

# LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA **19**

AltLA

**studi AltLA 19**

# LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via F.lli Bazzaro, 18  
20128 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



# Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

## Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto *PluM Classes*<sup>3</sup>

### *Abstract*

The present study aims to investigate teachers' attitudes towards plurilingualism, with particular attention to the benefits of plurilingual education. The sample for this study comprised 1,212 teachers, ensuring representation of all Italian regions and the subjects taught at various school levels, from preschool to upper secondary school. The data collated via the "Q-PluM Classes" questionnaire reveal a broadly positive attitude towards plurilingualism, with teachers tending to recognise its cognitive and social benefits. However, a certain degree of resistance has been observed, predominantly concerning the practical management of plurilingual resources within the classroom. A comprehensive investigation has revealed a number of factors that exert an influence on teachers' attitudes towards plurilingualism, highlighting the pivotal role of targeted quality training programmes and workshops in fostering more positive attitudes, accompanied by a significant potential for practical implementation. The findings emphasise the importance of allocating financial resources and investment in training programmes that support the development of plurilingual competences, facilitate the integration of students' home languages, encourage international experiences, and address the diverse profiles of teachers based on the specificities of their teaching disciplines.

### 1. *Introduzione*

Il plurilinguismo, nel suo essere risorsa in grado di favorire lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche, interculturali ed insieme strumento per la coesione e la crescita sociale, rappresenta un tema centrale e allo stesso tempo critico per le politiche educative europee (Council of Europe 2016, 2019, 2022).

Tale centralità, che trova fondamento in quella che caratterizza da anni gli studi di educazione linguistica, è come noto spinta dalla crescente diversità linguistica e culturale che ormai caratterizza il contesto formativo, contesto in cui la presenza di alunni con *background* migratorio renderebbe necessaria l'adozione di pratiche didattiche più inclusive, che valorizzino le loro *Home*

---

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena.

<sup>2</sup> Università per Stranieri di Siena.

<sup>3</sup> Nell'impostazione del saggio, in tutto condivisa fra i co-autori, Ibraam Abdelsayed è responsabile dei paragrafi 2, 3, 4, 5.1 e 5.2, mentre Sabrina Machetti ha curato il paragrafo 1. Il paragrafo 6 e la bibliografia sono stati redatti congiuntamente dai due co-autori.

*Languages* (d'ora in avanti HLs) senza compromettere l'apprendimento della lingua della scolarizzazione (García 2000; Cummins 2017, 2021a, 2021b)<sup>4</sup>. Integrare le HLs nell'esperienza educativa è infatti considerato essenziale per migliorare le competenze linguistiche globali, nonché per permettere agli alunni di trarre pieno vantaggio dall'esperienza scolastica (Council of Europe 2022: 13). Inoltre, il plurilinguismo rappresenta un mezzo per promuovere l'inclusione sociale, favorendo l'interazione tra studenti di diverse culture e facilitando la cittadinanza attiva (García & Wei 2014). Diverse ricerche svolte in ambito internazionale dimostrano inoltre come l'efficacia delle pratiche didattiche plurilingui sia strettamente collegata all'atteggiamento dei docenti nei confronti della diversità linguistica, atteggiamento che può influenzare significativamente sia l'inclusione scolastica sia il successo educativo degli alunni.

A fronte di ciò, il panorama scolastico italiano presenta sfide peculiari, legate alla difficoltà di integrare nelle pratiche didattiche quotidiane, con strategie strutturate, le risorse linguistiche degli alunni con *background* migratorio.

Se l'efficacia del progetto educativo dipende fortemente dal coinvolgimento di diversi attori, tra cui i docenti, riconosciuti come i veri agenti del cambiamento (Council of Europe 2022: 34), le difficoltà sembrerebbero legarsi principalmente alla generale debolezza, se non assenza, di formazione specifica per i docenti stessi (Scaglione 2016; Sordella 2019; Carbonara 2021). Tale condizione risulta in contraddizione con quanto recepito in diversi documenti ministeriali, che sottolineano l'importanza del plurilinguismo e, al contempo, di una formazione continua su tale tema (MIUR 2012, 2015, 2018; MIM 2022). Per tali documenti la formazione dei docenti non dovrebbe limitarsi agli aspetti tecnici e glottodidattici, ma anche coinvolgere la messa in discussione degli atteggiamenti, delle ideologie e dei preconcetti, adottando pedagogie informate da ideologie plurilingui. La formazione dei docenti dovrebbe aiutare, inoltre, a superare le reazioni negative al plurilinguismo e verso le lingue e le culture presenti nei repertori degli alunni (Council of Europe 2022).

In tale panorama si colloca il progetto *PluM Classes* (“*Plurilingual and Multicultural Classes*”), avviato nel febbraio 2023 presso l'Università per Stranieri di Siena, sotto il coordinamento degli autori del presente contributo (per maggiori dettagli si rimanda ad Abdelsayed & Machetti 2023).

## 2. *Quadro teorico di riferimento per lo studio degli atteggiamenti*

Nel contesto del progetto *PluM Classes*, l'atteggiamento è definito come un costrutto pluridimensionale articolato in tre componenti principali: cognitiva,

---

<sup>4</sup> Sebbene il termine *Heritage Language* sembri essere più comunemente utilizzato per indicare una varietà linguistica esposta durante l'infanzia, in contesti naturali, da parlanti nativi (Polinsky 2015), riteniamo più appropriato l'uso di *Home Language*, poiché si riferisce a comprende tutte le lingue e varietà linguistiche utilizzate nell'ambiente domestico e apprese nella prima infanzia, includendo anche le lingue segnate (Council of Europe 2022: 25).

emotiva e comportamentale, secondo il modello tripartito proposto originariamente da Allport (1935) nell'ambito della psicologia sociale, e successivamente adattato in ambito sociolinguistico (Dragojevic 2017; Garrett 2010). Questo modello fornisce una struttura teorica essenziale per analizzare il rapporto tra atteggiamenti linguistici e ideologie.

Le tre componenti dell'atteggiamento linguistico – cognitiva, emotiva e comportamentale – sono strettamente interconnesse e fondamentali per comprendere l'approccio dei docenti al plurilinguismo. La componente cognitiva comprende opinioni e conoscenze relative alle lingue e rappresenta un elemento fondamentale per comprendere le dinamiche educative legate al plurilinguismo, influenzando le aspettative dei docenti sulla fattibilità e l'efficacia delle pratiche plurilingui. La componente emotiva riguarda i sentimenti e le emozioni che influenzano percezioni favorevoli o sfavorevoli verso il plurilinguismo. Haukås (2016) sottolinea che molti docenti vedono il plurilinguismo come un'opportunità, pur non considerandolo automaticamente vantaggioso per gli studenti. Infine, la componente comportamentale, in questo contesto, si traduce nella predisposizione ad adottare pratiche didattiche che supportino il plurilinguismo. Knudsen *et al.* (2020) hanno rilevato che i docenti con atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo sono più propensi a implementare strategie inclusive e a supportare attivamente gli studenti plurilingui.

Il presente contributo si focalizza sull'esplorazione della componente cognitiva degli atteggiamenti, utilizzando i dati raccolti attraverso il questionario *Q-PluM Classes*, uno strumento diretto di indagine. Sebbene i questionari possano essere soggetti a *bias* (ad esempio, gli informanti potrebbero fornire risposte considerate socialmente accettabili piuttosto che rappresentative dei loro comportamenti reali), l'ampiezza e la rappresentatività del campione dei docenti coinvolti in questa indagine garantiscono una base solida per la nostra analisi.

