



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in  
Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

**“Vedere oltre”:  
il potere dell’Envisioning**

**Relatore**

Ch. Prof.ssa Marcella Menegale

**Correlatore**

Ch. Prof.ssa Alice Gasparini

**Laureanda**

Alice Spinadin

Matricola 870501

**Anno Accademico**

2022 / 2023

*Alla mia famiglia,  
la quale mi ha sempre sostenuta, appoggiata e guidata.*

*Ai miei amici,  
i quali mi sono stati accanto e mi hanno supportata.*

*Alla mia ragazza,  
la quale ha sempre creduto in me.*

# INDICE

|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Introduzione</b> .....                                                                                                                                             | 8  |
| <b>1. La teoria dell'Envisioning</b> .....                                                                                                                            | 9  |
| 1.1 Che cos'è la visione, come si costruisce e qual è il suo<br>potere?.....                                                                                          | 9  |
| 1.2 Gli aspetti psicologici.....                                                                                                                                      | 13 |
| 1.2.1 <i>Lo sviluppo dell'identità</i> .....                                                                                                                          | 14 |
| 1.2.1.1 <i>Ruolo delle narrazioni nella costruzione dell'identità</i> .....                                                                                           | 15 |
| 1.2.1.2 <i>L'identità professionale</i> .....                                                                                                                         | 16 |
| 1.2.1.3 <i>I fattori temporali, ambientali e sociali, culturali e istituzionali</i> .....                                                                             | 18 |
| 1.2.1.4 <i>Convinzioni, esperienze, credenze ed emozioni</i> .....                                                                                                    | 20 |
| 1.2.2 <i>La motivazione</i> .....                                                                                                                                     | 21 |
| 1.2.3 <i>Il concetto di sé</i> .....                                                                                                                                  | 22 |
| 1.2.3.1 <i>I sé possibili</i> .....                                                                                                                                   | 23 |
| 1.2.3.2 <i>La teoria della discrepanza del sé</i> .....                                                                                                               | 25 |
| 1.3 L'attività riflessiva.....                                                                                                                                        | 26 |
| <b>2. Gli studi in letteratura</b> .....                                                                                                                              | 30 |
| 2.1 Come viene plasmata l'identità degli insegnanti di lingue?.....                                                                                                   | 30 |
| 2.2 L'immaginario del futuro insegnante e il ruolo delle emozioni, credenze e convinzioni nella<br>costruzione dell'identità professionale dei docenti di lingue..... | 35 |
| 2.3 L'utilizzo di narrazioni visive.....                                                                                                                              | 42 |
| 2.4 La motivazione e le visioni negli insegnanti di lingue.....                                                                                                       | 47 |
| 2.5 Orientamento futuro degli insegnanti e i loro possibili sé.....                                                                                                   | 51 |
| <b>3. La ricerca</b> .....                                                                                                                                            | 54 |

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| 3.1 Descrizione dello studio.....                 | 54        |
| 3.2 Obiettivi e domande di ricerca.....           | 54        |
| 3.3 Partecipanti.....                             | 55        |
| 3.4 Strumenti.....                                | 55        |
| 3.5 Procedure di analisi.....                     | 56        |
| <br>                                              |           |
| <b>4. Risultati.....</b>                          | <b>58</b> |
| <br>                                              |           |
| 4.1 Casi a confronto.....                         | 58        |
| 4.1.1 <i>Caratteristiche comuni</i> .....         | 58        |
| 4.1.2 <i>Differenze riscontrate</i> .....         | 60        |
| 4.2 Evoluzione dei disegni.....                   | 62        |
| 4.2.1 <i>1° fase</i> .....                        | 62        |
| 4.2.2 <i>2° fase</i> .....                        | 67        |
| <br>                                              |           |
| <b>5. Discussione.....</b>                        | <b>75</b> |
| <br>                                              |           |
| 5.1 La crescita della consapevolezza.....         | 75        |
| 5.2 Le convinzioni sull'insegnamento.....         | 77        |
| 5.3 Envisioning come strumento di formazione..... | 79        |
| 5.4 Limiti della ricerca.....                     | 81        |
| <br>                                              |           |
| <b>6. Conclusioni.....</b>                        | <b>82</b> |
| <br>                                              |           |
| <b>Bibliografia.....</b>                          | <b>85</b> |

## ABSTRACT

Questa tesi vuole indagare il concetto dell'Envisioning su futuri docenti di lingua straniera per capire in che modo la visione del proprio sé in una prospettiva futura possa essere utilizzato come strumento motivazionale per gli studenti che si stanno preparando ad essere futuri insegnanti implementandone la riflessione, consapevolezza ed autoefficacia. La visione utilizzata come metodo didattico aiuta a creare una proiezione mentale nell'apprendente, a rafforzare il suo immaginario e a trasformarla in azione funzionale ai processi futuri di scelta e al raggiungimento degli obiettivi prossimi.

Partendo da una spiegazione di questa tecnica a livello teorico e di come molti studi precedenti ne hanno analizzato il suo potenziale e le implicazioni psicologiche che ne derivano, verrà esaminato lo studio dei casi proposti. I dati raccolti sono dei disegni fatti dagli studenti in due fasi distinte, cioè all'inizio e alla fine di un corso universitario, in cui dovranno riuscire ad immaginare sé stessi come futuri docenti in una classe mentre stanno tenendo una lezione. Dopo una descrizione ed un'analisi dei dati, si procederà con un confronto degli stessi al fine di individuare le idee e caratteristiche comuni e le loro divergenze.

## RESUMEN

Esta tesis pretende investigar el concepto de Envisioning en futuros profesores de lenguas extranjeras para entender cómo la visión de uno mismo en una perspectiva de futuro puede ser utilizada como herramienta motivacional para estudiantes que se preparan para ser futuros profesores implementando su reflexión, conciencia y autoeficacia. La visión utilizada como método de enseñanza ayuda a crear una proyección mental en el alumno, a potenciar su imaginación y a transformarla en acción funcional a los procesos futuros de elección y a la consecución de metas próximas.

Partiendo de una explicación de esta técnica a nivel teórico y de cómo muchos estudios previos han analizado su potencial e implicaciones psicológicas, se examinará el estudio de caso propuesto. Los datos recogidos son dibujos realizados por estudiantes en dos fases distintas, es decir, al principio y al final de un curso universitario, en los que tendrán que imaginarse a sí mismos como futuros profesores en un aula mientras imparten una clase. Tras una descripción y un análisis de los datos, éstos se compararán para identificar las ideas y características comunes y sus divergencias.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to investigate the concept of Envisioning on future foreign language teachers to understand how the vision of one's self in a future perspective can be used as a motivational tool for students who are preparing to be future teachers by implementing their reflection, awareness and self-efficacy. The vision used as a teaching method helps to create a mental projection in the learner, to strengthen his or her imagination and to transform it into action that is functional to future processes of choice and the achievement of upcoming goals.

Starting with an explanation of this technique on a theoretical level and how many previous studies have analysed its potential and psychological implications, the proposed case study will be examined. The data collected are drawings made by students in two distinct phases, i.e. at the beginning and at the end of a university course, in which they will have to imagine themselves as future lecturers in a classroom while giving a lecture. After a description and analysis of the data, the data will be compared in order to identify common ideas and characteristics and their divergences.

## **Introduzione**

La tesi che viene proposta introduce il tema dell'Envisioning, che consiste nel creare un'immagine futura per stimolare l'azione e la motivazione nel voler realizzare questa rappresentazione mentale ideale. È molto utile quando si vuole costruire una visione chiara della propria persona a livello professionale, definendo la propria identità e visualizzando le proprie azioni e comportamenti. Per questo motivo questa tecnica è stata analizzata in vari studi per implementare la consapevolezza degli apprendenti che vogliono diventare futuri insegnanti di lingue, motivandoli a raggiungere i propri obiettivi e migliorando la loro persona. Questa ricerca promuove lo stesso scopo attraverso l'utilizzo di narrazioni multimodali, ovvero visive e scritte, le quali permettono di conferire maggiore dimensione e chiarezza ai dati. Infatti, lo studio si basa sull'analisi di alcuni disegni prodotti dai partecipanti durante due fasi distinte all'interno di un corso universitario.

L'obiettivo primario è quello di comprendere se gli studenti abbiano avuto una progressione di consapevolezza dei contenuti volti a concepire modelli e approcci didattici innovativi, utilizzando tecniche e metodologie all'avanguardia, le quali superano i concetti tradizionali dell'insegnamento.

La presente tesi consta di sei capitoli. Comincia attraverso un'iniziale esplorazione teorica del concetto di visione, poi prosegue verso una spiegazione delle implicazioni psicologiche che ne derivano, affrontando tematiche quali la costruzione di un'identità professionale, passando al concetto di sé e sé possibili e giungendo alla comprensione dell'importanza dell'attività riflessiva. A seguire verranno esposti alcuni studi letterari in merito a queste teorie e verrà poi presentata la ricerca comprendente del suo contesto e degli obiettivi posti. Successivamente verranno riportati i risultati ottenuti, analizzati e discussi, rispondendo alle domande di ricerca che sono state prefissate. Infine, si concluderà con delle considerazioni finali.

# 1. La teoría del Envisioning

En este primer capítulo, se explicará el concepto de visión, lo que significa y lo que supone la construcción de una visión, y se describirá el poder que puede tener la imaginación. A continuación, se presentarán los aspectos psicológicos que intervienen en la técnica de la visión, se ilustrará el papel que desempeñan las narrativas en la construcción de la identidad. Se hablará de la identidad profesional con referencia al ámbito de los profesores y, después, se explicarán los factores incisivos que contribuyen a la construcción de la identidad y las convicciones, experiencias, creencias y emociones que determinan la identidad de un individuo. Posteriormente, se describirá cómo la motivación desempeña un papel fundamental en la configuración de la identidad profesional. Seguidamente, se hablará del concepto de yo y de los posibles yoes, abordando también la teoría de la autodiscrepancia. Por último, se presentará la actividad reflexiva del profesor.

## 1.1 ¿Qué es la visión y cómo se construye?

*A vision is: «the ability to think about or plan the future with imagination or a vivid mental image, especially a fanciful one of the future»*

- *Oxford English Dictionary*

El término inglés *Envisioning* procede del verbo "to envision" y concibe una situación que es posible realizar a través de una imagen y crear una visión prospectiva del propio futuro. La capacidad de Envisioning lleva al individuo a "ver más allá" para proporcionarle la oportunidad de acercarse a su propia autorrealización, se convierte de hecho en una palanca de orientación muy poderosa que desarrolla la capacidad de construir y definir la propia idea profesional relacionada con el papel de profesor (Dörnyei y Kubanyiova, 2014).

El académico y catedrático de psicolingüística Zoltán Dörnyei ha publicado numerosos artículos y libros sobre diversos aspectos de la motivación en el aprendizaje de idiomas, la visión, la

adquisición de segundas lenguas y la metodología de la investigación. Mientras que la pedagoga y profesora de lingüística educativa Magdalena Kubanyiova ha investigado y explorado a lo largo de su vida fenómenos como la motivación, la psicología de los estudiantes de L2 o LS, la comunicación, el papel de la enseñanza de idiomas y el desarrollo de los profesores de idiomas. Ambos realizaron investigaciones basadas en la construcción de la visión dentro de un aula de idiomas. Consideraron la visión como un concepto estrechamente vinculado a la motivación, ya que servía como medio para conseguir motivar a los alumnos y conducirlos hacia una proyección ideal de su futuro. Dörnyei y Kubanyiova fueron capaces de desarrollar una nueva forma de pensar, aprender y enseñar creando una construcción mental del profesor esencial en su deseo de enseñar a través de la representación de sí mismo como el futuro profesor que le gustaría ser.

A través de la visualización del yo relacionado con el futuro, Dörnyei y Kubanyiova (2014) afirman que, los alumnos pueden proyectar mentalmente imágenes de escenarios futuros en los que son usuarios docentes competentes; de hecho, la visión es un concepto muy útil respecto al desarrollo de la motivación, porque proporciona una forma de crear entornos de enseñanza y aprendizaje atractivos. Además, esta técnica permite a los usuarios fomentar el autoconocimiento, desarrollando estrategias de motivación, autocrítica y mayor convicción que contribuyen a su mejora tanto personal como profesional. Para reforzar el fortalecimiento del imaginario, que es una especie de imagen interna real de un individuo, se recurre a la visión, cuya función es hacerla verosímil para no crear falsas expectativas y, mediante la acción, hacerla concreta y viva. Además, esta técnica nos hace reflexionar sobre el hecho de que la visión no es sólo una cuestión de fantasear sobre ciertos aspectos de la propia vida, sino que también sirve como herramienta de motivación a largo plazo, ya que sienta unas bases sólidas y empuja al ser humano a pasar a la acción para alcanzar sus objetivos con esfuerzo y determinación.

Por supuesto, como sostienen Dörnyei y Kubanyiova (2014), si sólo se tiene una visión de algo, pero no se actúa para hacerlo realidad, se corre el riesgo de quedar decepcionado por la facilidad y volubilidad de una imaginaria que sólo refleja deseos, pero no contribuye a la realización real de éstos. Al crear las condiciones ideales para que tenga lugar una visión, un individuo se apoya en un modelo que explica cómo generar la visión para motivarle y guiarle por el camino correcto hacia la realización de sus ideales futuros. Estos ideales representan las bases sobre las que construir el yo futuro, que ha de ser elaborado y admisible, pasando a modificar el yo actual.

Como afirman Dörnyei y Kubanyiova (2014) la visión debe ser profunda, concreta y realista, y debe reforzarse continuamente, debe mantenerse durante un largo periodo de tiempo y fomentarse

para poder prever un plan de futuro compromiso profesional. Ellos defienden que la acción es el punto focal de la visión, sin ella, la visión no tendría efecto y permanecería efímera, como una ensoñación. Interactuar con el propio ser y las situaciones externas de la vida que se presentan crea un punto de partida que debe ser contrarrestado por la apertura mental al fracaso, factor que puede existir e influir negativamente en el individuo que, si se desmoraliza, abandona este proceso. Es importante que un estudiante que se ve a sí mismo como futuro profesor, articule bien su visión, intentando tener una imagen clara y vívida de la persona en la que quiere convertirse, sin este trabajo el cambio no puede llevarse a cabo. La visión incluye qué tipo de aula le gustaría tener en el futuro, con qué materiales le gustaría trabajar y en qué entornos y con qué dinámicas y roles interactuar. Reflexionar y analizar son las claves de la renovación. Los dos estudiosos también declaran que, si los futuros profesores están motivados por sus pasiones, o sea que les gusta la enseñanza y la las lenguas que estudian, y son conscientes de sus objetivos y están cargados de sus valores y filosofías pedagógicas, pueden desarrollar motivaciones e imágenes de sí mismos deseadas para el futuro. Si éstas se confrontan con su realidad, se abre una amplia reflexión y toma de conciencia de la disparidad actual entre el yo actual y el yo ideal, lo que estimula el crecimiento y el desarrollo. Con esto se quiere decir que hay que evitar que exista una gran distancia entre el yo actual y el yo ideal, para que se produzca el crecimiento personal y profesional de un individuo es necesario que estos dos yoes sean lo más parecidos posible, deben acercarse para poder desarrollar el propio ser de acuerdo con el ideal de profesor deseado. Podría decirse que la capacidad de imaginar está ligada al empeño que uno pone en hacerlo realidad y darse cuenta, sin esto y sin perseverancia no habrá resultados actuales ni futuros (Dörnyei y Kubanyiova, 2014). Si la visión del usuario es poco clara e inestable, no sentirá ninguna urgencia por actuar para cambiar aspectos de sí mismo para acercarse a sus propios objetivos y deseos y alcanzar así su ideal (Dörnyei y Kubanyiova, 2014). Los estudiosos Dörnyei y Kubanyiova, (2014) afirman que es necesario que los futuros estudiantes de magisterio tomen conciencia de sus capacidades y de sí mismos, de esta manera podrán reconocer sus propias fortalezas y debilidades y detectar sus carencias, pero también sus fortalezas, con conciencia de sus propios valores y visiones personales respecto a la docencia para que sean capaces de construir una autoimagen que les oriente a trabajar sobre sí mismos para acercarse a su ideal de maestro.

Practicar la disciplina de la visión, concebir cómo se siente uno, cómo se comportará, qué aspecto tendrá, cómo trabajará y de qué manera, ayudará a los estudiantes a concentrarse, a pesar de que puede resultar agotador y a veces se corre el riesgo de abandonar, Dörnyei y Kubanyiova (2014) dicen que hay que mantener la concentración en el objetivo deseado, es decir, ese futuro profesional tan imaginado como anhelado. No hay que subestimar el impacto que tiene la visión en la realización

del propio futuro, de hecho, a través de la creación de escenas mentales, en las que uno puede ver y oír situaciones imaginarias y contextos abstractos, tendrá como consecuencia nuevos modelos de comportamiento en los que basarse y en los que apoyarse para avanzar hacia su objetivo. La visión es un concepto que incorpora tanto la idea de una meta cognitiva deseada, como querer llegar a ser un buen profesor y ser competente en esa profesión y en la lengua que se enseña, pero también incorpora una representación sensorial de las formas en que se puede alcanzar esa meta (Dörnyei y Kubanyiova, 2014). De hecho, Dörnyei y Kubanyiova (2014) destacan el papel que desempeña la visión mental y la circunstancia de que las imágenes se evocan estimulando los sentidos de los usuarios. Estas percepciones tienen el poder de modificar el comportamiento humano.

