formato Excel. L'analisi qualitativa tramite interviste semi-strutturate e focus group, in aggiunta ai risultati della ricerca quantitativa, ha fornito un quadro più dettagliato.

Várnagy E., Márkus Á. (2020), "International Transactions in the Light of Linguistic Affinity", in *Economica*, 11, 1-2, pp. 29-42.

Gortva J. (2022), "Dilemmák és lehetőségek a megújuló tanárképzésben", in K. Nagy E., Zagyváné Szűcs I. (szerk.), *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 61-72.

Quale modello di lingua nelle grammatiche per le scuole? Riflessioni sul ruolo mediatore dei docenti

Eleonora Zucchini (Università di Bologna – eleonora.zucchini2@unibo.it)

È noto che la scuola esercita un impatto importante sulla lingua degli/delle allievi/e, rivelandosi un vero e proprio agente della norma linguistica, in quanto investita del compito di sanzionare gli usi scorretti (Ammon 2003). Alla luce di ciò, si vuole riflettere sull'importanza di includere, o comunque potenziare, la sensibilizzazione al tema della norma nei percorsi di formazione per docenti, specialmente in quanto la letteratura (vedi ad esempio Bachis 2019) segnala che non sempre le grammatiche per la scuola sono attente agli usi reali.

A questo riguardo, si esaminerà come un campione di libri di testo per la scuola secondaria di I grado (Serianni, Della Valle, Patota 2020; Sensini 2020; Zordan 2021, fra gli altri) presenta i fenomeni dell'italiano neostandard (Berruto 2012). Si mostrerà come sia necessario che i/le docenti operino una mediazione fra i libri di testo e le classi, durante l'ora di grammatica: non si esclude che vi sia una discrepanza rispetto alla lingua a cui gli/le allievi/e sono quotidianamente esposti. Si illustrerà poi come l'opera di mediazione debba essere attuata anche durante la correzione delle prove scritte: si è infatti osservato, grazie all'analisi di un corpus di 277 elaborati scolastici raccolti in 13 classi di scuole secondarie di Bologna e Modena, che le correzioni si mostrano talvolta meno conservative rispetto alle grammatiche (Grandi, Zucchini 2021). Emerge dunque la necessità di fornire agli/alle alunni/e gli strumenti per orientarsi.

Infine, si proporranno alcune riflessioni riguardo ai metodi didattici: si illustrerà come i manuali si limitino a trattare i fenomeni di ristandardizzazione in termini di correttezza, senza menzionarli quando si affrontano le competenze di gestione dei registri (vedi ad esempio Zordan 2021). Si evidenzierà nuovamente il ruolo cruciale dei/delle docenti, a cui è affidato il compito di integrare i materiali dei libri di testo con attività volte a potenziare la consapevolezza degli/delle alunni/e nei confronti di questi fenomeni.

Ammon U. (2003), "On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation", in *Sociolinguistica* 17, pp.1-10.

Berruto G. (2012), Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo, Carocci, Roma.

Bachis D. (2019), Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018, Accademia della Crusca, Firenze.

Grandi N., Zucchini E. (2021), "Tratti neostandard nella scrittura formale giovanile. Un'indagine sulle scuole secondarie di Bologna", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 121-138.

Sensini M. (2020), In buone parole, A. Mondadori Scuola, Milano.

Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2020), Grammatica italiana, Mondadori, Milano.

Zordan R. (2021), A rigor di logica, Fabbri Scuola, Milano.

Indice degli autori

Abbaticchio, Rossella	
Abdelsayed, Ibraam G.M	14
Azzalini, Alice	15
Bagna, Carla	
Baldo, Gianluca	17
Barni, Monica	46
Bellinzona, Martina	18
Benavente Ferrera, Susana	54
Benucci, Antonella	63, 72
Bertollo, Sabrina	19
Bier, Ada	
Bonari, Ginevra	
Borghetti, Claudia	
Branciari, Francesca Romana	
Breslin, Sara	
Buoniconto, Alfonsina	
Calzini, Manuela Kelly	
Carbonara, Valentina	
Carney, Emanuela Zanotti	•
Celentin, Paola	
Cersosimo, Rita	•
Cervini, Cristiana	
Ciaramita, Giulia	
Ciccarelli, Rossana	
Ciccolone, Simone	
Cinganotto, Letizia	
Cognigni, Edith	
Corino, Elisa	
D'Angelo, Mariapia	
D'Angelo, Manapia	
Daloiso, Michele	
De Carlo, Maddalena	
De Marco, Anna	
·	
Deiana, Igor	
Della Putta, Paolo	
Denti, Olga	
Di Febo, Martina	
Fabbian, Chiara	
Facciani, Chiara	
Ferrari, Stefania	
Ferroni, Roberta	
Fiorenza, Elisa	
Fissore, Cecilia	
Fitzgerald, Donatella	
Fodde, Luisanna	
Fontana, Sabina	
Fratter, Ivana	
Gallina, Francesca	
Gallo, Viviana	
Garofolin, Benedetta	
Gasbarra, Valentina	
Gasparetto, Federico	
Gasparini, Alice	
Gasparro, Giovanna	13
Gelo Adriano	7.1

Genduso, Marta	
Gerber, Brigitte	
Ghirarduzzi, Andrea	
Gilardoni, Silvia	60
Grassi, Roberta	27
Grosso, Giulia I	65
Hartson Walker, Vanessa	45
annella, Alessandro	55
_a Grassa, Matteo	56
_a Rosa, Palmina	
_asagabaster, David	20
_eone Pizzighella, Andrea Renée	58
_eproni, Raffaella	59
_o Presti, Maria Vittoria	60
_opriore, Lucilla	61
_uise, Maria Cecilia	62
Machetti, Sabrina	3, 67
Malagnini, Francesca	. 42
Mantegna, Sarah	
Marasco, M. Valentina	
Marchisio, Marina	
Marra, Antonietta	
Masillo, Paola	
Mehmedbegovic-Smith, Dina	
Mencarelli, Alessandro	
Micali, Irene	
Michelini, Elena	
Monaci, Viola	
Monardo, Annachiara	
Mouti, Anna	
Murgia, Giulia	
Nasimi, Aisha	
Novello, Alberta	
Onesti, Cristina	
Pagnanini, Valentina	
Pallotti. Gabriele	 78
Palumbo, Mariagrazia	•
Pantalone, Cinzia	
Peri, Giulia	
Pierantozzi, Cristina	
Pinto, Immacolata	
Polito, Ilaria	
Puddu, Nicoletta	
Pugliese, Rosa	
Puglisi, Alessandro	
Putzu, Ignazio E.	
Raspollini, Katia	
Rini, Danilo M. V.	
Rocca, Lorenzo	
Roccaforte, Maria	
Roccia, Manuela	
Ruggeri, Fabrizio	
Samu, Borbala	
Santeusanio, Nicoletta	
·	
Saville, Nick	
Savona, Paola	
Scibetta, Andrea	10

Siebetcheu, Raymond	91
Sordella, Silvia	
Spaliviero, Camilla	92
Sperti, Silvia	
Staggini, Giulia	
Talli, Ioanna	
Tolentino Quiñones, Hermis	94
Tomassetti, Roberto	95
Toniolo, Silvia	
Troncarelli, Donatella	56
Trubnikova, Victoriya	50
Vanelli, Rebecca Elena	41
Vena, Debora	25
Virdis, Maurizio	65
Zaffarano, Maria Luisa	97
Zanoni, Greta	98
Zavisin, Katarina	30
Zentainé Kollár, Andrea	99
Zucchini, Eleonora	100