Pur se l'obiettivo di questa indagine è offrire una visione d'insieme degli atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo, con un focus particolare sulla dimensione cognitiva, si riconosce che l'interconnessione intrinseca tra le tre componenti degli atteggiamenti rende difficile tracciare confini netti tra di esse. Questa indagine rappresenta un primo passo verso una progettazione più mirata, capace di integrare metodi indiretti, come ad esempio il *matched-guise* e l'osservazione partecipante, che consentiranno di esplorare in modo più approfondito le singole dimensioni degli atteggiamenti.

### 3. *L'indagine: domande di ricerca e metodologia*

Le domande di ricerca attorno alle quali si sviluppa il contributo sono le seguenti:

- **RQ1.** Quali sono gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del plurilinguismo?

- **RQ2.** Quali fattori influenzano gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo?

La metodologia adottata per rispondere a queste domande si basa sui dati raccolti dal questionario *Q-PluM Classes*<sup>5</sup>, diffuso prevalentemente online e attraverso contatti diretti con i dirigenti scolastici. I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software SPSS. Sono state impiegate tecniche descrittive e inferenziali per esplorare gli atteggiamenti dei docenti nei confronti del plurilinguismo e i fattori correlati. Le analisi descrittive hanno sintetizzato i dati, fornendo una panoramica preliminare delle distribuzioni delle variabili e dei parametri statistici centrali (ad esempio, medie e deviazioni standard). Questi risultati hanno permesso di identificare tendenze iniziali e significative nei dati raccolti.

Per approfondire la lettura dei dati, sono state condotte analisi inferenziali volte a verificare differenze significative tra gruppi e relazioni tra variabili. In particolare, l'analisi della varianza è stata utilizzata per confrontare gli atteggiamenti verso il plurilinguismo in base ai diversi profili dei docenti, consentendo di individuare differenze statisticamente significative tra gruppi. Nei casi in cui i dati non rispettavano l'assunto di omogeneità delle varianze, sono stati impiegati test non parametrici. Il test di *Kruskal-Wallis* è stato applicato per confrontare differenze tra più gruppi, come il numero di lingue conosciute dai docenti, mentre il test di *Mann-Whitney* ha permesso di analizzare differenze tra due gruppi specifici, ad esempio tra docenti formati solo in Italia e docenti che hanno avuto la possibilità di accedere a formazione in mobilità.

La relazione tra familiarità con pratiche plurilingui e atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo è stata valutata utilizzando la correlazione di Pearson. I coefficienti di correlazione rilevati sono stati interpretati secondo i seguenti criteri di riferimento proposti da Schober *et al.* (2018):

- 0,10-0,29: correlazione debole;
- 0,30-0,49: correlazione moderata;
- 0,50-0,74: correlazione forte;
- 0,75-1,00: correlazione molto forte.

Tutte le analisi sono state condotte adottando una soglia di significatività predefinita di  $p\text{-value} < 0,05$ , in modo da garantire che i risultati fossero affidabili e interpretabili (Field 2018; Pallant 2020).

Il questionario *Q-PluM Classes* è stato indirizzato a tutti i docenti, prevedendo percorsi differenziati in base alle risposte fornite e tenendo conto sia del grado scolastico in cui i docenti insegnano, sia della disciplina oggetto di insegnamento.

---

<sup>5</sup> Il questionario *Q-PluM Classes* è consultabile a questo link: <https://forms.gle/yDjPvbEPsoXvhoBcA>. Per una descrizione dettagliata della procedura di somministrazione e della struttura del questionario, si rimanda ad Abdelsayed & Machetti 2023.

Un'intera sezione del questionario è dedicata a indagare gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo, utilizzando una scala composta da 16 affermazioni (tab. 1), equamente suddivise tra affermazioni positive e negative (8 per ciascun gruppo). Ai docenti è stato chiesto di esprimere il loro grado di accordo o disaccordo rispetto a ciascuna affermazione su una scala Likert a 5 punti (1 = "Fortemente in disaccordo", 2 = "In disaccordo", 3 = "Né in disaccordo né in accordo", 4 = "In accordo", 5 = "Fortemente in accordo").

Tabella 1 – *Distribuzione delle affermazioni positive e negative nella scala attitudinale*

<i>Item (positivo)</i>	<i>Item (negativo)</i>
1p. Essere plurilingue aiuta ad avere maggiori capacità nel <i>multitasking</i> .	1n. Essere plurilingue è una fonte di distrazione.
2p. Essere plurilingue aiuta ad avere più opportunità lavorative.	2n. Chi è plurilingue ottiene risultati più bassi a scuola.
3p. Chi è plurilingue ha maggiori capacità di stringere rapporti di amicizia.	3n. Chi è plurilingue ha difficoltà a integrarsi nella società.
4p. Nel caso di uno studente con <i>background</i> migratorio, l'insegnamento della sua lingua di origine lo aiuta a imparare meglio le altre lingue.	4n. L'alternanza di più lingue nello stesso discorso è un segno di poca padronanza di quelle lingue.
5p. È compito del docente (quando ha gli strumenti linguistici per farlo) usare le lingue che parlano i suoi studenti, valorizzandole.	5n. Le diversità linguistiche e culturali rappresentano un limite che dovrebbe essere superato stabilendo un'identità comune.
6p. La gestione della diversità linguistica in una classe plurilingue garantisce dei vantaggi per tutta la classe.	6n. L'uso di più lingue in classe fa confondere gli studenti.
7p. Valorizzare le diverse lingue di tutti gli studenti rappresenta una risorsa per il successo formativo.	7n. La presenza di studenti con lingue diverse nella stessa classe rallenta il livello d'apprendimento di tutta la classe.
8p. È una buona pratica permettere agli studenti di ricorrere alle <i>home languages</i> (le lingue che parlano a casa).	8n. Con gli studenti con <i>background</i> migratorio bisogna parlare esclusivamente in italiano, così lo imparano meglio.

Le affermazioni negative sono state poi ricodificate – tramite il *reverse coding*<sup>6</sup> – per garantire coerenza interpretativa dei dati. Successivamente, l'affidabilità interna del set di item è stata valutata attraverso il calcolo del coefficiente dell'Alfa di Cronbach (Taber 2018). Il risultato ottenuto indica una buona affidabilità interna ( $\alpha > 0,80$ ),

<sup>6</sup> Il *reverse coding* è una tecnica utilizzata quando un set di affermazioni include item negativi che devono essere interpretati in modo opposto rispetto agli item positivi. Senza questa ricodifica, le risposte a questi item potrebbero influenzare negativamente l'analisi, portando a una distorsione dei risultati complessivi. In pratica, i punteggi degli item negativi vengono invertiti: un punteggio basso (disaccordo) indica un atteggiamento favorevole, mentre un punteggio alto (accordo) riflette un atteggiamento sfavorevole.

confermando che gli item del questionario misurano in modo coerente il costrutto in esame, ossia gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo.

#### *4. Il campione degli informanti*

Hanno risposto al questionario 1.234 docenti, provenienti da tutte le regioni italiane (tab. 2, fig. 1).