Dörnyei y Kubanyiova (2014) afirman la importancia de mantener una visión coherente con las propias ambiciones, porque muchas veces el individuo se ve continuamente desafiado y sometido a las innumerables imágenes impuestas desde el exterior de cómo deberían ser los profesores, lo que crea un desequilibrio entre sus esperanzas y sueños futuros y las prescripciones sociales. La resiliencia, afirman estos estudiosos, es la clave para resistir los estímulos externos que pueden contaminar el pensamiento y el criterio de cada uno. Por lo que es crucial orientar a los alumnos hacia una visión personal que no esté influida por los deseos de los demás.

Según Dörnyei y Kubanyiova (2014), la idea: "no es identificar algún tipo de imagen fantástica idealizada de un aula de idiomas que puede que nunca exista, sino, más bien, desarrollar una posible visión personalmente significativa que forme parte integral de quién es el profesor y que sea sensible al contexto en el que se sitúa su trabajo" (2014: 125).

Como subrayan Dörnyei y Kubanyiova (2014), las expectativas de los alumnos deben seguir siendo realistas; si se engañan a sí mismos, nunca podrán interpretar correctamente sus propios sueños y aspiraciones, sino que, por el contrario, pueden verse decepcionados. Por lo tanto, la visión debe canalizarse hacia perspectivas fiables construyendo vías hacia el éxito. La visión aspira a un ideal y refleja un deseo intencionado de cambio. Construir una visión de lo que es posible, según ellos, entonces, significa ser capaz de realizar las propias aspiraciones futuras imaginadas, es decir, partir de una base sobre cómo tener éxito y ponerse en marcha para organizar y planificar la persona en la que uno quiere convertirse, mejorando aspectos de la propia personalidad y de las propias acciones para desarrollar una mayor conciencia y una progresión de las propias capacidades, sólo así será posible tener resultados concretos a largo plazo y para la visión que tenemos como futuros profesionales y como personas. La intervención motivacional, dirigida a crear y construir una visión en el alumno, es un proceso realista que le hace consciente de lo que quiere. Por lo tanto, es importante

analizar las aspiraciones que están mayoritariamente determinadas por las experiencias vividas por el alumno y guiarle hacia una selección plausible de las mismas. Según ellos es posible construir una visión a través de la reflexión con afirmaciones concretas y haciéndose preguntas sobre las posibles imágenes mentales que se quieren conseguir yendo más allá de lo que ya se sabe o se cree saber hacer, pero cuestionándose constantemente.

Según Dörnyei y Kubanyiova (2014: 2): “where there is a vision, there is a way”. La imaginación tiene el poder de mantener viva la motivación hasta alcanzar el objetivo final. Por eso ellos afirman que las imágenes que crean los alumnos son "experiencias casi perceptivas", de hecho, el uso de la imaginación produce percepciones que pueden verse y sentirse mentalmente de forma interna y, por tanto, estimulan los sentidos. Entonces, la imaginación mental sirve como herramienta fundamental para desarrollar la visión, a través de la cual se pueden crear imágenes mentales mientras se actúa en el futuro.

Los estudiosos Dörnyei & Kubanyiova (2014) presentan el ejemplo de la psicología del deporte, que utiliza la imaginería mental como herramienta para la mejora del rendimiento deportivo y la consecución de objetivos. La imaginería tiene dos funciones principales: la cognitiva y la motivacional; la primera sirve de plan estratégico para los propios objetivos, mientras que la segunda estimula la acción que cambia el comportamiento. Además, la imaginación puede experimentarse en primera persona, donde el protagonista eres tú y vives la experiencia completa centrándote en ti mismo, mientras que, si se experimenta en tercera persona, el individuo asume el papel de observador externo y, por tanto, no participa en la acción en primera persona, esta visión está más centrada en lo global y no en lo personal y contribuye a crear una experiencia que puede integrarse en el autoconcepto que cada uno tiene.

## **1.2 Aspectos psicológicos**

Esta sección presentará los aspectos psicológicos que intervienen y están implicados en la creación de la visión futura de un individuo. Se hablará de cómo se desarrolla la identidad y de cómo se construye también mediante el uso de narrativas, para centrarse después en una identidad específica, a saber, la identidad profesional. A continuación, se explicarán algunos factores, como los temporales, los del entorno medio y los sociales, culturales e institucionales, que influyen en la

formación de la identidad de una persona. A continuación, se señalará cómo las convicciones, las creencias y las emociones también pueden ser elementos importantes en la construcción de una identidad y en la reflexión sobre el propio futuro, especialmente en el ámbito laboral. A continuación, se dirigirá la atención hacia el análisis de la motivación y el autoconcepto, incluidos los yos posibles, que poseen un enorme poder a la hora de definir la identidad y las acciones de un individuo. Por último, pasaremos a considerar la teoría de la autodiscrepancia como posible elemento de cambio para una persona. Concluiremos este viaje psicológico con un resumen de la actividad reflexiva, considerada importante y destinada a ayudar al alumno a comprender determinados puntos de su vida, y fundamental para iniciar una posible transformación hacia su realización futura.

### ***1.2.1 El desarrollo de la identidad***

Autores como Beijaard, Meijer, Verloop (2004, citados en Hahl & Mikulec, 2018, p. 43) y Flores y Day (2006), coinciden en la idea de que la identidad no es única, sino múltiple porque tiene muchas facetas diferentes. Por eso su construcción es un proceso dinámico y continuo, de hecho, es cambiante y fácilmente moldeable, modificándose a lo largo del tiempo debido a una serie de factores internos y externos, como las personas, las experiencias y las creencias. Como está en constante cambio, es necesario un proceso interpretativo de las experiencias vividas por el alumno que también definen parte de la identidad y sirven para su desarrollo futuro.

Según Bullough (2005, citado en Benavides, 2013, p. 38), el desarrollo de la identidad tiene lugar en distintos contextos de aprendizaje, como en situaciones extraescolares o en el aula, y también dependen de las interacciones con las instituciones sociales y las instituciones educativas. Por eso el concepto de identidad toma forma tanto en lo social como en lo individual, y estos dos aspectos se entremezclan. En conclusión, se puede decir que la identidad se forma a través de la experiencia social. En consecuencia, el desarrollo de la identidad descende del entorno en el que se vive y de los significados que cada individuo se da a sí mismo, al entorno y a los demás sobre su propia persona (Beijaard, 1995, citado en Benavides, 2013, p. 38).

#### ***1.2.1.1 El papel de las narrativas en la construcción de la identidad***

Bruner (1992, citado en De Lorenzo, 2004, p. 1) sostiene que, a través de la narración, los individuos pueden construir su propia realidad y visión del mundo. Se convierte, de hecho, en una herramienta indispensable para la construcción de la identidad humana. Al reconocer las estructuras narrativas y, por tanto, la posibilidad de narrar la propia vida, la narración concede una organización del pensamiento entre los conocimientos de las personas, su experiencia vivida y sus vivencias, que están innegablemente interconectadas.

Como declara Bruner (1973, citado en De Lorenzo, 2004, p. 34), el hombre tiende a estructurar su pensamiento en categorías en su visión del mundo, esto le ayuda a reducir su complejidad, por lo que codifica su entorno dándole sentido y de forma que pueda reconocer su entorno. Eso significa que se simplifica la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. Un ejemplo es cuando se ve a un perro y a un gato, una categorización puede ser que ambos son animales, o también cuando se utilizan objetos como una mochila o un lápiz, los cuales forman parte de la categoría de los materiales escolares, y, por último, los padres, los hermanos son parte de la categoría de la familia. Se trata de un proceso activo, en lo cual hay una actividad de asociación, construcción y representación, por eso la narrativa tiene el papel de dar sentido a las vicisitudes humanas para poder actuar conscientemente. Para dominar el pensamiento narrativo, es indispensable hacer uso de la posibilidad de construir el propio mundo dándole forma, estructurando e identificando intenciones y acciones dándole sentido entonces a la propia existencia (Bruner, 1956, citado en De Lorenzo, 2004, p.4).

El papel de las narrativas en la construcción de la identidad deriva de la imagen que el individuo concibe de sí mismo y de su mundo, de hecho, a través de la representación, puede desarrollar todo su potencial y tiene la oportunidad de poder conocerse más profundamente buscando la verdad de su propio yo. De hecho, para Bruner (1968, citado en De Lorenzo, 2004, p. 63), el símbolo surge como una herramienta fundamental para profundizar en el conocimiento, ya que tiene el poder de unificar y estructurar la experiencia.

La narración de historias, según Bruner (1992, citado en De Lorenzo, 2004, p. 38), desempeña un papel importante, es decir, que está destinada a enseñar porque al narrar se pueden comprender aspectos de la propia vida que de otro modo podrían resultar insignificantes cuando en realidad marcan la identidad de una persona. La función de la narración como "diario personal" en el que se pueden narrar acontecimientos personales o imaginarios se entiende como preservación de la memoria y éstos desarrollan una mayor creatividad y amplitud mental en el individuo. Además, es

posible a través de la narración modificar el pasado porque uno puede dar sus propios significados a los acontecimientos que se narran y pueden condicionar la realidad pasada creando una nueva también en una mejor perspectiva de futuro. A través del dibujo, es decir, narrando con este método, uno tiene la oportunidad de expresarse mejor que mediante el uso de palabras, ya sea de forma escrita u oral, porque recurre a más capacidades del cerebro y las procesa de forma diferente; es una técnica que también adoptan los terapeutas para sus pacientes. Con la narración visual, uno puede dar forma a su experiencia creando una realidad personal y subjetiva mediante una interpretación a través de colores, figuras, símbolos, líneas y sombras, estructurando sus pensamientos de forma metafórica y verosímil. Las narraciones suelen tener como tema principal a personas que actúan en determinadas situaciones, estas acciones deben ser coherentes y relevantes con los estados intencionales de los sujetos narradores, es decir, adherirse a sus creencias, deseos, teorías, valores y filosofías de vida. (Bruner, 1991, citado en De Lorenzo, 2004, p. 42).

Además, según Urzua y Vasquéz (2008, citado en Shosh, 2019, p. 67), en el desarrollo de la identidad de los profesores, las narrativas, entendidas como visiones de futuro y proyecciones para idealizar el propio yo futuro, desempeñan un papel importante, de hecho, éstas son importantes porque canalizan la esperanza hacia la realización de un futuro ideal como profesor. Estas imágenes de futuro crean una dirección hacia las acciones del alumno estimulando su motivación. Estos imaginarios, afirman ellos, contribuyen a conformar las ideas de los estudiantes sobre las tareas, las filosofías pedagógicas y las funciones de su futuro trabajo como profesor. Narrar, por tanto, permite conocer lo que piensan los estudiantes sobre su futuro profesional y la creación de su identidad profesional, y les permite automotivarse, tomar conciencia, reflexionar y actuar hacia su ideal.

### ***1.2.1.2 La identidad profesional***

La identidad profesional se refiere a la identidad que un individuo construye en un contexto profesional, es decir, la persona que es cuando se encuentra en un entorno laboral y cómo se comporta en él. Indica cómo se identifica uno a sí mismo como profesor y cómo se siente como tal.

Este tipo de identidad, según Mayer (1999, citado en Walkington, 2005, p. 54), se basa en las creencias de cada uno sobre la enseñanza y el hecho de ser profesor y se construye a partir de diversos ámbitos de la vida, como los orígenes y las historias familiares, las experiencias personales en el

ámbito pedagógico, es decir, lo aprendido y aportado a la formación profesional como docente, las experiencias laborales como las prácticas o el aprendizaje escolar como estudiante. Las concepciones que uno tiene de cómo deben ser los profesores, por tanto, sus creencias y, del mismo modo, sus aspiraciones futuras también contribuyen a la formación y evolución continua de la identidad profesional. De hecho, la identidad profesional no sólo se compone de lo que se aprende en las instituciones educativas, sino que también se aprende de los profesores que han formado parte de la trayectoria vital, por tanto, de los acontecimientos más importantes y significativos, de los valores educativos transmitidos y del tipo de enseñanza experimentada. Los profesores aprenden continuamente a nivel cognitivo de sus propias experiencias, de las situaciones que se les presentan y de los constantes cambios en el aprendizaje de los alumnos, la innovación tecnológica y los cambios en los entornos, las funciones, las herramientas y las estructuras. Así se aprende a ser consciente de lo que se quiere recordar y de lo que se quiere evitar. Por eso, la formación de la identidad es un proceso continuo y en constante evolución, incluso durante la propia carrera profesional, la identidad de un profesor se forma y se remodela continuamente. De este modo, uno puede comprender su propio desarrollo mediante el análisis continuo, sistemático y estructurado y el examen riguroso de su propia enseñanza, cuestionándose constantemente a sí mismo.

En resumen, como se ha visto con el pensamiento de Mayer (1999, citado en Walkington, 2005, p. 57), se sabe que las creencias y experiencias que uno lleva consigo son esenciales, porque forman parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y sirven para construir la propia identidad profesional, la percepción que cada profesor tiene de sí mismo es de enorme importancia porque gracias a la toma de conciencia podrá ir modificando los aspectos más difíciles de su ser, desafiándose así a sí mismo e ir cambiando sus ideas para superarse y mejorar su profesión. El estudioso denomina a estas creencias y experiencias docentes: "el aprendizaje de la observación" y "los episodios de la enseñanza atípica". Significa que la concepción que uno tiene de la enseñanza y de la docencia procede de la observación de la enseñanza que se experimenta en la propia escuela, de los modelos en los que uno se ha basado. Influyen mucho los episodios positivos en los que uno ha encontrado una especie de inspiración y satisfacción. El académico, además, subraya que son las experiencias las que conforman las creencias sobre la enseñanza y el papel de un profesor y, por tanto, proporcionan una base sobre la que construir y ampliar la propia experiencia de aprendizaje.

Para Dewey (1934, citado en Leshem, Zion, & Friedman, 2015, p. 2) es fundamental argumentar que el conocimiento personal de un futuro profesor tiene un peso no pequeño, ya que uno se remite constantemente a sus propias experiencias como profesor, pero también como alumno,

recorriendo así un viaje mental en busca y redescubrimiento de lo que quiere llegar a ser, de lo que quiere imitar, de cómo quiere aparecer. Reconstruyendo el propio pasado, analizando lo que realmente ha sido fuente de inspiración y crecimiento personal y profesional, uno puede desarrollar sus intenciones futuras, también para hacer frente a las situaciones y necesidades actuales. El profesor es un sujeto flexible y tiene una naturaleza dinámica, lo que significa que cambia constantemente con el tiempo, no es estable y se enriquece con nuevas experiencias, aprendiendo de ellas. Cada profesor, al vivir su experiencia pasada, aprende características profesionales que puede adoptar a su manera en la experiencia presente y que luego puede llevar a un futuro imaginado.

### ***1.2.1.3 Factores temporales, medioambientales y sociales, culturales e institucionales***

Los factores determinantes de la construcción de la identidad son múltiples:

- ◆ Temporal, es decir, las influencias del pasado que se combinan con las del presente y las aspiraciones futuras sobre el comportamiento (Feiman-Nemser, 2001, citado en Leshem, Zion, & Friedman, 2015, p. 1). En el caso de las distintas generaciones de profesores, es evidente que si un individuo nació en una época en la que la escolarización y la enseñanza se llevaban a cabo de una forma distinta a la actual, es posible que traslade esta tradición al presente y al futuro, conservando sus orígenes y las enseñanzas recibidas en su pasado como alumno y como profesor, a diferencia de un profesor recién contratado perteneciente a una generación más joven, que trae consigo información más actualizada y motivaciones distintas.
- ◆ Ambiental y social, es decir, dónde se ha nacido y vivido, dónde se han vivido las experiencias personales y de aprendizaje, también es importante si el entorno era positivo o no. La personalidad viene determinada en gran medida por el entorno. El tipo de clase social en la que uno se ha criado también influye en la persona que uno es y quiere llegar a ser, porque si una persona de clase social alta se comporta de una determinada manera, también refleja los valores que ha aprendido a lo largo de su vida, que sin duda contrastarán con los de una persona de clase social baja, que tendrán pesos y medidas diferentes. La familia en la que se ha vivido influye en cómo se experimenta y por tanto en cómo, qué y por qué se aprende de una determinada manera en comparación con otras familias; este razonamiento también se puede hacer con las interacciones entre iguales, por ejemplo, las personas que han tenido una comunicación constante con personas

que trabajaban en la escuela, es seguro que tendrán una forma de trabajar más actual e informada que cuando interactúan con personas ajenas a su entorno laboral.

- ◆ Culturalmente, las experiencias resultantes de la vivencia de individuos de una misma cultura son significativas, razón por la cual los miembros de una misma cultura comparten características de personalidad similares. El individuo, de hecho, adquiere las tradiciones y costumbres de esa cultura, la incorpora a su propia personalidad y se refleja en sus actos, un ejemplo es que, entre una cultura occidental y una asiática, las diferencias son sustanciales, por lo que no se puede esperar ver crecer alumnos del mismo tipo, sino que cada uno trae consigo su propio bagaje de experiencias vinculadas a la cultura a la que pertenece.
- ◆ Desde el punto de vista institucional, es importante recordar que el entorno escolar influye en la identidad individual y personal tanto como en la identidad profesional. Crecer con valores e ideales pedagógicos vistos y experimentados como estudiante tiene más probabilidades de trasladarse a las clases como futuros profesores (Flores y Day, 2006). Una enseñanza anticuada y poco acorde con los diversos estudios realizados para mejorar el aprendizaje, la enseñanza y la motivación de alumnos y profesores creará y trabajará con metodologías obsoletas y reñidas con las actuales. Por lo tanto, su identidad seguirá estando extremadamente ligada a concepciones pasadas tomadas como ejemplo para el trabajo actual. Las experiencias pasadas como estudiantes y durante la formación del profesorado, ya sean modelos positivos o negativos, desempeñan un fuerte papel mediador en la identidad y orientan hacia determinados objetivos y comportamientos (Flores y Day, 2006). Por lo tanto, puede decirse que las buenas o malas lecciones de las experiencias pasadas de los modelos de conducta pueden o no influir en el pensamiento y las creencias de cada uno sobre lo que significa ser profesor y qué tipo de profesor desea ser (Kagan, 1992, citado en Leshem, Zion, & Friedman, 2015, p. 2).

Se ha visto cómo estos factores son decisivos para la personalidad y la identidad de un individuo y dan lugar a diferentes actitudes y comportamientos entre las distintas personas que se muestran y manifiestan en su labor como docentes.

#### ***1.2.1.4 Convicciones, experiencias, creencias y emociones***

El proceso de desarrollo profesional implica un análisis estructurado de las propias creencias y prácticas, que son dinámicas y dependientes del contexto, que dan sentido a la profesión

desempeñada y transforman la identidad del profesor, que, a partir de sus propias creencias y valores, le ayudan a comprender la labor docente y a adquirir su verdadero significado (Sachs, 2001, citado en Leshem, Zion, & Friedman, 2015, p. 2).

Rogers (1954, citado en Cervone & Pervin, 2017, p. 197) sostiene que "la realidad que observamos es realmente un mundo personal de experiencia [...] el campo fenoménico" Este último es el espacio en el que las percepciones de una persona constituyen su experiencia subjetiva, de hecho, se construye su mundo interior donde están presentes las necesidades psicológicas, los objetivos y las creencias personales. Estas creencias y percepciones del mundo son subjetivas y no objetivas, porque reflejan las necesidades personales del individuo, por lo que perciben su experiencia como realidad y, por tanto, pueden influir en sus acciones. Tener creencias y convicciones da pie a que los alumnos reflexionen sobre aspectos del aprendizaje y la enseñanza que relacionan con sus propias experiencias y les asignan sus propios significados. De hecho, los estudios demuestran que los alumnos interpretan la información y las experiencias nuevas a través de su propio bagaje de conocimientos, experiencias y creencias.

Como sugieren Atkinson, Smith y Hilgard (1987, citados en Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, p. 750), los profesores tienen percepciones de su propia identidad profesional, lo que significa que éstas representan la comprensión que tienen de sí mismos en el trabajo e influyen en la eficacia de su trabajo y de su desarrollo profesional, pero también en su capacidad y voluntad de querer abordar los cambios educativos y de aprender y aplicar innovaciones en la práctica docente cotidiana. La reflexión permite a los alumnos tomar conciencia de sus creencias, considerarlas y, si es necesario, reconsiderarlas. Las creencias comprenden elementos racionales y emocionales, se basan en las propias experiencias y creencias y se conceptualizan como compartidas socialmente, construidas en interacción con los demás, individual y contextualmente. Reflejan las opiniones de los individuos desde el punto de vista social e institucional, basadas también en cómo han interactuado a lo largo de su vida (Dufva, 2003, citado en Kalaja, Barcelos, & Aro, 2018, p.5). Por lo tanto, la atención se ha desplazado del "cómo" al "qué", es decir, de las creencias a las que realmente se construyen durante la interacción con otros individuos en ocasiones de aprendizaje y enseñanza.

Estudios anteriores como los de Aragão (2011, citado en Kalaja, Barcelos & Aro, 2018, p. 9) y Barcelos (2015, citado en Kalaja, Barcelos & Aro, 2018, p. 9) sugieren una estrecha conexión entre creencias y emociones. De hecho, las emociones tienen el poder de reforzar o debilitar las creencias de un alumno y pueden llevarle a prestar más atención a unas creencias que a otras. Del mismo modo,

las emociones y las creencias interactúan de forma compleja, de modo que las creencias pueden generar diversos estados emocionales como miedo, desesperación, alegría, calma. Fridja y Mesquita (2000, citado en Godoy & Barcelos, 2021, p. 51) también afirman que las emociones influyen en los individuos: dan lugar a creencias que no existían o modifican las existentes aumentando o disminuyendo su fuerza. Las creencias tienen dos dimensiones: la afectiva y la cognitiva, y ambas deben considerarse en relación con la motivación y la historia personal del alumno, que son los factores internos, pero también en función de factores externos como los contextos de aprendizaje, las interacciones con las personas implicadas en el aprendizaje, incluidos los profesores y los compañeros de clase. Barcelos, Kalaja (2013, citado en Godoy & Barcelos, 2021, p. 49) y Murphey (1996, citado en Godoy & Barcelos, 2021, p. 50) destacan la relación recíproca entre creencias y acciones, de hecho, se influyen mutuamente. Crean la motivación de actuar para alcanzar los propios ideales como docente a partir de las propias creencias que, al mismo tiempo, están relacionadas con las emociones (Barcelos, 2015; Kalaja, 2016, citados ambos en Godoy & Barcelos, 2021, p. 50).

Es importante que los estudiantes y futuros profesores sean conscientes de sus propias creencias sobre cómo les gustaría que fuera su futuro profesional y que estén abiertos a reafirmarlas y reconsiderarlas, con las posibles consecuencias en sus prácticas docentes que aplicarán y reevaluarán sus principios iniciales.

### ***1.2.2 La motivación***

La motivación es un proceso que sirve para guiar y mantener determinados comportamientos, de hecho, les da un propósito, ya sea a nivel personal o laboral. También sirve para alcanzar los propios objetivos en la vida, porque sin ella no se puede actuar para conseguirlos.

Existe una distinción entre motivación intrínseca (interna) y motivación extrínseca (externa): la primera conduce a un comportamiento que es un fin en sí mismo, por ejemplo, cuando uno quiere cultivar una pasión como la jardinería o quiere estudiar un determinado tema porque le fascina y le intriga. Proviene de las motivaciones internas de una persona por razones personales. La segunda estimula la acción hacia un fin, como la obtención de un premio o recompensa. Proviene de motivaciones externas debidas al contexto en el que uno se encuentra, como una competición.

Dörnyei & Ushioda (2011, citados en Kalaja & Mäntylä, 2018, p. 2), en el ámbito pedagógico, han considerado la motivación en términos de un sistema motivacional del yo, es decir, el autoconcepto formado por los posibles yoes de los alumnos, entre los que se encuentran el yo ideal, lo que uno desea ser, y el yo obediente, lo que uno debería ser. Este sistema de motivación, además, está vinculado a las experiencias de aprendizaje anteriores de los alumnos, en este caso hablando del aprendizaje de lenguas extranjeras. El sistema se basa en dos aspectos fundamentales del aprendizaje de una lengua extranjera: el primero, son los miedos, aspiraciones e ideales de los alumnos con respecto a su yo actual. En segundo lugar, las expectativas y presiones sociales del entorno, como los profesores o los padres, que influyen en la forma en que los estudiantes aprenden y en cómo abordan el aprendizaje de una lengua extranjera, pero sobre todo en cómo y con qué motivación lo hacen.

En este capítulo se abordarán nuevos enfoques de la motivación y la concienciación. Útil para el crecimiento y desarrollo del individuo y su realización en la vida personal y profesional.

### ***1.2.3 El concepto de sí mismo***

La visión está inextricablemente ligada al concepto de uno mismo. De hecho, la visión es una especie de "imagen" de la idea que tiene el individuo de quién le gustaría llegar a ser, es decir, su posible yo futuro (Markus y Nurius, 1986 citado en Bier, 2020, p. 175).

El concepto de yo fue introducido por el psicólogo estadounidense Carl Rogers (1951, citado en Cervone & Pervin, 2017, p. 201) y se refiere a lo que uno considera su ser, lo que uno siente que representa, es decir, los pensamientos y la visión que uno tiene de sí mismo, incluidas sus características, incluidos sus puntos fuertes y débiles, y la idea que uno tiene de sí mismo en general. Según él, la idea que uno tiene de sí mismo puede ser congruente, dando lugar a un sentimiento de autorrealización, o incongruente con su yo ideal. Este concepto ayuda a las personas a darse sentido a sí mismas y a comprender y completar su experiencia en el mundo. A través de estos significados, es decir, de las construcciones que se crean, se da sentido y éste se atribuye al entorno del hombre y también a las experiencias personales, que participan en la construcción del yo ideal que constituye el yo. Como afirma Rogers (1951, citado en Cervone & Pervin, 2017, p. 201): "el concepto del yo representa un modelo organizado y coherente de percepción. A través de las percepciones que posee el individuo, éstas pueden influir y guiar sus acciones". Cree que el autoconcepto es un proceso

consciente que cambia con el tiempo, por el que las personas son conscientes de quiénes son y esta conciencia está sujeta a cambios.

Este concepto permite comprender cómo la visión puede conducir a un cambio en el autoconcepto, llevando al individuo a actuar para realizar su propio deseo de sí mismo. Precisamente por el hecho de que este concepto puede evolucionar con el tiempo y debido al ideal que un individuo tiene de sí mismo y que le gustaría alcanzar.

### ***1.2.3.1 Los yo posibles***

Rogers (1951, citado en Cervone & Pervin, 2017, p. 201) identificó dos aspectos diferentes del yo: un yo real (o presente) y un yo ideal. En su opinión, las personas generan percepciones reflexionando sobre su yo presente y futuro, creando significados y haciéndose más conscientes de quiénes son ahora y quiénes les gustaría llegar a ser. El yo ideal se refiere al personal al que aspira un individuo, es decir, un autoconcepto que le gustaría alcanzar en el futuro, y que a menudo está en desacuerdo con el yo actual, es decir, lo que uno es y cree que es. Para los investigadores Markus y Nurius (1986, citado en Shosh, 2019, p. 59), los posibles yos representan las ideas de los individuos sobre lo que pueden llegar a ser, lo que les gustaría llegar a ser y lo que temen llegar a ser. Funcionan como incentivos para un comportamiento orientado al futuro y son componentes cognitivos de las esperanzas, los temores y los objetivos.

Dörnyei y Ryan (2015, citados en Farkas, in press, p. 95) argumentan lo siguiente: “Los yos posibles son representaciones específicas del propio yo en estados futuros, que implican pensamientos, imágenes y sentidos, y son en muchos sentidos las manifestaciones, o portadores personalizados, de los propios objetivos y aspiraciones (o miedos, por supuesto)”. La teoría de los yos posibles junto con las creencias actuales se convierte en un factor importante de cara a la fijación de metas futuras, motivando a las personas hacia un mayor esfuerzo por realizarse a sí mismas y a sus ideales. Con esta teoría, como afirman Markus y Nurius (1986, citado en Shosh, 2019, p. 59), se explica la orientación futura del yo de una persona, cómo ésta motiva y conduce a la acción presente y futura. Se trata de una compleja interacción entre las identidades del yo presentes e imaginadas, que crean en el individuo una especie de "voluntad de exponerse" para hacer realidad su aspiración a la identidad deseada.

Markus y Nurius (1986, citado en Shosh, 2019, p. 59), además, sostienen que los posibles yos de una persona definen y conforman sus ideas sobre su yo esperado y deseado, es decir, aquello en lo que le gustaría convertirse, y aquello en lo que teme convertirse, lo que se denomina el yo temido. En la transición en el ámbito ocupacional, se produce un cambio en las concepciones presentes en la persona, ya que ésta tiende a desarrollar su propia identidad profesional a partir de los yos posibles, adaptando su yo al más codiciado. Durante este proceso, según Ibbara (1999, citado en Shosh, 2019, p. 59), se necesitan varios yos, que él define como "yos provisionales", esto para describir su naturaleza temporal y cambiante. Por lo tanto, se produce una negociación entre los conceptos actuales y futuros de uno mismo, que da lugar a reflexiones, "ensayos" y visiones de posibles identidades profesionales, aunque aún no elaboradas. Así, la teoría de los posibles yos puede ayudar a un profesor a comprender su identidad presente y futura (Hamman, 2010, citado en Shosh, 2019, p. 59).

Las dimensiones de futuro son importantes en la construcción del yo, y Urzua y Vásquez (2008, citado en Shosh, 2019, p. 59) afirman que la reflexión prospectiva es capaz de ayudar a los profesores a imaginar el tipo de profesor que quieren ser y proyectar así un sentido del mismo. Numerosos estudios reflejan la importancia de las proyecciones discursivas de los docentes hacia el futuro, centrarse en la profundización de las narrativas de los discursos futuros de los docentes, como expresan ellos, contribuye a la construcción de posibles yoes e identidades docentes. Cambiar las mentalidades preexistentes consolidadas por las propias creencias hacia una nueva mentalidad profesional de los profesores y la enseñanza.

Es necesario, como señalan Hammerness (2003, citado en Shosh, 2019, p. 59) y Hamman (2013, citado en Shosh, 2019, p. 59), hacer comprender a los profesores el desfase entre sus esperanzas y su práctica, para no crear falsas ilusiones, sino orientando las acciones hacia el presente, como incentivo para realizar las esperanzas y el yo deseado, evitando el temido, y cambiando así el propio futuro. Oyserman, y Markus (1990, citado en Shosh, 2019, p. 60), por otro lado, sostienen que debe existir un equilibrio entre los posibles yos esperados y los temidos, ya que saber lo que uno no quiere llegar a ser conduce a una mayor motivación de la persona, porque sabe lo que no quiere ser y trabaja más duro para que esto no ocurra, sino que sus propios deseos para sí mismo se hagan realidad. Dado que los posibles yos de los profesores son dinámicos, es fácil cambiarlos hacia lo que más valoran en un profesor de éxito, incorporando así estas cualidades en sí mismos (Hamman, 2013).

### ***1.2.3.2 La teoría de la discrepancia del yo***

Rogers (1951, citado en Cervone & Pervin, 2017, 223) afirma que las experiencias incongruentes con la estructura del yo son vistas negativamente por el individuo, precisamente para defender su autoconcepto, a menudo por esta razón las distorsiona, creando así una discrepancia entre el yo y la conciencia de la experiencia. Entre las teorías sobre este tema, la más influyente es la formulada por el psicólogo Higgins (1999, citado en Cervone & Pervin, 2017, 242), que hace hincapié en la relación entre los aspectos del autoconcepto y la experiencia emocional. Él amplía el trabajo realizado por Rogers sobre los diferentes aspectos del yo, de hecho, propone dos aspectos diferentes del yo futuro: el yo obediente, que se centra en los deberes, responsabilidades y obligaciones que una persona debe cumplir, también debido a responsabilidades externas o presiones sociales; y el yo ideal, que se centra en las esperanzas, ambiciones y deseos personales. Según esta teoría de Higgins (1999 citado en Cervone & Pervin, 2017, p. 524), las emociones negativas se generan cuando el yo real y el yo ideal no coinciden y, por tanto, surgen discrepancias. Si una persona se ve a sí misma de una determinada manera como el yo ideal pero la realidad es otra, se crea un desequilibrio que conduce al desánimo, la tristeza, la impotencia y la decepción. Esta discrepancia también puede causar estados de agitación y estrés si alguien tiene un yo obediente que se fija ciertas normas que si no se alcanzan pueden asustar y crear estados de ansiedad. El estudioso sanciona esta distinción entre el yo ideal y el yo obediente afirmando que puede haber emociones diferentes entre los dos estados del yo, lo que puede hacer que el individuo sienta amargura e inercia ante la realidad de su ser y la imposibilidad de alcanzar sus sueños, metas y aspiraciones por estar muy lejos de la persona que realmente es.

Además, recordando esta teoría un yo futuro puede ser un yo ideal o un yo obediente, y éstos pueden actuar como poderosas guías para el futuro, siempre que se den las condiciones para guiar el comportamiento:

1. En primer lugar, si un individuo "se preocupa" por una determinada imagen futura de sí mismo, entonces querrá realmente alcanzar ese nivel; de lo contrario, si no se preocupa por ese ideal, no tendría ningún propósito.
2. En segundo lugar, la autoimagen futura deseada debe ser suficientemente diferente de la actual, porque si no se percibe ninguna brecha entre estos dos estados, no se gasta energía en reducir esta brecha.
3. En tercer lugar, la imagen deseada que se crea debe ser, detallada, elaborada y vívida, de lo contrario, si queda borrosa, el individuo invertirá poco esfuerzo en conseguirla.
4. En cuarto lugar, el yo deseado debe ser plausible, esta percepción permite saber si la consecución de ese ideal es factible, o si la imaginación y la fantasía han ido más allá

de la realidad de los hechos, de ahí que las energías dirigidas hacia ideales fantasiosos puedan conducir a la renuncia de la meta irreal.

5. En quinto lugar, es esencial considerar que el yo deseado no es demasiado fácil de alcanzar, ya que debe percibirse un cierto desafío, lo que conduce al desarrollo del debido compromiso.
6. En sexto lugar, es necesario que el yo ideal sea incompatible con el yo obediente y actual, de lo contrario se corre el riesgo de no tener nada sobre lo que trabajar para iniciar un cambio en la propia vida.
7. En séptimo lugar, deben adoptarse estrategias procedimentales para que el individuo pueda alcanzar sus metas; sin ellas, el camino será menos claro y poco estudiado, y esto conduce a la renuncia a la meta o a su fracaso.
8. Por último, el yo futuro debe estar vivo y activo, constantemente motivado y recordado por el individuo y, además, debe estar contrarrestado por la presencia de un yo temido que le proporcione énfasis y motivación.

Si uno trabajara para tomar conciencia de las limitaciones que tiene y se esforzara por acercarse a la versión más deseable de sí mismo, lograría muchos objetivos y combatiría esta discrepancia trabajando en su yo real de tal forma que se acercara lo más posible al yo ideal.