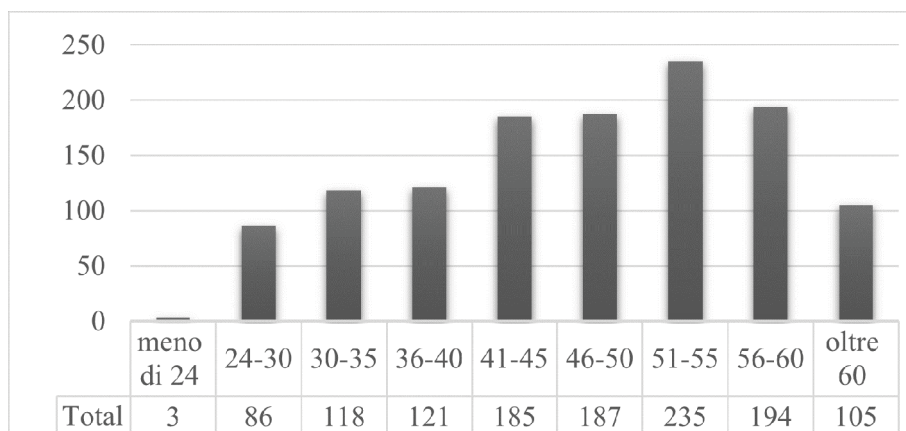
Tabella 2 – *Distribuzione geografica dei partecipanti*

<i>Regione</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Lombardia	295	23,91
Emilia-Romagna	169	13,70
Piemonte	161	13,05
Veneto	100	8,10
Sicilia	81	6,56
Toscana	79	6,40
Liguria	63	5,11
Friuli-Venezia Giulia	56	4,54
Lazio	56	4,54
Marche	30	2,43
Valle d'Aosta	27	2,19
Puglia	27	2,19
Sardegna	22	1,78
Umbria	16	1,30
Calabria	15	1,22
Molise	15	1,22
Campania	10	0,81
Abruzzo	6	0,49
Basilicata	4	0,32
Trentino-Alto Adige	1	0,08
Non specificato	1	0,08

Figura 1 – *Distribuzione geografica dei partecipanti*

La maggior parte dei partecipanti è costituita da docenti donne (85% del totale), seguite dal 14% di docenti uomini. L'1% ha scelto di non specificare il proprio genere. Questo dato è in linea con le statistiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), secondo cui le docenti costituiscono circa l'82% della popolazione docente in Italia. Inoltre, si registra una significativa partecipazione di docenti con età pari o superiore ai 40 anni (fig. 2).

Figura 2 – Distribuzione dell'età dei partecipanti



Inizialmente, il questionario era stato rivolto solo ai docenti delle scuole, ma durante la diffusione del sondaggio si è osservata una scarsa partecipazione degli insegnanti di lingua araba a livello scolastico<sup>7</sup>. Per questo motivo, si è deciso di estendere il questionario ai docenti universitari di lingua araba. Di conseguenza, tra i partecipanti vi sono 22 professori universitari di lingua araba, ma i loro dati non saranno inclusi nell'analisi presentata in questa sede. In questo contributo prendiamo in considerazione i dati forniti dai 1.212 docenti, che operano a livello scolastico, compresi nei seguenti profili (tab. 3).

Tabella 3 – Profili dei docenti partecipanti al “Q-PluM Classes”

Profilo	N	%
1) Docente di scuola primaria	273	22,53
2) Docente di materia umanistica	253	20,88
3) Docente di materia scientifica	222	18,32
4) Docente di lingua (escluso italiano)	209	17,24
5) Docente di italiano L1	107	8,83
6) Docente di italiano L2	87	7,18
7) Docente di scuola dell'infanzia	61	5,03
TOTALE	1.212	100

Il 94% dei docenti insegna in classi in cui sono presenti, in diversa percentuale, alunni con *background* migratorio (tab. 4).

<sup>7</sup> La specifica menzione della lingua araba in diverse sezioni della ricerca è motivata dal fatto che uno degli obiettivi del progetto *PluM Classes* consiste nel mappare lo stato dell'insegnamento della lingua araba in Italia, oltre che nell'indagare la gestione delle classi plurilingui in generale, con un particolare focus sugli studenti con *background* arabofono.

Tabella 4 – *Presenza di studenti con background migratorio nelle classi*

<i>Consistenza</i>	<i>%</i>
meno del 5%	21,6
più del 30%	20,1
tra il 5% e il 10%	16,4
tutta la classe (100%)	12,8
tra il 15% e il 20%	6,9
tra il 25% e il 30%	6,4
tra il 10% e il 15%	6,2
tra il 20% e il 25%	4,5

Un primo dato rilevante riguarda il possesso di repertori plurilingui, con una media di cinque lingue dichiarate, indipendentemente dal livello di competenza. Tuttavia, un'analisi più approfondita della competenza linguistica (tab. 5), basata sulle autovalutazioni dei docenti su una scala Likert da 1 a 5 (dove 1 = “nessuna competenza” e 5 = “eccellente”), rivela che solo l'italiano, il dialetto italo-romanzo e l'inglese superano la soglia di competenza base ( $M > 3$ ). Questo suggerisce una buona competenza in queste tre lingue, con una differenza statisticamente significativa a favore dell'italiano rispetto al dialetto locale ( $t(1211) = 42,891, p < ,001$ ) e rispetto all'inglese ( $t(1211) = 52,000, p < ,001$ ). Al contrario, altre lingue europee (francese, spagnolo, tedesco) si collocano al di sotto della soglia di competenza base ( $M < 3$ ), mentre le cosiddette “lingue immigrate” (Vedovelli 2017) – tra cui russo, arabo, rumeno, albanese e cinese – mostrano livelli di competenza quasi inesistenti, con una media molto vicina a 1, valore questo che corrisponde a “nessuna competenza”.

Tabella 5 – *Competenza linguistica dei docenti*

<i>Lingua</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Italiano	1	5	4,80	0,464
Dialetto italo-romanzo	1	5	3,37	1,126
Inglese	1	5	3,35	0,965
Francese	1	5	2,43	1,213
Spagnolo	1	5	1,94	1,128
Tedesco	1	5	1,48	0,893
Russo	1	5	1,10	0,434
Arabo standard	1	4	1,07	0,287
Rumeno	1	5	1,06	0,346
Albanese	1	5	1,04	0,281
Cinese	1	5	1,04	0,270
Dialetto arabo	1	3	1,02	0,164

Osservando la distribuzione dei docenti di lingue diverse dall'italiano, si rileva una netta prevalenza dei docenti di inglese, seguiti da quelli di francese, spagnolo e te-

desco. L'insegnamento di altre lingue, in particolare delle HLs parlate dagli alunni con *background* migratorio, risulta pressoché assente (tab. 6).

Tabella 6 – *Le lingue insegnate nelle scuole*

<i>Lingue</i>	<i>N</i>
Inglese	188
Francese	51
Spagnolo	29
Tedesco	23
Altre lingue	6

Questo dato ha delle evidenti ricadute sulle lingue utilizzate in classe. Dalle risposte alla domanda “Oltre all’italiano, quanto spesso ti capita di usare altre lingue in classe?”, valutata su una scala Likert da 1 (“mai”) a 5 (“spesso”), emerge che i docenti di lingue straniere sono coloro che ricorrono con maggiore frequenza a lingue diverse dall’italiano, solitamente corrispondenti alla materia che insegnano. Seguono i docenti di italiano L2, che fanno un uso più frequente di altre lingue rispetto ai colleghi di altri profili. Al contrario, i docenti di italiano L1 e quelli delle scuole dell’infanzia utilizzano altre lingue solo occasionalmente. Questo utilizzo è ancora meno comune tra i docenti delle scuole primarie e tra coloro che insegnano materie umanistiche e scientifiche, dove l’impiego di lingue diverse dall’italiano risulta essere piuttosto raro (tab. 7).