### ***1.3 La actividad de reflexión***

*La reflexión prospectiva permite a los nuevos profesores contemplar sus experiencias pasadas con "una mirada hacia el futuro".*

*(Urzua, & Vasquez, 2008: 1944, citato in Shosh, 2019, p. 57)*

Hay que hacer hincapié en el valor de las actividades de reflexión. Como argumentan Dörnyei y Kubanyiova (2014), el valor de las actividades reflexivas es crucial, ya que los profesores tienen la oportunidad de comprender el papel de los posibles yoes en su propio desarrollo profesional, experimentando un proceso en el que las visiones y expectativas pueden transformarse en autoguías futuras cargadas positivamente. Estudiosos como Dörnyei, Kubanyiova, (2014), sostienen que la actividad reflexiva y el trabajo conceptual sobre visiones y expectativas se encuentran entre los más

eficaces en términos de motivación cuando se emparejan con formadores de docentes que median y guían durante el proceso.

Numerosos estudios afirman que: "Hacer explícito el conocimiento tácito a través de la reflexión es un paso necesario para que se produzca un cambio fundamental en el comportamiento de los profesores" (Lugossy, 2006: 339, citado en Farkas (in press), p. 94). La capacidad reflexiva debe adquirirse a través de acciones, sentimientos y experiencias que se convierten en objeto del propio pensamiento, convirtiéndose así, los individuos, en "profesionales reflexivos" (Kelchtermans, 2009, citado en Farkas (in press), p. 94). Según Dörnyei y Kubanyiova (2014), si la visión que tiene el alumno de sí mismo profesional es demasiado compleja para que pueda realizarse, esto podría convertirse en un obstáculo para el desarrollo profesional del profesor.

Las teorías y prácticas de la enseñanza reflexiva son parte integrante de los programas de formación del profesorado. Estudios anteriores constatan que la actividad reflexiva de los profesores estaba tradicionalmente vinculada a la experiencia pasada que moldeaba las decisiones docentes de los profesores y les proporcionaba disposiciones. Esta teoría ha sido superada por una nueva corriente de investigación que sugiere que no sólo las experiencias pasadas son significativas para el cambio y la educación, sino también las expectativas sobre el futuro, explorando y dando forma a las visiones y expectativas de los profesores (Dörnyei, Kubanyiova, 2014). El objetivo de la actividad reflexiva, tal y como afirman, es "hacer conscientes a los estudiantes de magisterio de sus creencias sobre su futuro profesional, y reafirmarlas o reconsiderarlas, lo que finalmente tendrá consecuencias en los principios y prácticas que aplicarán en su docencia una vez se incorporen a la vida laboral como profesores cualificados" (Kalaja y Mäntylä, 2018: 35).

A través de la práctica reflexiva, se está construyendo un nuevo modelo de desarrollo profesional para los profesores, a saber, la aparición de un enfoque reflexivo de la enseñanza. Se ha demostrado que a través del pensamiento reflexivo es posible investigar la realidad, considerarla y reconsiderarla. La reflexión de un profesor sobre su trabajo le permite comprobar y evaluar sus propios conocimientos y habilidades, analizar sus propias competencias para mejorarlas, investigar la idoneidad de las estrategias didácticas aplicadas y el tipo de material con el que trabaja. Además, lo ayuda a cuestionar sus propios valores y filosofías pedagógicas en relación con las prácticas y renovar sus propias metas y objetivos. Por último, le sirve para seguir examinando los valores y creencias personales en su enseñanza sin tener miedo a cambiar y avanzar hacia la renovación. El

profesor reflexivo alimenta su profesionalidad cuestionándose a sí mismo con respecto al proceso de enseñanza, toma conciencia de sus propias limitaciones y trabaja para superarlas.

En el pasado, la práctica docente y el aprendizaje se orientaban más hacia el conocimiento, por lo que el profesor era quien poseía los conocimientos y los transmitía a los alumnos, que no los conocían y se alimentaban de la información recibida. Por tanto, el aprendizaje era unidireccional, estático y obsoleto. Con el modelo de práctica reflexiva, las cosas empiezan a cambiar porque la atención ya no se centra en la adquisición de conocimientos, sino en la comprensión y el desarrollo de competencias. El alumno adopta un papel más activo y se implica en el proceso de aprendizaje, mientras que el profesor facilita este proceso y se convierte en el guía. El conocimiento se adquiere a través de la experiencia. Esta práctica, para un docente, sirve a los propios alumnos, investigando las formas en que aprenden, sus dificultades y cómo motivarlos, captando los detalles necesarios para la corrección de las propias intervenciones educativas dirigidas al bienestar de los alumnos y al suyo propio en la escuela, creando entornos de trabajo positivos y satisfactorios.

Es importante que las instituciones educativas reconozcan este nuevo enfoque, asignando a los profesores competencias constructivas para renovar su propio ser y actuar a través de vías de reflexión. Así se formarán profesores capaces de reflexionar sobre su trabajo, en entornos de desarrollo profesional, yendo así más allá de la enseñanza tradicional.

En este capítulo se ha podido ver cómo la teoría Envisioning abarca varios aspectos psicológicos que desempeñan un papel decisivo en la construcción de la identidad profesional de un futuro profesor. A través de la construcción de una visión y, por tanto, de una imagen mental, se puede trabajar para alcanzar el yo ideal de un individuo, realizar sus objetivos y convertirse en el profesor que desea. Además, el uso de narrativas permite comprender mejor las dinámicas que se producen durante los procesos de cambio en las creencias personales y en las prácticas docentes, pudiendo analizarlas con mayor profundidad. En conclusión, el objetivo de este capítulo ha sido comprender todos los aspectos inherentes a la identidad profesional de un futuro profesor de idiomas que aún se encuentra en proceso de formación y que tiene la posibilidad de implementar cambios encaminados a su propia autorrealización.

## **2. Gli studi in letteratura**

Sono presenti numerose ricerche riguardanti l'Envisioning come metodo di sviluppo professionale volto ad aumentare la motivazione e consapevolezza degli studenti. Esistono, inoltre, altrettante pubblicazioni che dimostrano, attraverso narrazioni visive, scritte, o ancora, attraverso dei questionari, interviste o delle riflessioni sia personali e sia sul proprio operato come docente e sulla propria esperienza di insegnamento, come avviene l'evoluzione dell'identità di un futuro insegnante. In questo capitolo si andrà ad esaminare queste indagini per trarne delle considerazioni finali e su cui poi paragonare lo studio dei casi proposto in questa tesi.

### **2.1 Come viene plasmata l'identità degli insegnanti di lingue?**

È molto vasto il corpus di ricerche e studi condotti sull'identità degli insegnanti, e molti di questi hanno raccolto dei risultati simili tra loro. In primo luogo, per identità del docente si intende le credenze e convinzioni che costituiscono il pensiero professionale degli insegnanti verso la propria pratica didattica, essi combinano queste opinioni e filosofie pedagogiche nella propria attività educativa, e con questo donano un significato alle proprie azioni professionali (Barkhuizen, 2017, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 194). In secondo luogo, Akkerman e Maijer (2011, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 194), affermano che le identità sono sociali per cui vengono messe in atto e negoziate nei contesti professionali. In terzo luogo, le identità sono personali, con questo si intende che comprendono l'aspetto dell'agency individuale, in quanto le persone sono agenti attivi della propria vita e interpretano dei processi sociali ai quali partecipano (Beijaard, Meijer e Verloop 2004; Barkhuizen 2017, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 194). Infine, le identità sono "strutturate nel tempo e nello spazio" (Norton, 2013: 45, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 194), questo significa che comprendono esperienze passate ed aspirazioni future di un individuo. Inoltre la costruzione dell'identità è definita come un processo attivo, difatti Barkhuizen (2017, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 194) afferma che le identità professionali si formano a partire da un processo riflessivo dove gli individui cercano di trovare un senso a "chi sono e a chi desiderano o temono di essere" (Barkhuizen, 2017: 4, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 195).

Beijaard, Meijer, Verloop, (2004, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 42) sostengono che l'identità dell'educatore abbia un grande potere influenzale verso le decisioni che i docenti prendono, verso le azioni che compiono, riguardo i contenuti che illustrano e le modalità con cui li espongono, ma anche verso le relazioni che si instaurano tra insegnante e studente, per questo motivo l'identità influenza notevolmente lo sviluppo professionale.

Secondo Izadinia (2013, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 42) i programmi di formazione per insegnanti sono fondamentali per lo sviluppo della loro identità come tali, ma questo non basta, infatti Trent (2010, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 42) sostiene che essa non è stabile ma muta in continuazione dipendendo dalle esperienze vissute nel corso degli anni di apprendimento e insegnamento. È importante riconoscere ed essere consapevoli della propria identità di insegnante, questo permette di fissare degli obiettivi ai quali si vuole arrivare, ma è essenziale ed efficace saperli fissare in maniera chiara.

Day, Kington, Stobart, e Sammons (2006, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 43) dichiarano l'identità dei docenti risulta essere un fattore motivazionale importante che porta alla soddisfazione e all'impegno nel lavoro degli insegnanti. Purtroppo è considerata una questione complessa e dibattuta, non esiste infatti una definizione unica da parte degli studiosi. Infatti, Horn, Nolen, Ward e Campbell (2008, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 43) sostengono che quando gli studenti sviluppano la loro identità professionale adottano o rifiutano determinate informazioni in base alla loro visione, alle loro convinzioni e concezioni di come dev'essere un buon educatore. Quest'idea del buon insegnante deriva dalle esperienze scolastiche pregresse, ma anche da immagini e rappresentazioni che vengono fornite agli studenti nel corso del tempo e durante la loro formazione. Negli ultimi anni l'identità del docente viene vista sotto una prospettiva nuova, nella quale l'identità diviene un processo in continuo mutamento, perciò non è stabile, e quindi, viene creata e ricreata attraverso vari contesti, dialoghi e relazioni (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Trent, 2010, citati in Hahl & Mikulec, 2018, p. 43). Nella costruzione dell'identità dell'insegnante viene quindi a formarsi un'acquisizione di abilità, competenze e ruoli ma si forma anche un continuo processo di apprendimento dove gli studenti diventano agenti attivi del proprio percorso e consapevoli dell'identità che stanno creando attraverso la riflessione e come interpretano il contesto sociale circostante (Arvaja, 2016; Vähäsantanen & Billett, 2008, citati in Hahl & Mikulec, 2018, p. 43).

Day (2006, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 44) sostiene che lo sviluppo dell'identità dell'insegnante sia influenzato da molteplici fattori, un esempio è la loro vita privata, ovvero cosa fanno nella loro vita, chi frequentano, come si comportano, un altro fattore sono gli aspetti tecnici ed emotivi che sono implicati in questo genere di lavoro, e infine un altro elemento è quello

dell'interazione dell'individuo con le sue esperienze personali e gli ambienti sociali, culturali e istituzionali in cui si trova. L'approccio di questo tipo è più personale e sottolinea l'importanza di imparare da sé stessi e conoscersi per poter sviluppare al meglio e costruire una propria identità di insegnante. È normale, quindi, che i futuri insegnanti abbiano una propria immagine di sé che vogliono raggiungere, quindi trasformano la propria identità professionale per capire che tipo di insegnante vogliono essere, così facendo si sviluppa un piano di azione verso l'obiettivo desiderato.

Korthagen e Vaslos (2005, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 44) affermano che la riflessione sia cruciale ed uno strumento utile per sviluppare le proprie conoscenze professionali e la propria identità di insegnante, essa infatti deve essere sviluppata in maniera strutturata e sistematica. Per questo motivo nei programmi di formazione per docenti, la riflessione ne diventa parte integrante in molti paesi. Come dichiarano Akkerman e Meijer (2011, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 44) e Korthagen e Vasalos (2005, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 44) con la pratica riflessiva gli insegnanti sono tenuti a concentrarsi su sé stessi guidati ad auto analizzarsi e ad esaminare il modo in cui danno senso al loro lavoro, al loro ruolo e alle pratiche didattiche. I ricercatori come Korthagen e Vasalos, (2005, citato in Hahl & Mikulec, 2018, p. 45) sottolineano l'importanza di avere dei mentori e delle guide per gli educatori che aiutano i futuri insegnanti a riflettere sul loro ruolo professionale. Il tirocinio e i periodi di formazione sono momenti di grande importanza per la preparazione dei docenti, perché influenzano lo sviluppo della loro identità in ambito lavorativo.

Inoltre Kerby (1991, citato in Torres & Ramos, 2021, p. 4) sostiene che la costruzione d'identità comporta anche un processo di interpretazione e reinterpretazione delle esperienze vissute nella propria vita da parte degli apprendenti. Inoltre, queste, all'interno di un programma di formazione per insegnanti, vengono nuovamente rielaborate e ricreate perché facenti parte di un processo attivo di apprendimento, in questo modo i futuri docenti potranno rispondere alle reali esigenze dei contesti in cui lavoreranno (Trent, 2011, citato in Torres & Ramos, 2021, p. 4). Cooper e Olsen (2008: 80, citato in Torres & Ramos, 2021, p. 6) anch'essi affermano che l'identità degli insegnanti “viene continuamente informata, formata e riformata man mano che gli individui si sviluppano nel tempo e attraverso l'interazione con gli altri”. Secondo Barkhuizen (2016, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 193) e Golombek (2017, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 193) le identità professionali evolvono continuamente e si vengono a costruire dalle concezioni che gli insegnanti hanno di sé stessi come professionisti, provengono dalle esperienze precedenti e attuali e anche dalle loro aspirazioni future. Maria Ruohotie-Lyhty e Anne Pitkänen-Huhta (2022) sostengono che la consapevolezza e prospettiva identitaria pone lo studente

al centro del proprio processo di apprendimento perché lo rende consapevole e in grado di diventare agente attivo e protagonista del proprio percorso.

Un altro ruolo importante nella costruzione dell'identità di un individuo lo giocano le narrazioni, ovvero le storie di vita. Questo significa, secondo Nancy María Torres-Cepeda e Bertha Ramos-Holguín (2021), che le storie possono aiutare a trasformare il presente, proiettando un futuro migliore rispetto al passato. Maria Ruohotie-Lyhty e Anne Pitkänen-Huhta (2022) affermano che le narrazioni aiutano gli studenti a trovare un significato negli eventi e nelle esperienze che vivono e quindi a pianificare le azioni future. Come affermano Kanno e Norton (2003, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 195), importanti risultano essere anche le narrazioni del futuro per quanto riguarda lo sviluppo dell'identità degli insegnanti. Infatti loro ritengono essenziali le comunità immaginate e le speranze legate ad esse. Le comunità immaginate del futuro, afferma Norton (2001, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 195), portano alla creazione di identità immaginate che dirigono l'azione dell'individuo e incrementano la motivazione. Maria Ruohotie-Lyhty e Anne Pitkänen-Huhta (2022) sostengono che le comunità immaginate plasmino ulteriormente le idee degli studenti su temi come i ruoli che può assumere un docente, sui compiti e le pratiche didattiche in classe, e le posizioni legato al lavoro futuro. Inoltre, le studiose ritengono che le storie del futuro raccontate dagli studenti possano essere un ottimo strumento per gli educatori e formatori di docenti perché crea la possibilità di comprendere e percepire il modo in cui gli apprendenti pensano e vedono il loro futuro come insegnanti e capire anche cosa li motiva. Alcuni studi dimostrano che essi hanno delle idee durature della professione di docente che derivano dalle loro esperienze scolastiche pregresse (Barcelos, 2016, citato in Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2022, p. 196), questo significherebbe che potrebbero assumere ruoli, e pratiche didattiche a loro conosciute, ad esempio insegnare la lingua nel mondo in cui è stata spiegata a loro stessi.

A seguire viene proposta una breve descrizione di due studi che rappresentano dei risultati importanti per quanto riguarda la costruzione dell'identità professionale dei futuri insegnanti di lingue.

Maria Ruohotie-Lyhty e Anne Pitkänen-Huhta (2022) nel loro studio affrontano i modi in cui gli insegnanti di lingue in pre-servizio immaginano la loro identità di futuri docenti professionisti. Lo studio è di tipo qualitativo e si basa sulle visioni di 61 studenti riguardo il loro futuro lavoro durante un percorso di formazione degli insegnanti di lingue. I dati sono stati raccolti durante un corso offerto nel primo semestre, tramite visualizzazione e testi descrittivi come accompagnamento. Ai partecipanti

è stato chiesto di illustrare visivamente la loro carriera futura desiderata e indesiderata (quindi includendo un futuro “temuto”) aggiungendo dei commenti verbali nella descrizione di queste illustrazioni, scrivendo anche la probabilità che si possano avverare. Nell’analisi delle studiose sono stati identificati due modi diversi di percepire le identità come professionisti e le professioni future. La prima era orientata alla natura, si concentrava sulle caratteristiche desiderate della professione, quindi sulle attività da svolgere, sull’ambiente di lavoro e sulle interazioni e relazioni sociali che si possono instaurare, la seconda è stata una prospettiva orientata allo status, quello sociale della professione. Lo studio di Maria Ruohotie-Lyhty e Anne Pitkänen-Huhta (2022) si concentra sul voler scoprire come questi futuri docenti di lingue in formazione immaginano la loro futura attività lavorativa, e voglio capire come vedono la loro identità professionale all’inizio dei loro studi universitari. Nell’analisi dei dati sono stati riscontrati due orientamenti dominanti verso il futuro professionale. Nella prima prospettiva si poteva notare come gli ambienti di lavoro erano caratterizzati da molteplici elementi positivi che rendevano il lavoro piacevole, le emozioni sembravano positive, era visibile l’interazione delle persone. La seconda prospettiva invece si è focalizzata sullo status sociale della professione desiderata, infatti le immagini erano più spoglie, gli ambienti neutri e privi di elementi caratterizzanti o disordinati, il focus era sul lavoratore come personaggio isolato e non era quindi presente alcuna interazione tra le persone. I risultati hanno evidenziato due aspetti, uno positivo e uno negativo, ovvero che sebbene la narrazione visiva e scritta sia uno strumento utile per la costruzione di un’identità immaginaria, dall’altra presenta un pericolo, dovuto al fatto che porta lo studente ad un’idealizzazione della professione di insegnante creandogli così un sentimento di delusione nel momento in cui sperimenta ed entra nella realtà scolastica vera e propria (Golombek, 2017, citato in Maria Ruohotie-Lyhty & Anne Pitkänen-Huhta, 2022, p. 208). In conclusione, i risultati dello studio sottolineano la necessità che i programmi di formazione degli insegnanti pongano la propria attenzione sul modo in cui gli insegnanti in pre-servizio percepiscono le proprie possibilità future e si sensibilizzino alle esigenze educative e di consulenza dei loro studenti.

Nancy María Torres-Cepeda e Bertha Ramos-Holguín (2021) compiono uno studio qualitativo volto ad indagare, mediante un’indagine narrativa-investigativa, come le storie di vita dei futuri insegnanti di inglese come lingua straniera hanno inciso nella costruzione della loro identità di futuri docenti. Lo studio è stato condotto con alcuni studenti facenti parte di un corso di laurea in Lingue Moderne, di un’università pubblica colombiana di Tunja, Boyacá. Questi studenti hanno iniziato la loro pratica di insegnamento in diverse scuole superiori grazie a un programma di formazione per insegnanti. I dati sono stati raccolti in forma scritta in lingua inglese, come storie di vita, ovvero delle

narrazioni (scritte e integrate con disegni, immagini e diagrammi), e attraverso un'intervista personale in lingua spagnola (lingua madre per loro), per approfondire e chiarire le informazioni contenute nelle narrazioni e conoscere e comprendere in profondità le storie di vita degli studenti. I risultati sottolineano l'importanza delle esperienze vissute come apprendenti di lingue ma anche come insegnanti, perché hanno creato in loro un'ideale di scuola e di istruzione desiderata, diventando consapevoli di ciò che avrebbero affrontato come esperienza reale. Oltretutto, anche la relazione stabilita con i propri insegnanti e l'immagine del proprio sé come futuri insegnanti hanno avuto un impatto significativo, hanno, infatti, incentivato la loro voglia di progredire verso il futuro professionale sognato. Questa immagine proiettata di loro stessi, inoltre, basata sui comportamenti, le azioni, i ruoli e le ideologie degli insegnanti precedenti ha fatto sì che creassero la loro versione personale di docente ideale che vorrebbero diventare. Le studiose Torres-Cepeda e Ramos-Holguín (2021), ritengono che i formatori di insegnanti devono essere consci del potere che hanno nel plasmare i futuri educatori, i quali possono portare all'innovazione e al cambiamento nell'istruzione e all'interno delle istituzioni scolastiche grazie alle loro conoscenze in diversi ambiti linguistici, pedagogici, didattici e pratici. Oltretutto, sono convinte che se i formatori fossero consci delle persone che stanno istruendo e preparando a diventare dei futuri insegnanti, essi comprenderebbero meglio sia i loro desideri, i loro timori, le loro aspettative e le immagini professionali che si sono creati di loro stessi nel futuro. In conclusione la ricerca ha evidenziato come le esperienze vissute dagli apprendenti nel corso della loro vita nei vari contesti di apprendimento abbiano influenzato il loro immaginario futuro nel considerarsi docenti di lingue e nella costruzione della propria identità professionale. Hanno collegato esperienze passate a quelle fatte nelle loro prime esperienze di insegnamento comprendendone le differenze e volendo applicare le proprie filosofie pedagogiche, basate anche sui comportamenti e sulle azioni dei propri mentori.

## **2.2 L'immaginario del futuro insegnante e il ruolo delle emozioni, credenze e convinzioni nella costruzione dell'identità professionale dei docenti di lingue**

In uno studio condotto da Doró (2020) si analizza i futuri sé immaginari degli studenti tirocinanti del primo anno di insegnamento della lingua inglese di un'università ungherese, attraverso un'analisi dei saggi scritti da parte loro sulla loro scelta di studio e sulla loro immagine futura professionale di insegnante. Secondo lo studio, gli apprendenti entrano all'interno dei programmi di formazione con già delle convinzioni su ciò che significa essere un bravo docente e con delle speranze

sul programma di studio, e influenzati già dalle esperienze pregresse come studenti e dalle aspettative da parte delle loro famiglie e della società. Quindi la loro identità è già in parte plasmata e formata, perché essi si basano sulle loro esperienze passate e sui modelli che hanno sperimentato nel corso della loro vita. Infatti, Day e Kington (2008, citato in Doró, 2020, p. 26) sostengono che le convinzioni all'interno di percorsi formativi vengono continuamente messe in discussione ed evolvono, grazie ai corsi universitari ma anche grazie ai docenti, inoltre anche le pratiche didattiche svolte durante i tirocini, gli ambienti scolastici e le politiche educative legate all'insegnamento possono contribuire a plasmare le convinzioni dei futuri docenti.

Nel suo studio, Doró (2020) si propone di considerare quanto gli studenti si portano con sé nella loro formazione di insegnanti inizialmente al loro ingresso, infatti, percorsi di questo genere, ritiene Doró, influenzano in gran parte il modo in cui essi reagiscono ai contenuti del corso, quanto possono beneficiare degli argomenti appresi ma anche come possono gestire gli eventuali conflitti tra il loro sé immaginato e quello che proviene dall'esperienza del mondo reale.

La ricerca fatta da Doró (2020) comprende un'analisi sullo sviluppo dell'identità dell'insegnante di lingue, sulle convinzioni che stanno alla base del proprio orientamento lavorativo e sull'efficacia del ruolo che deve assumere, inoltre, analizza anche la motivazione degli studenti nella loro scelta di formarsi. Secondo la studiosa, all'inizio di un programma di formazione per insegnanti, gli apprendenti si identificano e si percepiscono ancora come tali, pensano in questo modo, mentre alla fine del programma avviene una transizione da studente ad insegnante sviluppando un'identità in tal senso, muovendosi tra questi due sé.

Le difficoltà che possono riscontrare gli studenti all'inizio nel costruire e definire una propria identità di insegnante, considera Doró (2020), risiede nel fatto che bisogna basarsi sulla pratica dell'insegnamento, la scoperta della conoscenza della propria materia e del proprio ruolo, fattori che ancora non sono stati sperimentati da parte loro. Per questo motivo essi fanno affidamento su di un sé ideale, immaginato e desiderato, utilizzano questa identità immaginata per far fronte alla mancanza di identità praticate o professionali. Nel loro immaginario, si basano sui modelli positivi e negativi avuti durante il loro percorso scolastico, a volte sulle limitate esperienze lavorative a scuola, e sulle lezioni di pedagogia e psicologia. Un esempio è lo studio narrativo condotto in Finlandia da Kalaja e Mäntylä (2018, citato in Doró, 2020, p. 27), esse hanno riscontrato differenze visibili nell'immaginario dei loro studenti, nel considerare una classe ideale, queste differenze erano sostanziali dipendendo da coloro che avevano partecipato a corsi di formazione e insegnamento a coloro che non ne hanno mai seguiti.

Secondo Doró (2020), la scelta di seguire un percorso di studi volto all'insegnamento è influenzata da numerosi fattori. Molte volte le scelte verso questa direzione sono dettate dai propri interessi, dagli aspetti finanziari che comporta, ma sono anche influenzate da consigli e desideri della famiglia, da amici o educatori, dalla disponibilità di certi programmi di studio, dalla distanza rispetto alla propria casa ma soprattutto dal prestigio sociale che comporta quella determinata carriera e quindi l'immaginario che si ha di questa. Spesso però gli studenti che entrano a far parte di questi programmi di formazione non possiedono una forte motivazione o impegno nel voler diventare docenti, ciò significa che non presentano una forte visione di sé come futuri insegnanti.

Nell'analisi dei dati dello studio proposto da Doró (2020), quasi tutti i componimenti scritti facevano riferimento a un sé immaginario al quale appartenevano caratteristiche della personalità positive. Alcuni hanno espresso il lato favorevole del guadagno che si ha dal lavoro come insegnante. Molti invece riferivano sensi di autorealizzazione, di influenze importanti e soddisfazioni che si possono avere da questo mestiere. Alcuni esprimevano le proprie preferenze sulle fasce d'età con cui volevano lavorare, o sul tipo di ordine di scuola in cui operare. Certi studenti avevano idee chiare sulla loro carriera futura mentre altri esprimevano incertezza sulla professione di docente temendo di non avere successo nella carriera e di non avere le competenze adeguate e necessarie. I partecipanti hanno sottolineato come per loro sia importante instaurare delle relazioni positive all'interno di una classe, molti auspicano ad un rapporto di tipo paritario pur mantenendo il giusto rispetto reciproco, essi con questo, desiderano dare una visione positiva dell'insegnante agli studenti per far sì che vengano apprezzati. Inoltre, alcuni partecipanti hanno evidenziato l'importanza del ruolo che vogliono assumere, ovvero delle guide e dei mentori per gli alunni dimostrandosi disponibili e attenti. Due studenti hanno espresso la loro volontà nel superare i metodi tradizionali per innovarsi utilizzando le moderne tecnologie. Alcuni hanno sottolineato il desiderio di voler far piacere la propria materia o la stessa scuola ai propri studenti. Sono stati espressi sentimenti altruistici in certi scritti dove si evinceva come i partecipanti in questione volessero aiutare i propri studenti ad andare a scuola, farli partecipare al lavoro in classe, aiutarli a superare le difficoltà e così diventare una fonte di ispirazione e motivazione per loro per fargli raggiungere i propri obiettivi. In conclusione, l'immagine che ne deriva da questi saggi è positiva e perlopiù realistica. Doró (2020) sostiene che questa ricerca è utile per i programmi di formazione nel considerare l'importanza di capire meglio i propri studenti inquadrando il modo in cui possono contribuire al loro sviluppo personale e professionale. Inoltre lo studio fornisce ulteriori osservazioni rispetto all'ambito delle identità e delle convinzioni, le quali cambiano nel tempo.

Un altro fattore importante secondo Godoy e Barcelos (2021), è quello di comprendere le convinzioni ed emozioni e la loro relazione con le pratiche didattiche, perché risulta fondamentale ed utile nel riconoscere le ragioni che stanno alla base delle scelte e delle decisioni che intraprendono i futuri insegnanti.

Recentemente la ricerca sostiene che le credenze siano complesse e dinamiche, ma allo stesso tempo contraddittorie e inestricabilmente legate all'identità (Barcelos, 2000; 2004; 2006, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 49). Barcelos, infatti, definisce le credenze come delle costruzioni mentali della realtà, ovvero modi di percepire e vedere il mondo circostante, i fenomeni vissuti al suo interno vengono ricostruiti dalle proprie esperienze risultanti da un processo continuo di interpretazione e reinterpretazione del proprio essere nel mondo, convogliandogli nuovi significati. Molti ricercatori suggeriscono che le credenze sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue provengano dalle esperienze precedenti, sia di insegnamento che scolastiche come studenti e contribuiscono a creare le loro azioni, influenzando e guidando le loro decisioni (Borg, 2011; Barcelos, Kalaja, 2013, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 49). Anche Barcelos e Kalaja (2013, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 49) e Murphey (1996, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50), sostengono che esiste una relazione reciproca tra credenze ed azioni, infatti entrambi si influenzano a vicenda. Inoltre altri studi propongono che le convinzioni sono strettamente connesse alle emozioni, le quali ricoprono un ambito importante all'interno della formazione degli insegnanti di lingue (Barcelos, Kalaja, 2013; Barcelos, 2015; Kalaja, 2016, citati in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50).

Nel corso degli anni indagare le emozioni nell'insegnamento è risultato importante perché come sostiene Goleman (2006, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50), esse sono responsabili di una dinamica interpersonale che avviene tra cognizione sociale e intelligenza emotiva, questa aiuta l'individuo ad adattarsi e ad imparare da ciò che gli accade nella vita. Si possono definire le emozioni parte essenziale di un buon insegnamento e hanno la funzione positiva di trarre benessere ai docenti (Day, 2004; Day, Lee, 2011, citati in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50). Queste ricerche evidenziano come la maggior parte del lavoro di un educatore è legato alla sperimentazione di emozioni diverse, forti o contrastanti, riguardo alle proprie pratiche professionali. Godoy e Barcelos (2021), ritengono che uno dei fattori più influenti per quanto riguarda le prestazioni professionali e gli atteggiamenti degli studenti sono proprio le emozioni, esse giocano un ruolo fondamentale all'interno di una classe. Day (2004: 37, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50) si è basato sulle affermazioni di Damasio (1994; 2000, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50) e Goleman (1995, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50), infatti, egli sostiene che vi siano quattro note introduttive quando si parla del ruolo delle

emozioni nell'insegnamento: in primo luogo, l'intelligenza emotiva sta alla base delle giuste pratiche professionali; in secondo luogo, le emozioni sono fondamentali per prendere delle decisioni razionali; in terzo luogo, la salute emotiva diventa un punto cardine per poter avviare un insegnamento efficace; in quarto luogo, infine, la salute emotiva e cognitiva è influenzata dalla storia personale, professionale, dai contesti e dai fattori esterni e sociali.

Secondo Barcelos (2015, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 50), Ruohotie-Lyhty (2018, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 51) e Kalaja (2016, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 51), le emozioni sono strettamente correlate alle credenze, ritengono infatti, che le credenze sull'insegnamento e sull'apprendimento delle lingue influenzino il modo in cui vengono percepiti i processi di questi elementi da parte di insegnanti e studenti (Barcelos, 2019, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 51). Nonostante questi ricercatori sostengano questa tesi, riconosciuta anche in aree come la psicologia e l'educazione (Barcelos, 2015, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 51), Fridja e Mesquita (2000, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 51), pensano che non vi siano molte ricerche in merito all'influenza delle credenze sulle emozioni, esse però dichiarano che le credenze e le emozioni si influenzino a vicenda in maniera sottile, in tre modi: il primo, dando luogo a credenze che prima non esistevano, il secondo, modificando credenze già esistenti, il terzo, aumentando o diminuendo la forza che hanno. Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018: 119, citato in Godoy & Barcelos, 2021, p. 51) dichiarano che le "credenze ed emozioni interagiscono tra loro e influenzano le azioni e le decisioni degli insegnanti in modo complesso". Questo, secondo Godoy e Barcelos (2021), descrive la relazione dinamica, interattiva e reciproca tra credenze ed emozioni.

Nel loro studio qualitativo Godoy e Barcelos (2021) miravano ad indagare le convinzioni e le emozioni di un insegnante di lingue, ricercando se fossero elementi rilevati o meno all'interno di un percorso di formazione per docenti. Sono state utilizzate narrazioni visive e scritte, interviste orali e questionari a risposta aperta. I risultati hanno evidenziato che un insegnante di lingue ritiene importante nel percorso formativo includere la salute mentale e la psicologia degli studenti, questo perché aiuterebbe sia gli insegnanti che gli studenti a gestire e a migliorare le proprie emozioni durante il processo di apprendimento delle lingue. Lo studio implica che è necessario studiare e indagare sulle credenze e sulle emozioni degli insegnanti di lingue rispetto alle loro pratiche pedagogiche.

Maijala (2021), nel suo studio, affronta il tema dell'apprendimento degli insegnanti in pre-servizio esaminando quindi il processo di apprendimento degli insegnanti di lingue durante un

programma di formazione in un'università finlandese durato un anno. I dati erano multimodali, cioè visivi e scritti di tipo narrativo (scrittura riflessiva e disegno), e sono stati raccolti sia all'inizio che alla fine del percorso formativo. Sono stati analizzati in forma qualitativa basandosi sulla teoria dell'apprendimento trasformativo. I risultati hanno evidenziato come gli insegnanti in formazione abbiano attraversato dei dilemmi di disorientamento inizialmente durante il programma, questi erano legati all'autostima personale e professionale, al lavoro praticato e alla conoscenza e competenza nella materia d'insegnamento. Il risultato soddisfacente, secondo Maijala (2021), è stato quello di aver riscontrato un cambiamento negli insegnanti soprattutto per quanto concerne l'aumento di fiducia in sé stessi e l'aumento di motivazione. Inoltre, si è compreso come i tirocinanti necessitino dell'aiuto e del sostegno dei loro tutor. Lo studio si è basato su cartoline multimodali di tipo narrativo indirizzate al sé futuro, analizzando la trasformazione degli studenti-insegnanti durante il loro processo di apprendimento nel quale fanno parte dei cambiamenti nelle loro convinzioni. Questa ricerca ha come obiettivo quello di dimostrare come cartoline multimodali (con scritte e disegni) possano evidenziare il cambiamento delle convinzioni degli insegnanti in pre-servizio durante il loro programma di formazione, questo processo è utile per gli studenti dando loro la possibilità di poter ragionare e riflettere sul cambiamento che ha luogo dentro di loro. Secondo Maijala (2021), le scuole di formazione per insegnanti contribuiscono nello sviluppo professionale del docente perché forniscono ambienti di vita reali per i tirocinanti da dove possono apprendere attraverso un'esperienza vera e concreta, infatti, in questo modo si riduce il rischio di provare uno "shock" dipeso dalla realtà scolastica. Maijala (2021) ritiene importante, con questa ricerca, incoraggiare la pratica riflessiva e quindi portare gli insegnanti ad essere più consapevoli della propria identità, delle proprie convinzioni, delle proprie aspettative e pratiche.