Tabella 7 – *Media di utilizzo di lingue diverse dall’italiano in base al profilo dei docenti*

<i>Profilo</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
Docente d’altra lingua	3,98	1,181
Docente d’italiano L2	3,25	1,174
Docente d’italiano L1	2,65	0,963
Docente di scuola dell’infanzia	2,64	1,304
Docente di scuola primaria	2,49	1,16
Docente di materia umanistica	2,34	1,092
Docente di materia scientifica	2,27	1,05

Quando i docenti ricorrono a lingue diverse dall’italiano, è chiaro che lo fanno principalmente ricorrendo alle lingue presenti nel proprio repertorio, come inglese, francese e spagnolo (tab. 8). È interessante notare che, in alcuni casi, i docenti cercano di utilizzare anche le HLs dei loro studenti, e in particolare l’arabo, nonostante non ne abbiano una conoscenza adeguata. Molti docenti hanno riferito di fare ricorso a strumenti digitali, come i traduttori automatici, per facilitare la comunicazione con gli studenti.

Tabella 8 – *Lingue utilizzate dai docenti oltre all'italiano*

<i>Lingua</i>	<i>N</i>
Inglese	833
Francese	317
Spagnolo	135
Tedesco	27
Arabo	23
Dialecto italo-romanzo	13
Latino	13
Russo	9
Rumeno	7
Cinese	5
Sardo	4
Greco antico	3
Albanese	3
Ucraino	2
Urdu	2
Portoghese	2
Altre lingue	8

I docenti riferiscono inoltre che i loro alunni utilizzano raramente lingue diverse dall'italiano in classe. Tuttavia, gli alunni con *background* migratorio ( $M = 2,73$ ,  $DS = 1,184$ ) tendono a farlo più frequentemente rispetto ai loro compagni italiani ( $M = 2,09$ ,  $DS = 1,150$ ). Come illustrato nella tabella 9, oltre all'italiano la lingua più utilizzata nelle classi è l'inglese<sup>8</sup>. Un dato di particolare rilievo, emerso dalle dichiarazioni dei docenti, riguarda la posizione dell'arabo, che si colloca al secondo posto dopo l'inglese, superando lingue di diffusione globale, come il francese e lo spagnolo, nonché lingue parlate da comunità migranti particolarmente numerose, quali l'albanese e il romeno. Questo dato testimonia il notevole grado di mantenimento dell'arabo tra le seconde generazioni arabofone e ne sottolinea il valore come risorsa linguistica strategica all'interno del contesto scolastico (Abdelsayed & Bellinzona 2024a, 2024b).

Tabella 9 – *Lingue utilizzate dagli studenti oltre all'italiano*

<i>Lingua</i>	<i>N</i>
Inglese	492
Arabo	262
Francese	166

<sup>8</sup> È interessante notare che 55 docenti hanno riportato che i loro studenti utilizzano la propria prima lingua (L1) in classe, sebbene senza fornire ulteriori specificazioni.

<i>Lingua</i>	<i>N</i>
Spagnolo	97
Albanese	90
L1	55
Rumeno	41
Urdu	37
Cinese	26
Ucraino	21
Bengalese	20
Dialetto italoromanzo	19
Punjabi	18
Russo	14
Tedesco	12
Hindi	11
Wolof	10
Macedone	7
Portoghese	5
Altre lingue	24

Nonostante l'uso di lingue diverse dall'italiano risulti generalmente limitato, i docenti riferiscono che tali lingue vengono impiegate prevalentemente in situazioni informali. Le evidenze raccolte attraverso le osservazioni dei docenti (ad esempio: "Capita che parlino in arabo tra loro", "Usano la lingua madre, sottovoce", ecc.) indicano un uso spontaneo delle HLs da parte degli alunni, soprattutto nelle interazioni con pari che condividono lo stesso repertorio linguistico.

## 5. I risultati

### 5.1 *Quadro generale degli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo*

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata condotta un'analisi dei risultati emersi dalla scala attitudinale. L'analisi rivela una netta distinzione tra le affermazioni negative (n) e positive (p). Le affermazioni negative hanno registrato medie più basse, e le affermazioni positive hanno ottenuto medie più elevate, segnalando un prevalente accordo tra i docenti. La media generale si attesta su 3,89 (DS = 0,538), evidenziando un atteggiamento complessivamente positivo e favorevole verso il plurilinguismo (tab. 10).

Tabella 10 – *Risultati dell'analisi delle affermazioni positive e negative sulla scala attitudinale verso il plurilinguismo*

<i>Item</i>	<i>1 (%)</i>	<i>2 (%)</i>	<i>3 (%)</i>	<i>4 (%)</i>	<i>5 (%)</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
1n.	63,5	23,4	9,9	2,1	1,0	1,54	0,834
3n.	56,7	24,0	13,2	4,4	1,7	1,70	0,971
2n.	54,3	23,8	17,5	3,5	0,9	1,73	0,932
6n.	44,1	31,9	16,9	5,3	1,8	1,89	0,986

Item	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Media	DS
5n.	50,0	20,9	16,1	6,9	6,1	1,98	1,220
4n.	32,5	30,2	26,2	8,0	3,1	2,19	1,071
7n.	27,4	28,9	29,2	11,1	3,5	2,34	1,097
8n.	17,5	30,0	35,0	12,8	4,7	2,57	1,065
4p.	6,0	16,8	38,0	23,3	15,8	3,26	1,098
3p.	6,2	13,0	40,2	20,1	20,5	3,36	1,128
8p.	4,8	14,9	34,5	25,8	20,0	3,41	1,108
5p.	6,5	11,6	28,2	29,1	24,6	3,54	1,168
6p.	1,4	5,2	25,9	34,5	33,0	3,92	0,958
1p.	2,1	5,0	20,7	34,5	37,8	4,01	0,985
7p.	0,6	2,4	12,8	30,4	53,8	4,34	0,834
2p.	0,7	0,7	8,3	29,5	60,6	4,49	0,742

Diverse affermazioni negative hanno registrato una media inferiore a 2 (“in disaccordo”), suggerendo una generale propensione dei docenti a respingere visioni critiche sul plurilinguismo. Ad esempio, l’idea che “essere plurilingue sia una fonte di distrazione” (Item: 1n) ha registrato una media di 1,54, con il 63,5% dei docenti che ha espresso un forte disaccordo. Simili risultati si osservano per l’affermazione “chi è plurilingue ha difficoltà a integrarsi nella società” (3n). In modo analogo, l’affermazione “chi è plurilingue ottiene risultati più bassi a scuola” (2n) ha ottenuto una media di 1,73, indicando che la maggior parte dei docenti (54,3%) non condivide questa visione.