L'obiettivo infatti era quello di determinare se attraverso un periodo di formazione, teorica e pratica, si possa riuscire a cambiare le convinzioni dei tirocinanti. Significative in questo studio sono state le emozioni e le esperienze individuali perché erano rilevanti per la trasformazione. Il fatto di aver raccolto dati in tempi e luoghi diversi, afferma Maijala (2021), ha portato a una trasformazione concettuale da parte dei tirocinanti come insegnanti e dopo il periodo di formazione sono mutate anche le modalità di insegnamento dove si è visto un maggiore impegno dei tirocinanti nella pratica d'insegnamento. Nell'analisi dei dati sono stati utilizzati due concetti provenienti dalla teoria dell'apprendimento trasformativo: il primo "dilemma disorientante", si riferisce a un evento che ha portato qualcosa di significativo e ad una svolta per il tirocinante durante la formazione per diventare insegnante e può riferirsi anche a un cambiamento al quale il tirocinante è disposto ad attuare; il secondo "riflessione critica, dialogo e ricostruzione della vita", a questo punto i tirocinanti hanno potuto avviare un dialogo interno con sé stessi ed imparare dalle proprie esperienze. Infatti, i

tirocinanti hanno avuto modo di riflettere con le cartoline sia all'inizio del programma, in particolar modo sui loro pensieri e su sé stessi, ma anche alla fine del programma sulle loro esperienze durante questo percorso di formazione. Lo scopo primario, secondo la studiosa, era quello di avviare uno sviluppo e una transizione dei tirocinanti ponendoli verso nuove prospettive, cioè cambiando le proprie convinzioni, dal momento che scrivono e disegnano una cartolina rivolta al proprio sé futuro. Maijala (2021), inoltre, concorda con Leavy (2009, citato in Maijala, 2021, p. 5) nel constatare che attraverso un approccio di ricerca basato sulle arti, i tirocinanti hanno avuto la possibilità di “esprimersi e raggiungere alcuni aspetti della loro vita che altrimenti sarebbero rimasti inutilizzati” (p. 218, citato in Maijala, 2021, p. 7). I limiti riscontrati nello studio sono stati in primis la sua natura soggettiva, difatti, l'autrice ha svolto un doppio ruolo, ponendosi come ricercatrice ma anche come formatrice degli insegnanti, i tirocinanti, per cui, la conoscevano bene. Il secondo limite è quello della breve durata del programma, durato da settembre a maggio e quindi con la possibilità di non poter osservare pienamente lo sviluppo dei tirocinanti. Un ulteriore limite è stato il numero ristretto di partecipanti, che, nonostante i dati multimodali abbiano dato risultati ampi e dettagliati, l'autrice considera che non è possibile implicarli del tutto e quindi fare delle affermazioni generiche su un'ampia scala della popolazione basandosi sui risultati della ricerca. Infine, Maijala (2021) riconosce che la sua ricerca si è concentrata su un'unica area geografica della Finlandia, per questo motivo il suo programma di formazione può differire da altre università del paese. Nei disegni delle cartoline, Maijala (2021) ha potuto osservare come vedevano sé stessi gli insegnanti di lingue all'inizio della propria formazione. In queste immagini si sono potute vedere raffigurati insegnanti ideali che i tirocinanti vorrebbero diventare ma, anche, si sono potuti osservare dilemmi disorientanti. Inoltre, nei testi scritti che accompagnavano le rappresentazioni visive delle cartoline, i tirocinanti hanno descritto il tipo di insegnante che avrebbero voluto essere ma descrivevano anche i loro sentimenti. Il focus nell'analisi, sostiene Maijala (2021), è stato maggiore per quanto riguardava i sentimenti negativi che alludevano a dilemmi disorientanti, i quali possono far scaturire un processo di trasformazione ed esserne perciò l'innescò. Questi dilemmi disorientanti erano legati soprattutto a sentimenti di incertezza e ad una bassa autostima. Un fattore importante per Maijala (2021), e che ha portato alla vera trasformazione dei tirocinanti è stata quando essi hanno aperto le loro cartoline alla fine del programma riflettendo così sulle esperienze fatte e sui sentimenti provati all'inizio del programma. Secondo Mezirow (1998: 190, citato in Maijala, 2021, p. 11): “l'apprendimento può essere inteso come il processo di utilizzo di un'interpretazione precedente per costruire un'interpretazione nuova o rivista del significato della propria esperienza”. Le risposte alle cartoline da parte dei tirocinanti alla fine del programma hanno evidenziato un cambiamento positivo durante il percorso di formazione e come le loro convinzioni sono cambiate. Anche l'autostima e la fiducia e

sicurezza in sé stessi è aumentata e migliorata. Maijala (2021) afferma che l'attenzione dei tirocinanti si è spostata dal sé agli studenti e che hanno riorganizzato il lavoro in classe. In conclusione, Maijala (2021) sostiene che l'attività di scrittura e disegno di cartoline ha permesso ai tirocinanti di dialogare con sé stessi sulla propria identità come insegnanti e riflettere criticamente sul proprio sviluppo professionale. L'attività di scrittura riflessiva esprime un tipo di transizione non semplice, ovvero sullo sviluppo e il passaggio da studenti a insegnanti. Nei risultati i fattori scatenanti per i sentimenti di incertezza provati dai tirocinanti sono stati: il lavoro in classe, la conoscenza della materia, e la preoccupazione sulla professione di insegnante e la "sopravvivenza" dei tirocinanti durante il programma. L'esperienza fatta attraverso questo programma, sostiene Maijala (2021), ha permesso ai tirocinanti di aumentare la propria motivazione in classe anche attraverso feedback positivi da parte dei propri studenti e li ha stimolati alla fine del programma a riflettere su come migliorare sé stessi nella pratica d'insegnamento e su come attivare gli studenti ad usare la lingua target in classe.

In generale, Maijala (2021) afferma che i risultati ottenuti con questo studio hanno portato ad uno sviluppo e ad una trasformazione dei tirocinanti. In questa ricerca si è potuto osservare come il processo di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000, citato in Maijala, 2021, p. 13) ha dato modo di adottare nuove prospettive su dilemmi disorientanti (Mezirow, 1978; 1991, citato in Maijala, 2021, p. 13) trovando per i tirocinanti delle soluzioni e adottando delle nuove convinzioni. Il disegno e la scrittura ha quindi fornito uno strumento utile ed efficace per la riflessione e discussione dei tirocinanti. Inoltre, questo studio ha confermato come sia importante in un programma di formazione per docenti l'insegnamento di questo lavoro e come insegnare le lingue.

### **2.3 L'utilizzo di narrazioni visive**

La ricerca sulle narrazioni è fiorente, molto studiosi infatti hanno studiato come queste possano influire nella formazione di un docente, nell'apprendimento e l'insegnamento sia di lingue seconde che di lingue straniere (Johnson & Golombek, 2002; Kalaja, Menezes & Barcelos, 2008b, citati in Kalaja, Dufva & Alanen, 2013, p. 2). Sia gli apprendenti che gli insegnanti danno senso alle loro esperienze raccontando storie, in questo modo riescono a costruire le loro identità. Johnson e Golombek (2011, Kalaja, Dufva & Alanen, 2013, p. 2) sostengono che le narrazioni svolgono un ruolo importante come strumento utilizzato nella formazione dei docenti e per sviluppare la loro professionalità e le loro pratiche didattiche.

All'interno della formazione per insegnanti le narrazioni sono divenute uno strumento utile per loro e riconosciuto in numerosi studi. Esse infatti servono a dare un senso a sé stessi e alla propria professione costruendo la propria identità e andando a stimolare la motivazione e praticando la riflessione sulle proprie esperienze di insegnamento delle lingue (Johnson & Golombek, 2011; 2013, citati in Kalaja & Mäntylä, 2018, p. 3). Le narrazioni, inoltre, sono un grande stimolo per l'individuo perché aiutano non solo a svolgere lo sguardo verso il passato, e analizzarlo, ma servono anche per guardare al futuro: "aiutano gli esseri umani a rendere significative le esperienze della vita. Le storie conservano i nostri ricordi, stimolano le nostre riflessioni, ci collegano al nostro passato e al nostro presente e ci aiutano a immaginare il nostro futuro" (Kramp, 2004: 107, citato in Kalaja & Mäntylä, 2018, p. 3).

Le narrazioni possono essere raccontate in diverse modalità, possono infatti essere verbali, cioè orali o scritte, visive, o ancora, multimodali.

Nella storia delle narrazioni è solo di recente che si è iniziato a sperimentare di più con il materiale visivo (Kalaja, Alanen & Dufva, 2011, citato in Kalaja, Dufva, Alanen, 2013, p. 3). La lunga storia dei disegni di figure umane o autoritratti risale alla fine degli anni Sessanta del XIX secolo dove era stato pubblicato da un critico d'arte un libro sui disegni dei bambini. Questa metodologia di narrazione e arte, da allora, è stata utilizzata in svariati ambiti tra cui la psicologia, l'arteterapia e l'educazione, con lo scopo di utilizzarla per sessioni di terapia, test sull'intelligenza, o ancora, per stabilire lo sviluppo cognitivo dei bambini. Inoltre, la linguistica ha gradualmente riconosciuto che i testi possono essere anche di altri, tipi, ad esempio, multimodali, infatti gli studiosi Kalaja, Alanen e Dufva (2013, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 590) sostengono che questo utilizzo di dati provenienti da modalità diverse aggiunge una dimensione, ed ognuna di queste modalità comprende la sua gamma di possibilità di utilizzo come i suoi vincoli, infatti quello che può essere descritto linguisticamente spesso può non esserlo visivamente e viceversa.

Nella ricerca didattica sull'utilizzo di rappresentazioni visive degli insegnanti di lingua risultano esserci vari studi e varie letterature in merito. Ad esempio, Melo-Pfeifer (2019) considera il concetto di rappresentazione come un costrutto mentale, il quale è fondato su delle pratiche, sulle esperienze di vita e sulle storie precedenti, ma anche sulle osservazioni e sulle interazioni che avvengono tra gli individui. Lei sostiene quindi, che le rappresentazioni degli insegnanti nella loro professione risultano da esperienze di apprendimento linguistico passate, dalle interazioni con altri studenti ed educatori ma anche con i propri colleghi futuri docenti. Le rappresentazioni si definiscono come un'espressione di un soggetto e hanno varie funzioni tra le quali l'esplicitazione e l'orientamento dei comportamenti e delle relazioni sociali (Melo-Pfeifer, 2019).

Melo-Pfeifer (2019) afferma che le narrazioni, grazie alla loro struttura, permettono di percepire ciò che i futuri insegnanti tendono ad ignorare o nascondere nelle loro produzioni, ma aiuta anche ad evidenziare e selezionare le parti più importanti della loro visione. Danno modo, inoltre, di analizzare il punto di vista del narratore, sui fatti rappresentati, sulla successione e relazione tra loro, analizzando come sono stati costruiti dal soggetto. Perdi più, il soggetto nella narrazione diviene il protagonista, ed è al centro della sua storia, andando a ricostruire la propria vita e la propria storia, in ambito di spazialità, storicità e di relazioni sociali. Queste narrazioni, che esse siano personali, testuali, virtuali, o ancora multimodali, danno vita al “sé” professionale, rendendolo protagonista della propria azione e dei processi di costruzione dell’identità professionale fornendogli un significato.

Questa studiosa, inoltre, sostiene che le narrazioni visive, come anche i disegni, possano essere un buon metodo di utilizzo per comprendere il sistema di rappresentazioni degli insegnanti e il loro pensiero, dal momento che accedervi non è sempre facile visto che essi non sono sempre consapevoli del proprio mondo interiore né riescono sempre ad esprimersi a parole. Secondo Melo-Pfeifer (2019), con la combinazione di modalità visive e scritte, ovvero multimodali, e il loro uso, si possono rappresentare esperienze, sentimenti, situati o proiettati nel tempo, che sia passato, presente o futuro, e anche nello spazio. Per questo motivo le narrazioni visive vengono considerate come dei mezzi alternativi di accesso alle rappresentazioni, perché consentono di avere una metodologia di ricerca più ampia, e non si basano convenzionalmente solo su questionari, interviste e osservazioni (Borg, 2018, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 590). Pinho (2019, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 590) sottolineano la necessità di capire gli insegnanti, ovvero come si preparano all’attività didattica e in che modo costruiscono e sviluppano la loro identità professionale. Secondo lui è importante “esaminare le immagini che i docenti in servizio hanno di sé stessi come insegnanti e le loro concezioni sull’insegnamento e sull’apprendimento come base per il processo decisionale sui componenti del curriculum della formazione iniziale degli insegnanti” (2019: 215, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 591).

Uno degli studi pionieristici nell’utilizzare le narrazioni visive per studiare il rapporto degli insegnanti con la lingua e l’insegnamento è quello di Kalaja, Dufva e Alanen (2013, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 591), con i loro esperimenti, utilizzando questa metodologia, hanno potuto riscontrare che: “i progressi degli studenti nei loro studi e il successo o il fallimento nell’apprendimento dell’inglese, sembrano dipendere in larga misura dagli insegnanti, così come l’amore o l’avversione per la lingua come materia scolastica” (2013: 108, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 591). In alcuni studi, come quelli di Kalaja (2016, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 592) o di

Mäntylä e Kalaja (2019, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 592), gli studenti futuri insegnanti sono invitati a descrivere la loro classe ideale, ovvero quella dei loro sogni, proiettandosi in un futuro professionale desiderato e da raggiungere. Nello studio di Kalaja, Barcelos e Aro (2018, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 593): “la maggior parte degli studenti immaginava, o credeva, che la loro lezione di lingua straniera si sarebbe svolta in una normale aula con banchi e lavagna. Nonostante l'ambiente tradizionale, gli studenti avrebbero enfatizzato la natura sociale dell'apprendimento, e quindi il loro insegnamento si sarebbe concentrato sull'uso reale della lingua o sulla comunicazione (orale) e su aspetti della/e cultura/e. Si farebbe uso di testi autentici piuttosto che di libri di testo e, inoltre, delle moderne tecnologie informatiche. Come insegnanti, agiranno come guide in classe e i loro studenti dovranno essere disposti a condividere e interagire in coppia, in piccoli gruppi, ecc.” (2018: 227, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 593). In un articolo di Melo-Pfeifer (2019, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 593), i futuri docenti di francese e di spagnolo hanno disegnato ciò che consideravano essere il profilo di quell'insegnante di lingue, lo studio ha evidenziato una rappresentazione dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue completamente incentrata sull'educatore, trovandovi un contesto tradizionale. Inoltre le loro rappresentazioni ritraevano insegnanti con indumenti tipici della cultura della lingua, ad esempio un cappello francese al capo, o portando una baguette per i docenti di francese e quelli di spagnolo con sombrero e chitarre, assumendo così nei disegni una linea linguistico-culturale. Questo ha significato nello studio come risultato il fatto che, secondo i partecipanti, la motivazione degli insegnanti giochi un ruolo fondamentale e abbia un effetto sulla motivazione degli studenti. Nello studio di Melo-Pfeifer (2018, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 594), la studiosa analizza l'evoluzione professionale dei futuri insegnanti di francese. Nei disegni è evidente una progressiva crescita del rapporto con le norme linguistiche e minor attaccamento alla sfera socio-culturale e affettiva. Si nota come rispetto agli studenti di laurea triennale, quelli di laurea magistrale sono più propensi ad un utilizzo di strumenti pedagogici, infatti è evidente come superano la tipica rappresentazione dell'insegnante come unico attore della classe. Ana Carolina de Laurentiis Brandão (2019, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 594), nella sua ricerca, dimostra come le narrazioni visive che vengono accompagnate da risorse testuali, contribuiscano alla condivisione e all'assegnazione di nuovi significati, reinterpretando le esperienze precedenti, questo ha permesso di analizzare l'evoluzione temporale delle convinzioni, condizioni e idee personali sull'insegnamento e la scelta di voler intraprendere questo tipo di professione, inoltre, ha dato modo di accrescere la loro consapevolezza nel loro processo di diventare un insegnante di lingue straniere. Anche lo studio di Ana Sofia Pinho (2019, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 595) in Portogallo aveva come obiettivo quello di rivelare l'evoluzione dell'identità professionale e in parallelo allo studio precedentemente citato, anche questo ha manifestato l'importanza della temporalità per comprendere

l'identità futura di un insegnante, all'interno di un programma di formazione, difatti, l'autrice considera che i contesti professionali siano degli ambienti nei quali viene influenzata l'identità professionale creandogli nuove caratteristiche.

Secondo Melo-Pfeifer (2019), le rappresentazioni degli insegnanti sono essenziali per poter comprendere la loro azione futura professionale. Lo studio condotto da lei tratta l'utilizzo di metodi multimodali cioè visivi e scritti, nella formazione iniziale dei docenti, sia prima che dopo il loro tirocinio professionale all'interno di una scuola, questo definirà come si evolve lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti di lingua francese e servirà ad identificare le rappresentazioni tacite di questi, catturando l'evoluzione del pensiero loro. Nella ricerca di Melo-Pfeifer (2019) vengono raccolte delle narrazioni visive di futuri insegnanti di francese come lingua straniera in Germania, i partecipanti provenivano da un'università di Amburgo, i dati sono stati raccolti sia all'inizio che alla fine del semestre del corso e consegnati alla fine ai corrispettivi autori per poter trarne un confronto. Nell'analisi dei dati si è notato come i disegni prodotti all'inizio del corso sono più incentrati sull'insegnante in formazione e sui dubbi e le fantasie che ha, al contrario i disegni prodotti alla fine rappresentano più alunni, e riflettono l'acquisizione di consapevolezza dell'Altro e della propria azione. Quindi è presente uno spostamento dalla rappresentazione isolata della figura del docente a quella di una collettività, ovvero quella della classe con le sue interazioni. I disegni svolti a inizio corso sono risultati più individualisti, mentre i disegni a fine corso inglobavano di più le relazioni di classe e permettevano di dare spazio anche agli studenti. Alla fine del corso si nota come i futuri insegnanti comprendano meglio le dinamiche di classe e le vedano come dei contesti di interazione e condivisione di esperienze e conoscenze, utilizzando metodi didattici differenti e innovativi. Pinho (2019, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 606) afferma che dopo il corso: "il progetto professionale viene rimodellato all'interno di una continua negoziazione tra una visione idealistica e una realistica degli studenti futuri insegnanti su sé stessi e sul loro lavoro come docenti di lingua, di fronte ai contesti e alle richieste delle situazioni attuali" (2019: 217, citato in Melo-Pfeifer, 2019, p. 606).

Nello studio di Dufva, Kalaja e Alanen (2011, citato in Kalaja, Dufva & Alanen, 2013, p. 13) sono stati esaminati dei disegni di studenti universitari di lingue straniere, i quali erano tirocinanti insegnanti, l'obiettivo era quello di comprendere come essi visualizzavano sé stessi come docenti di lingue. L'analisi era rivolta a autoritratti degli studenti come insegnanti di lingua straniera nella quale era compresa anche una descrizione verbale del disegno. I dati raccolti hanno fatto emergere tre temi principali: per prima cosa, i partecipanti mettevano in risalto più la loro professionalità educativa, quindi come il ruolo di educatore, rispetto alla loro competenza linguistica, cioè come professionisti

della lingua; secondo, l'insegnamento era vario (grammatica, vocaboli, cultura, comunicazione orale); terzo, il docente diveniva la figura centrale e il soggetto protagonista andando a scapito dell'interazione in classe. Inoltre, venivano espresse molte volte caratteristiche riguardanti la personalità e le emozioni. Questo dato significa che è stata posta enfasi più sulla personalità del docente rispetto a dare voce anche alle competenze professionali e all'interazioni con gli studenti. In un altro studio, sempre condotto da Dufva, Kalaja e Alanen (2012, citato in Kalaja, Dufva & Alanen, 2013, p. 18), l'obiettivo era quello di scoprire come gli studenti raffigurassero la relazione tra l'insegnante di lingua e gli alunni. Un altro fattore di cui gli studiosi hanno voluto tenere conto è stato come nei disegni fosse rappresentato l'ambiente di apprendimento, ovvero come fosse strutturato e organizzato. Infine, hanno voluto analizzare se erano presenti altri tipi di oggetti e strumenti. I partecipanti a questo studio erano studenti di lingue straniere, che avevano completato la loro formazione come insegnanti. Agli studenti infatti, è stato chiesto di disegnare un'immagine di sé stessi durante una lezione che tenevano di lingua straniera, nel loro futuro, aggiungendo una breve descrizione scritta del loro disegno sul retro del foglio. Nell'analisi è stato riscontrato che la maggior parte dei partecipanti avevano raffigurato un insegnante mentre interagiva con gli alunni in un ambiente di classe, loro stessi si sono rappresentati come figure umane (spesso stilizzate). La maggior parte dei partecipanti ha deciso di raffigurare espressioni facciali sui partecipanti del disegno, spesso con un sorriso, e hanno scelto di disegnarsi, il più delle volte, come spettatori mentre guardavano gli studenti interagire tra loro. I partecipanti si sono visti più come facilitatori dell'attività di apprendimento, rispetto ad essere le figure fonti di conoscenza responsabili del processo di apprendimento. L'ambiente di apprendimento è risultato meno formale o strutturato.

Grazie a questi studi si è compresa e dimostrata l'utilità delle narrazioni visive, il valore e la plasticità che dimostrano per accedere alle rappresentazioni dei futuri insegnanti di lingue. Questa metodologia fornisce un modo spontaneo per gli insegnanti di poter esprimersi sulle proprie posizioni, credenze e concezioni dell'insegnamento, del ruolo di docente e delle pratiche didattiche. Infatti queste rappresentazioni forniscono un quadro più reale rispetto ai metodi tradizionali, utilizzano modalità differenti di intervento e, l'utilizzo di materiali distinti, forniscono una forte influenza su ciò che può essere espresso e sul come viene espresso. Infatti, Voloshinov (1973: 90, citato in Kalaja, Dufva & Alanen, 2013, p. 23) afferma che: "la coscienza umana ha bisogno di incarnarsi in qualche materiale particolare per esprimersi".

## **2.4 La motivazione e le visioni negli insegnanti di lingue**

Per quanto concerne la motivazione, si è visto come può diventare uno strumento indispensabile per l'impegno che ci mettono insegnanti e studenti nel loro processo di apprendimento e insegnamento, sviluppando le giuste competenze e fornendogli l'approccio più adeguato alla costruzione della loro identità professionale.

Bier (2014, citato in Bier, 2020, p. 46) afferma che il cambiamento nella motivazione dell'insegnante può portare a delle variazioni nella motivazione dei propri studenti. Infatti, Bailey (1996: 20, citato in Bier, 2020, p. 47) sostiene che: "entrambe le parti, nella relazione insegnante-studente, hanno le proprie responsabilità, i propri contributi da apportare al processo di apprendimento. [...] Sia il docente che gli alunni contribuiscono ad un ambiente di apprendimento positivo rispettandosi l'un l'altro ed impegnandosi a fare del proprio meglio". È attraverso questo impegno che si può intravedere il concetto di motivazione, ovvero lo sforzo e l'energia che si pone in un dato compito, lavoro e miglioramento, facendo del proprio meglio perché funzioni l'azione didattica e ci si avvicini di più alla versione di sé stessi a cui più si ambisce.

In un ulteriore lavoro di Kubanyiova (2006; 2007; 2009; 2012, citato in Bier, 2020, p. 51), si è voluto esplorare il cambiamento concettuale dell'insegnante di lingua, approfondendo la connessione che esiste tra motivazione, cognizione e sviluppo professionale di un docente. La studiosa interpella nella sua ricerca la teoria dei possibili sé (Markus, Nurius, 1986, citato in Bier, 2020, p. 53), la teoria della discrepanza del sé (Higgins, 1987, citato in Bier, 2020, p. 53) e la L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2005, citato in Bier, 2020, p. 53). Nel suo studio, viene esaminato il concetto dei possibili sé futuri per analizzare se avviene un cambiamento concettuale per i partecipanti allo studio, i quali frequentano un corso di formazione per diventare insegnanti. Essa definisce tre Sé Possibili, che può avere un docente di lingua: il sé ideale, cioè quello che rappresenta le idealizzazioni, le aspirazioni e gli obiettivi desiderati, il sé dovuto, esso sta a significare tutte le responsabilità e gli obblighi dell'insegnante rispetto al proprio lavoro, infine, il sé temuto, quel tipo di insegnante che non si vorrebbe diventare e che potrebbe accadere se non si assolvono i propri doveri e non si raggiunge il proprio ideale professionale. Secondo questo studio, il cambiamento degli insegnanti ha avuto luogo già dall'inizio del percorso formativo dei partecipanti, ai quali venivano forniti costantemente dei nuovi input. Questi passando attraverso il filtro cognitivo-affettivo (Pennington, 1996b, citato in Bier, 2020, p. 51) degli apprendenti, venivano accettati o rifiutati a seconda del fatto che potessero essere parte del proprio sé ideale (Kubanyiova, 2012, citato in Bier,

2020, p. 51). Kubanyiova (2012, citato in Bier, 2020, p. 51), inoltre, sottolinea che perché avvenga un cambiamento negli apprendenti, non basta che gli input abbiano attinenza con il sé ideale, ma anzi, è necessario che gli studenti comprendano la discrepanza che può risultare tra il loro sé attuale e quello ideale, creando così una “dissonanza emotiva”.

Dörnyei e Kubanyiova (2014) in un loro libro sostengono il concetto di motivazione nelle classi di L2 e LS attraverso la tecnica della visione. Essi collegano il concetto di sé ideale al concetto di visione, quest'ultimo, secondo Van der Helm (2009, citato in Bier, 2020, p. 53) incorpora tre fondamentali aspetti del sé: il futuro, l'ideale e il desiderio intenzionale di cambiamento. Come affermano gli studiosi Dörnyei e Kubanyiova (2014), il ruolo che gioca la visualizzazione mentale è di fondamentale importanza perché è un'evocazione di “immagini che stimolano tutti i nostri sensi” (2014: 14). Queste immagini, per i due studiosi danno vita a una stimolazione motivazionale per quanto riguarda il comportamento di un soggetto, e possiedono una funzione cognitiva che pianifica e guida l'azione di un individuo. Cox (2012, citato in Bier, 2020, p. 53) e i due studiosi, Dörnyei e Kubanyiova (2014), si trovano d'accordo nel constatare che il cervello umano non è in grado di differenziare ciò che accade nella realtà da una rappresentazione mentale di un evento, ovvero ciò che immagina. Per questo motivo essi sostengono che la visualizzazione come strumento sia utile nell'orientare l'energia di un individuo a raggiungere i propri obiettivi, aumentando così la motivazione per riuscirci. Perché questo modello abbia una funzione efficace a livello motivazionale, Dörnyei e Kubanyiova (2014) affermano che devono essere presenti delle condizioni indispensabili: il soggetto in questione deve avere un'immagine di sé desiderata, essa non deve corrispondere a l'immagine attuale di sé; oltretutto, l'immagine che viene creata deve risultare chiara ed elaborata, il soggetto deve quindi essere sicuro di ciò che vuole; per di più, l'immagine che viene costruita deve essere plausibile e non mera idealizzazione senza possibilità di realizzazione; non deve essere percepita come conflittuale per il proprio sé individuale; inoltre, perché il cambiamento avvenga deve essere un'immagine che stimola l'agire del soggetto, quindi non dev'essere troppo facile da raggiungere; infine, deve essere un'immagine continuamente attiva nell'ideale del soggetto, e allo stesso tempo dev'essere controbilanciata da un sé temuto perché possa far acquisire più motivazione.

Como dichiarato in precedenza, si sa che la motivazione degli apprendenti di lingua è stata un'area di studio ampiamente discussa (Dörnyei & Ushioda, 2010, citato in Bier, 2020, p. 55). Più recentemente, si è iniziato a considerare la motivazione degli studenti in quanto a un sistema motivazionale del sé (Dörnyei & Ushioda, 2011, citato in Kalaja & Mäntylä, 2018, p. 2), esso è formato dai possibili sé degli studenti, comprende il sé ideale e il sé doveroso, questo sistema è collegato alle loro esperienze passate di apprendimento di una lingua straniera. Il sistema

motivazionale del sé si basa su due aspetti essenziali dell'apprendimento di una lingua straniera, i quali producono un effetto sul processo di apprendimento e sui risultati: il primo aspetto riguarda le paure, aspirazioni e ideali degli studenti, il secondo fa riferimento alle aspettative e pressioni sociali dell'intorno nel quale vive, un esempio sono gli insegnanti, genitori, amici, la scuola e la società. Dörnyei e Kubanyiova (2014) suggeriscono che l'autosistema motivazionale potrebbe essere applicato anche agli insegnanti di lingue straniere. È fondamentale, quindi, sostenere la motivazione dei docenti, anche loro, infatti, durante i loro studi di formazione, acquisiscono conoscenze pedagogiche riguardo l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, e, allo stesso tempo, migliorano la competenza linguistica. Un processo inevitabile è lo sviluppo della loro identità professionale e dei loro sé ideali e doverosi. Kalaja e Mäntylä (2018) affermano che la capacità di immaginare degli apprendenti verso il loro insegnamento futuro è legato alla motivazione. L'importante, però, secondo Dörnyei e Kubanyiova (2014: 125): "non è quello di identificare una sorta di immagine fantastica e idealizzata di un'aula di lingue che potrebbe non esistere mai, ma, piuttosto, di sviluppare una possibile visione personalmente significativa che sia parte integrante di chi è l'insegnante e che sia sensibile al contesto in cui si trova il suo lavoro". È importante, oltretutto, che gli studenti diventino consapevoli delle loro convinzioni sul loro futuro professionale, rimanendo aperti alla riaffermazione e riconsiderazioni di queste, andando a modificare, se necessario, i propri principi e le proprie pratiche di insegnamento.

In uno studio in Finlandia, condotto da Kalaja e Mäntylä (2018), le autrici si propongono di analizzare come mantengono la loro motivazione alcuni studenti universitari di inglese per diventare futuri insegnanti. In particolar modo si concentrano sullo sviluppo delle loro conoscenze pedagogiche nell'insegnamento della lingua, prima che essi comincino la loro carriera come docenti, e su come riescano, da queste, a trarne dei principi e delle pratiche che potrebbero essere d'esempio e possibili da applicare nelle loro classi future. Inoltre, lo scopo dello studio è quello di esaminare, in relazione alla motivazione e all'identità futura professionale, la capacità di immaginare e visualizzare di questi studenti. I partecipanti sono stati invitati a visualizzare e disegnare un'immagine della loro classe ideale di inglese futura aggiungendo una descrizione scritta di questa, approfondendo il luogo dove si sarebbe svolta la lezione, cosa e come si sarebbe insegnato. Lo studio di Kalaja e Mäntylä (2018), si propone di rendere il gruppo di partecipanti, formato da studenti futuri insegnanti di inglese, più consapevole del proprio sé ideale come docente e delle proprie pratiche didattiche, riflettendo sui propri ideali attuali, analizzando se questi sono vicini o lontani dal proprio percorso. Rispetto a studi precedenti simili (Kalaja, 2013; Kalaja, 2016, citati in Kalaja & Mäntylä, 2018, p. 3), questo è più correlato al grado di motivazione dei partecipanti per quanto riguarda il loro entrare, nei prossimi

anni, nel mondo del lavoro scolastico, perché essi si trovano ancora nel mezzo del loro percorso di studi, e non alla fine della formazione come negli studi appena citati. I dati sono stati raccolti come narrazioni visive e verbali guidate da un serie di domande a risposta e immediata. Si trattava di immaginare una futura classe di inglese e di descriverla sia visivamente che verbalmente. Lo studio si pone come domanda di ricerca la seguente: Come sarebbe una classe di inglese ideale e, più specificamente, dove si svolgerebbe la classe, cosa vi si insegnerebbe e come? Nelle immagini sviluppate dai partecipanti sono emersi ambienti di lavoro differenti, la maggior parte si basavano su spazi tradizionali ma sono stati considerati anche ambienti diversi dall'aula tipica, come ambienti esterni. Inoltre, i partecipanti hanno cercato di mantenere il focus sullo studente centrandosi di più sul suo apprendimento, i metodi di insegnamento e di apprendimento sono diversificati e incoraggiano a cooperare e interagire con gli altri, inoltre, è stata presente un'autenticità dei materiali con cui si lavorava, ed è apparsa anche l'importanza dell'integrazione delle lingue con altre materie scolastiche. Oltretutto, è stato evidenziato un tratto comune a tutte le immagini, ovvero l'atmosfera amichevole e rilassata che emanava l'ambiente immaginato. In conclusione, dalle immagini e i loro commenti, si è potuto riscontrare sia l'io ideale che l'io dovuto.

## **2.5 Orientamento futuro degli insegnanti e i loro possibili sé**

Secondo la teoria dei sé possibili, è possibile spiegare l'orientamento futuro del sé di una persona (Markus & Nurius, 1986; Markus & Wurf, 1987, citati in Shosh, 2019, p. 59) ma anche il legame che ha con la motivazione per quanto riguarda il potere di dirigere l'azione presente e futura. Henry e Cliffordson (2013, citato in Shosh, 2019, p. 59) suggeriscono che si tratti di un'interazione complicata che avviene tra identità di sé attuali e immaginative. Inoltre, Hamman (2010, citato in Shosh, 2019, p. 59) sottolinea l'uso intercambiabile di identità e di sé possibile di una persona, egli sostiene che introdurre la parola "possibile" a "sé" contribuisce a fornire "una lente per esaminare le visioni di sé che comprendono un orientamento al futuro" (Hamman et al., 2010: 1351, citato in Shosh, 2019, p. 59). Ibarra (1999, citato in Shosh, 2019, p. 59) ha definito "sé provvisori" i possibili sé che attraversano una fase di transizione adattando a nuovi ruoli professionali i futuri insegnanti. Essi assumono una natura temporanea e negoziano il concetto che si ha del proprio sé attuale con quella della propria visione futura di sé, in questo modo le persone indagano nuove immagini che hanno il compito di servire come "prove per identità professionali possibili ma non ancora completamente elaborate" (Ibarra, 1999: 765, citato in Shosh, 2019, p. 59).

I sé possibili aiutano gli individui a definire le proprie idee sul tipo di persona che vorrebbero diventare, ad esempio il sé sperato, e il sé temuto (Markus e Nurius, 1986, citato in Shosh, 2019, p. 60). Infatti, vari studi concordano sul fatto che debba esserci un'armonia ed equilibrio tra i sé possibili sperati e temuti, questo perché incentivano la motivazione di un individuo e agiscono nel fornire obiettivi di evitamento al tipo di insegnante che si teme di diventare, avendo l'opportunità di un'alternativa sperata che contrasta l'alternativa temuta (Oyserman e Markus, 1990, citato in Shosh, 2019, p. 60).

Urzua e Vasquez (2008, citato in Shosh, 2019, p. 57), affermano che la riflessione volta al futuro può essere di grande aiuto per gli insegnanti che vogliono immaginare l'insegnante che desiderano essere e quindi, aiutano a "proiettare un senso di sé come insegnante" (Urzua e Vasquez, 2008: 1944, citato in Shosh, 2019, p. 57). Secondo van Lier (2006, citato in Shosh, 2019, p. 59) e Wilke e Losh (2008, citato in Shosh, 2019, p. 59) è fondamentale concentrarsi sulle dimensioni future nella costruzione dell'identità degli insegnanti, sul loro sé, e andando ad esplorare le percezioni che hanno loro in riferimento ad eventi futuri. Una delle caratteristiche dei sé possibili è la loro dinamicità e strumentalità, per questo motivo Hamman (2010, citato in Shosh, 2019, p. 60) afferma che i docenti hanno il potere di cambiare i loro sé possibili avvicinandosi di più all'ideale di "buon insegnante" che hanno. Ruvolo e Markus (1992, citato in Shosh, 2019, p. 60) sostengono che concentrarsi sul "chi si vuole essere" prendendo consapevolezza dei propri possibili sé aiuti a distogliere l'attenzione piuttosto sul "cosa" si vuole fare.