Tuttavia, alcune affermazioni negative hanno registrato medie più elevate, rivelando una resistenza o un certo scetticismo verso il plurilinguismo in specifici ambiti. Ad esempio, l’affermazione che “l’alternanza di più lingue nello stesso discorso sia un segno di poca padronanza di quelle lingue” (4n) ha raggiunto una media di 2,19. In questo caso, 26,2% dei docenti si è mostrato dubbioso (“né in disaccordo né in accordo”), mentre oltre il 10% ha espresso accordo. Un dato simile emerge per l’affermazione “la presenza di studenti con lingue diverse nella stessa classe rallenta il livello d’apprendimento di tutta la classe” (7n). Anche l’idea che “con gli studenti con *background* migratorio bisogna parlare esclusivamente in italiano, così lo imparano meglio” mostra una tendenza analoga.

Le affermazioni positive, d’altra parte, confermano un atteggiamento favorevole verso il plurilinguismo. L’affermazione “valorizzare le diverse lingue di tutti gli studenti rappresenta una risorsa per il successo formativo” (7p) ha registrato una media alta, pari a 4,34 (DS = 0,834), con il 53,8% dei docenti che si è dichiarato fortemente d’accordo. Anche l’affermazione “essere plurilingue aiuta ad avere più opportunità lavorative” (2p) ha ottenuto una media molto alta di 4,49 (DS = 0,742), con il 60,6% dei docenti che ha espresso un elevato consenso.

Prima di passare a indagare i principali fattori che potrebbero aver influenzato gli atteggiamenti dei docenti, è utile esplorare alcune correlazioni emerse dallo studio. In particolare, è stata rilevata una correlazione tra il grado di familiarità con specifici ambiti disciplinari e la positività degli atteggiamenti verso il plurilinguismo. Ai docenti è stato chiesto di indicare, su una scala Likert da 1 a 5, quanta familiarità

avessero con una serie di tematiche specifiche. Abbiamo quindi esaminato la correlazione tra il grado di familiarità (calcolato in base alla media) che i docenti hanno in queste aree e il grado di positività dell'atteggiamento verso il plurilinguismo (dato dalla media complessiva di tutte le medie indicate per i diversi item all'interno della scala attitudinale, v. tab. 10). La tabella 11 riporta la media (M) e la deviazione standard (DS) del grado di familiarità nelle diverse aree tematiche, indicando, il numero di partecipanti (N), i coefficienti di correlazione di Pearson tra familiarità e atteggiamenti verso il plurilinguismo ( $r$ ) e i relativi livelli di significatività statistica ( $p$ ). I risultati evidenziano relazioni interessanti tra il grado di familiarità in queste aree e gli atteggiamenti, seppur con correlazioni generalmente deboli.

Tabella 11 – *Familiarità dei docenti con aree tematiche specifiche e correlazione con atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo*

<i>Aree tematiche</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Didattica della disciplina	3,89	0,787	1.212	0,074	0,005
Inclusione e cittadinanza attiva	3,69	0,869	1.212	0,093	0,001
Educazione alla cittadinanza globale	3,53	0,912	1.212	0,098	0,000
Dialogo interculturale ed educazione alla pace	3,51	0,975	1.212	0,136	0,000
Valutazione e testing	3,22	0,979	1.212	0,051	0,038
Gestione delle classi plurilingui e multiculturali	3,19	0,960	1.212	0,150	0,000
Educazione linguistica	3,03	1,172	1.212	0,180	0,000
Pratica del <i>translanguaging</i>	2,20	1,092	1.212	0,112	0,000

La familiarità più alta si registra per “la didattica della disciplina”, ma la correlazione con gli atteggiamenti è molto debole. Una tendenza simile emerge per “l’inclusione e cittadinanza attiva” e “l’educazione alla cittadinanza globale”, dove la relazione è debole ma comunque significativa. Un risultato più rilevante si osserva per “il dialogo interculturale ed educazione alla pace”, che mostra una correlazione più marcata, pur rimanendo debole.

Un aspetto significativo emerso è che le aree tematiche meno familiari ai docenti risultano essere proprio quelle più rilevanti per l’educazione plurilingue: “la gestione delle classi plurilingui”, “l’educazione linguistica” e “la pratica del *translanguaging*”. Al tempo stesso, il grado di familiarità che i docenti hanno in questi ambiti presenta correlazioni relativamente più consistenti, seppur deboli, con gli atteggiamenti verso il plurilinguismo.

Un'altra correlazione significativa riguarda la frequenza delle pratiche plurilingui, come l'utilizzo di lingue diverse dall'italiano in classe, e la positività degli atteggiamenti verso il plurilinguismo (tab. 12).

Tabella 12 – *Correlazione tra frequenza delle pratiche plurilingui in classe e atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo*

<i>Pratica plurilingue</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Utilizzo di più lingue in classe	2,75	1,276	1.212	0,274	0,000

I risultati mostrano che i docenti con atteggiamenti più favorevoli verso il plurilinguismo ricorrono con maggiore frequenza a pratiche plurilingui. La media di utilizzo di tali pratiche è pari a 2,75 su una scala da 1 (“mai”) a 5 (“spesso”), suggerendo un uso limitato, con una deviazione standard di 1,276 che riflette una certa variabilità tra i docenti. Sebbene il coefficiente di correlazione di Pearson ( $r = 0,274$ ) rientri nella fascia di correlazione debole (0,10-0,29), si avvicina al limite superiore e risulta altamente significativo ( $p = 0,000$ ).

### 5.2 *Quali fattori influenzano gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo?*

In risposta alla seconda domanda di ricerca, l'analisi condotta attraverso test non parametrici (Kruskal-Wallis per il confronto tra più gruppi e il test U di Mann-Whitney per il confronto tra due gruppi specifici) ha evidenziato che le seguenti variabili (tutte con  $p > 0,05$ ) non esercitano un impatto statisticamente significativo sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo. Di conseguenza, tali variabili non possono essere considerate rilevanti per spiegare le differenze negli atteggiamenti.

- a. Età
- b. Luogo di nascita
- c. Luogo di residenza e di lavoro
- d. Grado scolastico (in cui i docenti lavorano)
- e. Anni di esperienza lavorativa
- f. Presenza più o meno consistente di alunni con background migratorio

Un primo fattore che si configura come significativamente influente sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo è il “genere”. L'analisi condotta tramite il *Kruskal-Wallis test* ( $H(2) = 8,683, p = 0,013$ ) ha rilevato differenze significative in termini statistici all'interno dei gruppi in base all'autodichiarazione di genere ('Donna', 'Uomo', 'Preferisco non rispondere'). Per approfondire le differenze tra i gruppi, è stato eseguito il *Mann-Whitney test* ( $U = 70.181,500, p = 0,004$ ), dal quale è emerso che le docenti ( $M = 3,92, DS = 0,531$ ) tendono a manifestare atteggiamenti più favorevoli in termini statisticamente significativi nei confronti del plurilinguismo rispetto ai loro colleghi maschi ( $M = 3,78, DS = 0,572$ ). Non sono state invece riscontrate differenze statisticamente significative tra il gruppo che ha scelto di non dichiarare un'identità di genere specifica e gli altri due gruppi.

Un secondo fattore rilevante che incide sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo è il “luogo in cui è stato conseguito il titolo di studio”. Il risultato del *Kruskal-Wallis test* ( $H(2) = 6,804, p = 0,033$ ) ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra i gruppi in base a tale fattore. Approfondendo con il *Mann-Whitney test* ( $U = 10.522,000, p = 0,030$ ) si evidenzia che i docenti che hanno studiato all'estero ( $M = 4,14, DS = 0,688$ ) mostrano atteggiamenti più favorevoli verso il plurilinguismo rispetto a coloro che hanno studiato esclusivamente in Italia ( $M = 3,89, DS = 0,534$ ).

Un terzo fattore significativo è rappresentato dalla “ricchezza del repertorio linguistico”. Il *Kruskal-Wallis test* ( $H(4) = 62,810, p = 0,000$ ) evidenzia una significativa differenza negli atteggiamenti in base al numero di lingue parlate. Il *Mann-Whitney test* mostra, ad esempio, che le differenze tra chi parla due lingue e chi padroneggia più di cinque lingue sono particolarmente significative ( $U = 1176,000, p = 0,001$ ), confermando che i docenti con repertori linguistici più ricchi manifestano atteggiamenti nettamente più positivi (tabella 13). Questi risultati indicano chiaramente che una maggiore competenza linguistica è associata a un atteggiamento più favorevole verso il plurilinguismo.

Tabella 13 – *Mann-Whitney test sulle differenze negli atteggiamenti verso il plurilinguismo in base al numero di lingue parlate*

Confronto tra numero di lingue parlate	U	p
2 vs. 3	1.073,000	0,151
2 vs. 4	1.578,500	0,087
2 vs. 5	1.536,000	0,022
2 vs. più di 5	1.176,000	0,001
3 vs. 4	29.558,500	0,462
3 vs. 5	29.134,500	0,004
3 vs. più di 5	23.580,500	0,000
4 vs. 5	46.911,500	0,011
4 vs. più di 5	37.572,500	0,000
5 vs. più di 5	49.278,500	0,000

Un quarto fattore rilevante che emerge dall’indagine riguarda il “profilo del docente” in riferimento alla materia insegnata. Tale differenza è risultata statisticamente significativa dal *Kruskal-Wallis test* ( $H(6) = 80,895, p = 0,000$ ). Sebbene i risultati completi del *Mann-Whitney test* non vengano riportati qui per ragioni di spazio, i dati mostrano che:

- a. i docenti di materie scientifiche tendano a esprimere atteggiamenti meno favorevoli verso il plurilinguismo rispetto ai loro colleghi;
- b. in una posizione intermedia si collochino i docenti di discipline umanistiche e della scuola primaria, che manifestano atteggiamenti più equilibrati ma comunque meno positivi;
- c. i docenti di lingue straniere, invece, si distinguano per avere atteggiamenti più favorevoli nei confronti del plurilinguismo.

Un quinto fattore cruciale che incide sugli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo è la “formazione”. I risultati indicano chiaramente che i docenti che hanno partecipato a percorsi formativi in ambiti specifici – come “competenze in lingua straniera”, “integrazione e cittadinanza globale”, e “coesione sociale” – tendano a manifestare atteggiamenti più positivi rispetto a coloro che non hanno avuto tali opportunità. L’analisi dei dati mette in luce una relazione tra la formazione in questi ambiti e gli atteggiamenti favorevoli verso il plurilinguismo. I risultati evidenziano

differenze statisticamente significative tra chi ha ricevuto formazione nelle seguenti aree e chi non ha avuto la stessa possibilità:

- a. Competenze in lingua straniera: il *Kruskal-Wallis test* ( $H(1) = 15,902, p = 0,000$ ) e il *Mann-Whitney test* ( $U = 121.359,000, p = 0,000$ ) indicano che i docenti che hanno ricevuto formazione in lingue straniere manifestano atteggiamenti nettamente più positivi verso il plurilinguismo rispetto a coloro che non hanno partecipato a questo tipo di formazione.
- b. Integrazione e cittadinanza globale: il *Kruskal-Wallis test* ( $H(1) = 23,038, p = 0,000$ ) e il *Mann-Whitney test* ( $U = 103.887,500, p = 0,000$ ) mostrano una correlazione significativa tra la formazione su competenze interculturali e cittadinanza globale e una visione più positiva del plurilinguismo.
- c. Coesione sociale: in questo caso, il *Kruskal-Wallis test* ( $H(1) = 6,660, p = 0,010$ ) e il *Mann-Whitney test* ( $U = 73.667,500, p = 0,010$ ) mostrano che anche la formazione sulla coesione sociale ha un impatto positivo sugli atteggiamenti verso il plurilinguismo.

## 6. *Discussione e riflessioni conclusive*

I risultati emersi da questo studio offrono un quadro complesso e sfaccettato degli atteggiamenti dei docenti italiani verso il plurilinguismo, aprendo importanti implicazioni per il futuro delle pratiche educative inclusive. Sebbene sia evidente una propensione generalmente positiva verso il plurilinguismo, emergono tuttavia delle resistenze specifiche in alcuni ambiti. Ciò riflette, da un lato, i progressi compiuti negli ultimi anni grazie a iniziative volte a promuovere approcci plurilingui e inclusivi; dall'altro lato, indicano che, sebbene i docenti riconoscano ampiamente i benefici del plurilinguismo, permangono preoccupazioni pratiche legate alla gestione concreta del plurilinguismo in classe.

Le valutazioni dei docenti su alcune affermazioni negative mettono in luce scetticismo rispetto a temi come la gestione dell'alternanza linguistica e l'uso esclusivo dell'italiano. Questi risultati indicano che, pur riconoscendo i benefici del plurilinguismo, una parte del corpo docente manifesta percezioni ambivalenti o resistenze persistenti. Tali evidenze sottolineano l'urgenza di interventi formativi mirati, capaci di affrontare questi aspetti e di rafforzare pratiche più consapevoli, indispensabili per promuovere una didattica realmente inclusiva ed efficace.

Uno degli aspetti più interessanti emersi dallo studio è l'ampio riconoscimento da parte dei docenti dei vantaggi cognitivi e sociali del plurilinguismo (García 2000; García & Wei 2014; Cummins 2017, 2021a, 2021b). Il forte consenso positivo registrato su affermazioni come il valore del plurilinguismo per il successo scolastico ( $M = 4,34, DS = 0,834$ ) e le opportunità lavorative ( $M = 4,49, DS = 0,742$ ) riflettono una consapevolezza diffusa tra i docenti. Questa consapevolezza conferma che i docenti non solo riconoscono i vantaggi del plurilinguismo a livello formativo, ma ne percepiscono anche il valore strumentale per le future prospettive professionali degli alunni (Okal 2014). Questo rispecchia il consenso crescente, a livello globale,

sull'importanza del plurilinguismo in un mondo sempre più interconnesso, dove le competenze in più lingue sono considerate un valore fondamentale per promuovere la mobilità e l'inclusione sociale (Pietrzyk-Kowalec 2023). Il plurilinguismo non solo favorisce lo sviluppo di un'identità globale, ma rafforza anche la cittadinanza attiva, preparando gli studenti a un mercato del lavoro in cui le competenze interculturali e linguistiche sono ormai indispensabili (Kroll & Dussias 2017; Vynarchyk 2020). Tuttavia, il divario tra la consapevolezza teorica dei benefici e l'implementazione pratica del plurilinguismo nelle scuole riflette una sfida che richiede soluzioni educative specifiche (Pohlmann-Rother *et al.* 2021; Cenoz & Gorter 2021).

Una delle principali criticità emerse dallo studio riguarda la gestione pratica delle classi plurilingui, evidenziando una mancanza di risorse e di supporto formativo adeguato per i docenti. Questa carenza limita la possibilità di adottare approcci efficaci all'educazione plurilingue. In particolare, l'uso delle HLs degli alunni è spesso percepito come una potenziale barriera all'apprendimento della lingua della scolarizzazione, evidenziando una sfida ancora irrisolta in termini di implementazione concreta nelle aule (Daelman *et al.* 2024). Questa resistenza sembra riflettere la persistenza di concezioni monolingui tra alcuni docenti, i quali, nonostante i progressi teorici sul plurilinguismo, continuano a vedere la gestione delle classi linguisticamente eterogenee come una sfida che suscita preoccupazioni (Ticheloven *et al.* 2019). In assenza di un adeguato supporto istituzionale, è comprensibile che alcuni docenti possano percepire il plurilinguismo come un ostacolo piuttosto che una risorsa (Faneca *et al.* 2016).

Le evidenze raccolte in questo studio dimostrano come le variabili demografiche e professionali non siano predittori significativi degli atteggiamenti verso il plurilinguismo. In particolare, fattori come l'età, il luogo di nascita o di residenza, la sede di lavoro, il grado scolastico di insegnamento, o gli anni di esperienza lavorativa non si sono rivelati influenti rispetto a elementi determinanti quali la formazione specifica e il supporto istituzionale (Pohlmann-Rother *et al.* 2021). Analogamente, la semplice presenza di studenti con *background* migratorio in classe non ha mostrato di influenzare in modo determinante gli atteggiamenti degli insegnanti (Gorter & Arocena 2020).

La formazione specifica sul plurilinguismo si conferma uno dei fattori più influenti nel promuovere atteggiamenti positivi e migliorare la qualità dell'insegnamento nelle classi plurilingui (Duarte & Günther-van der Meij 2018; Kirsch *et al.* 2020). Sebbene i risultati dello studio mostrino correlazioni deboli tra familiarità con aree tematiche come la gestione delle classi plurilingui, l'educazione linguistica e le pratiche plurilingui, tali relazioni sono statisticamente significative e rappresentano tendenze rilevanti nei contesti educativi. Questo dato suggerisce che altri fattori, come il contesto professionale, l'esperienza diretta e il supporto istituzionale, possano avere un impatto rilevante nel modellare atteggiamenti più favorevoli. In sistemi educativi complessi, dove molte variabili interagiscono tra loro, anche correlazioni modeste assumono rilevanza se combinate con altri fattori significativi. Ciò giustifica la necessità di interventi formativi mirati, capaci di colmare lacune

conoscitive e di aumentare l'efficacia delle pratiche plurilingui. Approcci sistemici che integrino queste azioni nella formazione continua dei docenti non solo incrementerebbero la comprensione delle pratiche plurilingui, ma contribuirebbero anche a promuovere atteggiamenti più inclusivi e una gestione più efficace delle classi linguisticamente eterogenee.

Le osservazioni sulle pratiche plurilingui evidenziano che il loro utilizzo è ancora limitato ( $M = 2,75$ ). Tuttavia, la correlazione positiva, seppur modesta, tra la frequenza di utilizzo di lingue diverse dall'italiano e gli atteggiamenti verso il plurilinguismo ( $r = 0,274, p < 0,001$ ) suggerisce che interventi volti a incentivare tali pratiche possano avere un impatto tangibile, migliorando l'inclusività educativa. Una formazione adeguata consentirebbe ai docenti di affrontare con maggiore efficacia la diversità linguistica, trasformandola da ostacolo a risorsa.

In linea con precedenti ricerche che sottolineano l'importanza del supporto istituzionale e di una formazione adeguata nel fronteggiare queste sfide e nel favorire una didattica realmente inclusiva e accessibile (Csillik 2022, *inter alia*), anche i risultati di questo studio confermano con forza il ruolo chiave della formazione nel plasmare atteggiamenti positivi verso il plurilinguismo. In particolare, la formazione linguistica, in più lingue, si rivela cruciale nel favorire una disposizione positiva verso il plurilinguismo tra i docenti ( $H(1) = 15,902, p < 0,001$ ). Tale formazione contribuisce allo sviluppo di competenze plurilingui essenziali per una gestione più efficace delle risorse linguistiche presenti in classe, promuovendone il riconoscimento e l'inclusione in quanto capitale sociale da tutelare e potenziare. I dati relativi ai repertori linguistici dei docenti indicano, inoltre, che chi possiede un repertorio linguistico più ricco manifesta atteggiamenti statisticamente più favorevoli verso il plurilinguismo ( $H(4) = 62,810, p < 0,001$ ). Questi risultati sottolineano l'importanza di promuovere l'apprendimento di più lingue e di implementare programmi formativi mirati che valorizzino il plurilinguismo come una risorsa strategica per il sistema educativo.

In tale prospettiva, il presente studio evidenzia la necessità di investire in programmi di formazione iniziale e in servizio, nonché in politiche scolastiche mirate, che favoriscano l'integrazione delle HLs nelle pratiche didattiche, riducendo le barriere percepite e promuovendo un'educazione plurilingue inclusiva. Contestualmente, si rende necessario destinare risorse specifiche per lo sviluppo di strumenti educativi e supporti operativi volti alla gestione didattica delle classi plurilingui, al fine di costruire un ambiente scolastico che riconosca la ricchezza delle risorse linguistiche degli studenti come risorsa educativa.

È altresì importante che i percorsi di formazione integrino una riflessione sulle variabili di genere, alla luce delle evidenze empiriche emerse dal presente studio, secondo cui i docenti che si identificano nel genere maschile tendono, in media, a manifestare atteggiamenti meno favorevoli nei confronti del plurilinguismo rispetto alle loro colleghe. Questo dato è in linea con quanto emerso da altri studi transnazionali: l'indagine condotta da Dockrell *et al.* (2022) su 2.792 insegnanti in 11 paesi europei ha infatti rilevato che le insegnanti esprimono generalmente at-

teggiamenti più positivi nei confronti del plurilinguismo, indipendentemente dal contesto nazionale di appartenenza. Tuttavia, è essenziale sottolineare che tale risultato rappresenta solo un primo livello di analisi; è quindi necessario indagare come la combinazione di ulteriori variabili individuali, istituzionali o esperienziali possa concorrere a determinare, modulare e influenzare le percezioni e gli atteggiamenti dei docenti verso il plurilinguismo.

Inoltre, l'esperienza di studio all'estero è emersa come un fattore determinante per promuovere un atteggiamento più favorevole nei confronti del plurilinguismo. Di conseguenza, incentivare programmi di scambio internazionale costituisce una strategia efficace per sviluppare competenze interculturali necessarie per affrontare le sfide delle classi plurilingui. La formazione, infine, dovrebbe essere calibrata sulle specificità delle discipline insegnate, con un'attenzione particolare allo sviluppo di competenze plurilingui, soprattutto tra i docenti di materie scientifiche, che mostrano generalmente atteggiamenti meno favorevoli verso plurilinguismo. Questo evidenzia la necessità di personalizzare i percorsi formativi per rispondere alle esigenze delle diverse aree disciplinari. Adottare un approccio interdisciplinare che valorizzi il plurilinguismo come una risorsa trasversale, applicabile a tutte le materie, può favorirne l'integrazione nelle pratiche didattiche quotidiane.

È utile riflettere, infine, su come variabili quali l'"età", "gli anni di esperienza lavorativa" e "la presenza, più o meno consistente, di alunni con *background* migratorio" non si sono rivelate, di per sé, significativamente influenti sugli atteggiamenti dei docenti, a differenza di altre variabili, e in particolare quelle connesse al percorso formativo e alle esperienze internazionali. Questo dato suggerisce, a nostro parere, che gli atteggiamenti negativi possano risultare spesso il riflesso di credenze stereotipate e socialmente radicate, le quali potrebbero essere efficacemente contrastate attraverso l'implementazione di programmi formativi specificamente orientati allo sviluppo di competenze plurilingui e interculturali, contribuendo così alla decostruzione di tali stereotipi.

I dati presentati in questo contributo delineano una panoramica approfondita, sebbene non esaustiva, degli atteggiamenti dei docenti nei confronti del plurilinguismo, offrendo riflessioni e spunti utili per orientare in modo più mirato gli interventi educativi e le politiche scolastiche. Si ritiene tuttavia necessario condurre ulteriori indagini multifattoriali volte ad analizzare come specifiche combinazioni di variabili influenzino atteggiamenti e pratiche, al fine di individuare strategie formative ancora più efficaci e promuovere un'educazione realmente plurilingue e inclusiva.

### *Bibliografia*

Abdelsayed, Ibraam & Bellinzona, Martina. 2024a. Family Language Policies for Maintaining Arabic as a Home Language in Italy: The AHLI Project. *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale* 60. 5-40. <http://doi.org/10.30687/AnnOr/2385-3042/2024/01/001>.

- Abdelsayed, Ibraam & Bellinzona, Martina. 2024b. Language Attitudes among Second-Generation Arabic Speakers in Italy. *Languages* 9(8). 262. <https://doi.org/10.3390/languages9080262>.
- Abdelsayed, Ibraam & Machetti, Sabrina. 2023. "The "PluM Classes": A Nationwide Project on Inclusive Plurilingual Education in Italy". *MOSAIC. The Journal for Language Teachers* 14(1). 21-36. <https://doi.org/10.69117/MOSAIC.14.1.23.003>.
- Allport, Gordon W. 1935. Attitudes. In Murchison, Carl (ed.), *Handbook of Social Psychology*, 133-175. Worcester: Clark University Press.
- Carbonara, Valentina. 2021. Bilinguismo in classe e formazione in servizio: analisi delle attitudini di docenti della scuola del primo ciclo. *SILTA* 20(3). 718-741.
- Cenoz, Jasone & Leonet, Oihana & Gorter, Durk. 2021. Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(8). 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>.
- Council of Europe. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*.
- Council of Europe. 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages*.
- Council of Europe. 2022. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to Member States on the Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*.
- Csillik, Éva. 2022. Intercultural Challenges of Teaching in Multilingual/Multicultural Classrooms. In Management Association, Information Resources (ed.). *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education*, 481-499. Hershey, Pennsylvania: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3690-5.ch025>.
- Cummins, Jim. 2017. Multilingualism in Classroom Instruction: "I think it's helping my brain grow". *Scottish Language Review* 33. 5-18.
- Cummins, Jim. 2021a. Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2021b. Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In Favilla, Maria Elena & Machetti, Sabrina (a cura di). *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, 291-307. Milano: Officinaventuno (=Studi AItLA 13).
- Daelman, Julie & Van Lierde, Kristiane & Bettens, Kim & Nys, Jana & D'haeseleer, Evelien. 2024. Attitudes of Teachers toward Multilingualism, Heritage Language Maintenance, and Second Language Learning at School. *Folia Phoniatr Logop* 76(1). 39-57. <https://doi.org/10.1159/000531105>.
- Dockrell, Julie & Papadopoulou, Timothy C. & Mifsud, Charles Lorna & Bourke, L. & Vilageliu, O. & Bešić, Edvina & Seifert, Susanne & Gasteiger-Klicpera, Barbara & Ralli, Asimina & Dimakos, Ioannis & Karpava, Sviatlana & Martins, Margarida & Sousa, Otilia & Castro, São Luís & Knudsen, Hanne B. Søndergaard & Donau, P. & Haznedar, Belma & Mikulajová, Marina & Gerdzhikova, N. 2022. Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education* 37(2). 293-320. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z>.

- Dragojevic, Marko. 2017. Language attitudes. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.437>.
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam. 2018. A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5(2). 24-43. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>.
- Faneca, Rosa Maria & Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia. 2016. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication* 16(1). 44-68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>.
- Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th Edition. Newbury Park: Sage.
- García, Ofelia. 2000. Bilingual education is beneficial. In Williams, Mary E. (ed.). *Education. Opposing Viewpoints*. 126-129. San Diego: Greenhaven Press.
- García, Ofelia & Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>.
- Gorter, Durk, & Arocena, Eli. 2020. Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System* 92(102272). <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>.
- Haukås, Åsta. 2015. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1). 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Kirsch, Claudine & Aleksić, Gabrijela & Mortini, Simone & Andersen, Katja. 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal* 14(4). 319-337. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>.
- Knudsen, Hanne B. Søndergaard & Donau, Pernille S. & Mifsud, Charles L. & Papadopoulos, Timothy C. & Dockrell, Julie E. 2020. Multilingual Classrooms—Danish Teachers' Practices, Beliefs and Attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5). 767-782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754903>.
- Kroll, Judith F & Dussias, Paola E. 2017. The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents of The US. *Foreign Lang Ann* 50(2). 248-259. <https://doi.org/10.1111/flan.12271>.
- MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito. 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>.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2015. *Diversi da chi? A cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità del Miur*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>.

- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2018. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. A cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Okal, Benard Odoyo. 2014. Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research* 2, 223-229. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020304>.
- Pallant, Julie. 2020. *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. 7th Edition. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>.
- Pietrzyk-Kowalec, Paulina. 2023. Multilingualism and the Job Market in the European Union: A Comprehensive Analysis. *Proceedings of The World Conference on Education and Teaching* 2(1). 1-8. <https://doi.org/10.33422/etconf.v2i1.71>.
- Pohlmann-Rother, Sanna & Lange, Sarah Désirée & Zapfe, Laura & Then, Daniel. 2021. Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education* 37(2). 212-228. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>.
- Polinsky, Maria. 2015. Heritage Languages and their Speakers: State of the Field, Challenges, Perspectives for Future Work, and Methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft* 26. 7-27.
- Scaglione, Stefania. 2016. Pensare plurale. La classe come laboratorio per la sperimentazione di nuove politiche linguistiche in ambito educativo. In De Marco, Anna (a cura di). *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* 275-284. Perugia: Guerra.
- Schober, Patrick MD & Boer, Christa & Schwarte Lothar A. 2018. Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesth Analg.* 126(5). 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>.
- Sordella, Silvia. 2019. Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica. *EL.LE* 8(3). 525-550. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/002>.
- Taber, Keith S. 2018. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education* 48. 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>.
- Ticheloven, Anouk & Blom, Elma & Leseman, Paul & McMonagle, Sarah. 2019. Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism* 18(3). 491-514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>.
- Vedovelli, Massimo. 2017. Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano. In Vedovelli, Massimo (a cura di). *L'italiano dei nuovi italiani*, 27-48. Roma: Aracne.
- Vynarchyk, Mariya. 2020. The problem of developing multilingualism skills in the European educational context. *International Scientific Journal of Universities and Leadership* (9). 109-117. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-109-117>.