Questo secondo capitolo ha potuto evidenziare alcuni studi che hanno portato ad un'innovazione sul piano della formazione degli insegnanti di lingue, in particolar modo considerando la loro crescita rispetto alla propria identità professionale. Inoltre, gli studi citati promuovono l'utilizzo di narrazioni visive che permettono all'apprendente di materializzare il proprio pensiero e la propria visione.

È importante riconoscere come questi studi abbiano fornito un contributo alla formazione degli insegnanti e abbiano delineato delle tecniche volte alla professionalizzazione dei futuri insegnanti. Esse sono state la base da cui educatori e insegnanti hanno potuto trarre esempio per poter introdurre queste metodologie all'interno di percorsi di formazione. La tesi in esame si trova in accordo con gli obiettivi e i risultati emersi da questi studi, e vuole proporre allo stesso modo l'utilizzo di questo strumento, ovvero la narrazione visiva, per implementare consapevolezza e motivazione

negli studenti, perciò prenderà come esempio questi studi, procedendo a sviluppare una propria ricerca che possa ottenere gli stessi risultati.

### **3. La ricerca**

In questo capitolo verrà esposta una descrizione dello studio, gli obiettivi e le domande della ricerca. Successivamente, verranno presentati i partecipanti alla ricerca e, a seguire, gli strumenti e le modalità utilizzate per raccogliere i dati. Infine, si concluderà con la spiegazione riguardante le procedure di analisi dei dati.

#### **3.1 Descrizione dello studio**

Lo studio è stato svolto su studenti universitari dell'Università Ca' Foscari di Venezia che frequentavano un percorso di studi di Language Sciences. La maggior parte degli studenti che scelgono questo curriculum ha come obiettivo l'insegnamento della lingua straniera nella quale si sta specializzando. Il corso all'interno del quale sono stati raccolti i dati è "Theories of Language Education", offerto nel primo semestre dell'a.a. 2021/2022. Il corso tratta di temi fondamentali di didattica per un futuro insegnante di lingue, come ad esempio gli approcci e i metodi, le tecniche didattiche, gli aspetti psicologici legati all'apprendimento, le strategie, ecc., con una grande attenzione alle innovazioni e alle sfide che riguardano l'educazione linguistica, prima tra tutte quella del plurilinguismo. Il corso ha una durata di 30 ore ed è svolto in modalità blended, con metà delle lezioni in presenza e metà delle lezioni su piattaforma Moodle, attraverso attività pratiche asincrone. La frequenza non è obbligatoria.

#### **3.2 Obiettivi e domande di ricerca**

Il presente studio è stato condotto per poter esaminare le visioni degli studenti come futuri insegnanti attraverso delle narrazioni multimodali, ovvero visive e verbali. Lo scopo primario è stato quello di comprendere le transizioni verso nuove prospettive degli studenti.

Le domande su cui si è basata questa ricerca sono state le seguenti:

- *DRI: C'è una progressione di consapevolezza da parte degli studenti?*

- *DR2: Come sono cambiate le convinzioni dei futuri insegnanti?*
- *DR3: L'Envisioning è un efficace strumento motivazionale e didattico?*

### **3.3 Partecipanti**

I partecipanti a questa ricerca sono stati 27 studenti universitari italiani ed internazionali, di età differenti, la cui maggior parte era di sesso femminile, frequentanti per di più il primo anno del corso di laurea Magistrale in Scienze del Linguaggio con indirizzo Linguistica Educativa e Language Sciences. Tra gli studenti, 18 avevano già delle nozioni pregresse di apprendimento/insegnamento delle lingue, dovute a corsi precedenti a cui avevano assistito su temi quali, ad esempio, glottodidattica, didattica delle lingue moderne e didattica interculturale. Inoltre, 19 di loro avevano avuto già esperienze di insegnamento alle loro spalle, sia come tutor e sia all'interno di Istituzioni scolastiche.

### **3.4 Strumenti**

Gli strumenti utilizzati in questo studio sono state le narrazioni, visive e scritte. Per questo motivo i dati raccolti sono multimodali, comprendono una rappresentazione grafica (disegni) e una rappresentazione verbale (commenti brevi scritti). Come è stato discusso in precedenza, non tutto ciò che è descritto verbalmente può essere descritto visivamente e viceversa, per questo motivo la scelta di ottenere due modalità di dati ha permesso di analizzare l'aspetto visivo, in quanto i disegni forniscono delle rappresentazioni immaginarie, le quali, producono una maggiore accuratezza e materializzazione dei contenuti mentali degli studenti.

Durante la prima lezione del corso, la docente ha chiesto loro "How do you see yourself in 10 year? In seguito, gli studenti sono stati invitati a creare un'immagine (disegnando o utilizzando un software informatico o ritagli di riviste o giornali): "An English class of my dreams", ovvero la classe di lingua dei loro sogni. Per completare l'attività, bisognava aggiungere un commento scritto, descrivendo che cosa sarebbe accaduto nella loro classe e fornendo le ragioni per cui questa sarebbe stata rappresentata in quel modo. Le domande guida poste come supporto dall'insegnante erano: "Chi

saranno i vostri studenti? Cosa insegnerete? Come insegnerete? Quale sarà il ruolo dell'insegnante nella vostra classe? Quale sarà il ruolo degli studenti nella vostra classe? Come sarà l'ambiente? Quali attrezzature avrete a disposizione in classe? Come le utilizzerete?". Inoltre, è stato chiesto loro di specificare brevemente: il numero di matricola, la nazionalità, partecipazione a corsi precedenti in metodologia di apprendimento/insegnamento delle lingue e qualsiasi esperienza pregressa di insegnamento.

Nella penultima lezione del corso (dopo circa 3 mesi di tempo) la docente ha chiesto loro di fare un nuovo disegno aggiungendo qualche nota di spiegazione a fianco (come per il disegno iniziale). Inoltre, ha chiesto a ciascuno studente di confrontare i propri disegni e di riflettere sul proprio percorso.

In particolar modo è stato necessario raccogliere i dati in due momenti differenti per poter analizzare l'eventuale progressione di consapevolezza della propria identità professionale, di motivazione nel voler svolgere la professione di docente e di visione degli studenti come futuri insegnanti, dopo che essi hanno compiuto un percorso di formazione e studi relativo alla sfera della didattica, della metodologia, della pedagogia e dell'educazione linguistica.

### **3.5 Procedure di analisi**

Lo studio è di tipo qualitativo e comparativo perché si basa sull'analisi del contenuto qualitativo dei disegni e anche sul confronto delle narrazioni visive e scritte sia prima che dopo il corso, concentrandosi sulla comprensione della consapevolezza d'identità, motivazione e visione degli studenti futuri insegnanti, quindi il modo in cui questi aspetti evolvono nel tempo.

Dopo aver raccolto tutti i dati, essi sono stati analizzati in forma qualitativa ed è stata adottata una metodologia di analisi multimodale per il contenuto. Infatti, l'analisi è stata compiuta globalmente, ciò significa che le narrazioni visive, cioè i disegni, sono stati analizzati contemporaneamente a quelli testuali, ovvero le descrizioni verbali.

I contenuti delle narrazioni visive integrati con i commenti verbali sono stati esaminati, prima di tutto in linea generale per avere un'idea di ciò che i dati contenevano. Le spiegazioni scritte hanno contribuito ad ottenere una comprensione più approfondita, accurata e dettagliata delle illustrazioni grafiche chiarendo il contenuto di questi.

Prima di tutto sono stati esaminati i disegni assieme ad i corrispettivi commenti scritti svolti durante la prima fase, questo primo approccio ha dato modo di poter ricercare ed annotare i temi emergenti emersi da questi dati, ovvero, ha fornito l'opportunità di trovare le caratteristiche comuni tra di loro, ma anche di poter riscontrare le differenze nei disegni, tutto questo basandosi sui tipi di approcci e modelli didattici rilevati, i diversi obiettivi e fini didattici delle lezioni e i ruoli che hanno assunto i diversi soggetti presenti nei disegni, l'ambiente di lavoro e gli strumenti utilizzati.

Successivamente sono stati analizzati allo stesso modo i dati raccolti durante la seconda fase. Quest'analisi ha permesso allo studio di avviare un confronto fra la prima fase e la seconda fase il cui scopo era quello di rilevare un'evoluzione da parte dei partecipanti.

Alcuni dei temi salienti che sono emersi, e alcune delle differenze che sono state colte, sono state evidenziate nel capitolo successivo ponendo alcuni esempi in forma anonima. Come esempi sono stati presi in considerazione i disegni che illustravano in modo di significativo i principali temi emergenti individuati durante l'analisi dei contenuti.

In questa analisi è risultato importante identificare le categorie e i temi più salienti per poter comprendere l'evoluzione delle rappresentazioni dei futuri insegnanti.

Infine il contenuto delle narrazioni visive integrato con commenti verbali ha fornito un percorso di analisi basato sul contenuto e il modo in cui i partecipanti vedono l'insegnamento delle lingue, cioè sulla loro comprensione del linguaggio e delle competenze linguistiche.

## **4. Risultati**

In questo capitolo verranno presentati i risultati ottenuti mediante l'analisi dei dati. Verrà proposto un confronto dei casi analizzati durante la prima fase, esso comprende quali caratteristiche comuni e quali divergenze tra i casi sono affiorate. In seguito, si andranno ad esporre i risultati emersi nella prima e seconda fase, suddividendo le considerazioni attraverso le categorie le quali sono state alla base dell'analisi dei disegni e dei commenti scritti, ovvero: approcci e modelli didattici; obiettivi e fini didattici delle lezioni; ruolo del docente; ruolo degli studenti; ambiente di lavoro; strumenti utilizzati. La seconda fase prende in considerazione come siano evoluti i disegni nel corso del tempo, e quindi, di conseguenza la consapevolezza e le pratiche di insegnamento dei partecipanti.

Poiché il corso non aveva frequenza obbligatoria, non tutti gli studenti hanno partecipato a tutte le attività. Infatti, gli studenti che hanno creato due disegni sono stati 27. Degli altri, 17 hanno partecipato solo alla prima, e 30 solo all'ultima.

### **4.1 Casi a confronto**

#### ***4.1.1 Caratteristiche comuni***

Per quanto riguarda le caratteristiche comuni che sono emerse in questa prima fase è stato evidente notare che i partecipanti aventi esperienze pregresse di partecipazione a corsi su temi come glottodidattica, didattica delle lingue moderne e didattica interculturale abbiano prodotto dei disegni simili tra loro, applicando all'interno della loro classe ideale alcune delle metodologie apprese durante la loro formazione. Oltretutto, anche esperienze preve di insegnamento quali ripetizioni, tirocini ed esperienze lavorative all'interno di istituzioni scolastiche hanno inciso nella rappresentazione della loro classe ideale. Le esperienze di ogni studente, infatti, hanno contribuito a produrre dei disegni simili a ciò che i partecipanti hanno sperimentato durante i loro anni di apprendimento all'interno di scuole e università. Si è notato come molti studenti abbiano disegnato realtà a loro familiari, tipologie di ambiente e di lezioni, avvicinandosi a ciò che più conoscono. Alcune volte, invece, gli stessi partecipanti hanno deciso di discostarsi nettamente dalle proprie esperienze vissute come apprendenti, disegnando un certo tipo di docente o utilizzando differenti strumenti, mai provati finora.

Un altro punto in comune di molti disegni è stata la rappresentazione degli stessi. Tutti i partecipanti hanno optato per un disegno svolto a mano, principalmente in bianco e nero o con colori quasi assenti. Questa scelta probabilmente è stata dipesa dal fatto che molti studenti abbiano prodotto i disegni durante la prima lezione del corso avvenuta in presenza e che quindi, impossibilitati ad utilizzare altri strumenti, come il computer o l'iPad, perché non ne erano forniti, o ancora per il limitato tempo di cui erano a disposizione, abbiano deciso di rappresentare la propria classe ideale tramite un disegno cartaceo. Inoltre, questo metodo ha dato la possibilità ai partecipanti di consegnare direttamente il giorno della prima lezione all'insegnante il proprio lavoro, e non farlo da remoto tramite una piattaforma online dell'università.

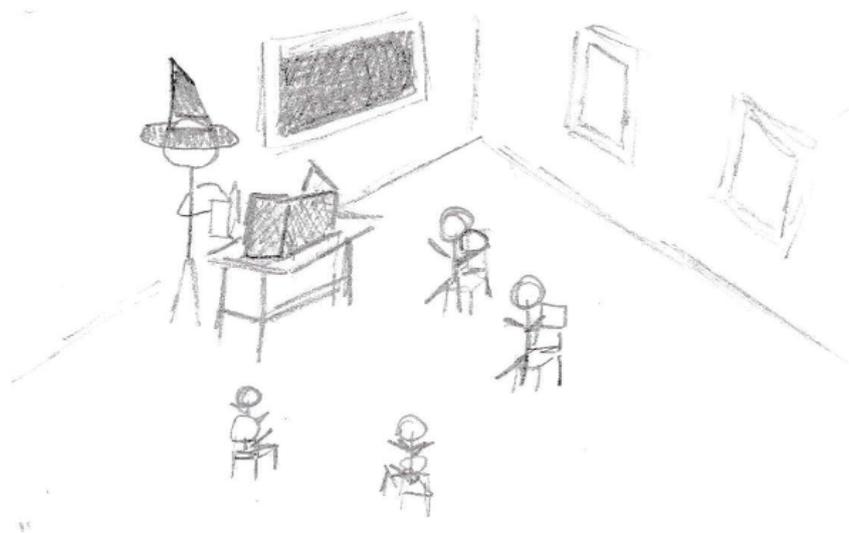


Fig. 1 – Esempio 1

Un ulteriore aspetto in comune dei disegni è la rappresentazione degli studenti, che sono stati raffigurati la maggior parte delle volte in forma abbastanza stilizzata, spesso senza mostrare i volti, e altre volte ancora nemmeno venivano disegnati. Questo indica come sia stata poca l'attenzione verso i dettagli e verso il ruolo cardine che avrebbero dovuto avere gli studenti all'interno di un'aula durante una lezione. È stato dato maggior peso alla rappresentazione ambientale e alla logistica dell'attrezzatura di cui è composta una classe. Infatti è stato dato maggior valore alla disposizione dei banchi e della cattedra, alla raffigurazione di oggetti e strumenti utili alle attività, ma il focus verso gli studenti è venuto di meno.

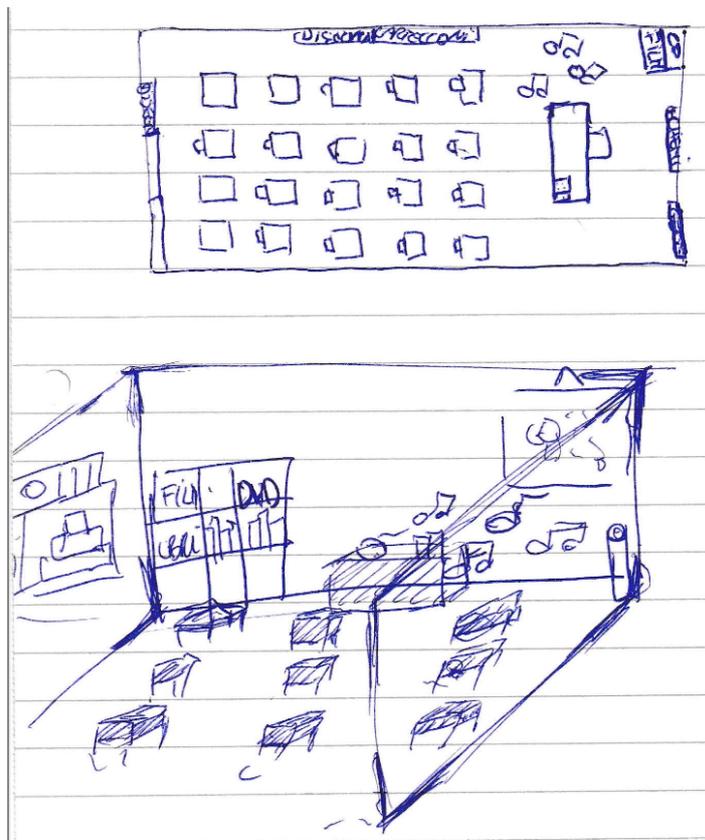


Fig. 2 – Esempio 2

Tra le considerazioni finali dopo l'analisi dei dati in questa prima fase, è emerso un altro punto fondamentale che risulta essere in comune tra i disegni, ovvero la poca capacità dei partecipanti di avere una visione chiara e esplicita della propria classe ideale futura.

#### ***4.1.2 Differenze riscontrate***

Molti dei disegni analizzati durante la prima fase differivano tra loro in quanto molti studenti non avevano ancora chiaro cosa significasse per loro diventare degli insegnanti competenti. Non avevano un immaginario definito del tipo di classe ideale, né avevano un'opinione chiara su come svolgere le lezioni e con quali metodologie lavorare. Ad esempio uno studente ha improntato la

propria lezione basandosi sulla propria esperienza, ovvero come è sempre stato abituato a vedere l'insegnamento, sia in ambito dei ruoli che assumono il docente e gli alunni, sia riguardo l'ambiente classe. Oltretutto, non avendo mai partecipato a corsi di metodologia didattica, il proprio immaginario era privo di nozioni alle quali fare affidamento per costruire una lezione di lingua efficace e innovativa. Spesso durante l'analisi si è incorso in alcune contraddizioni da parte di uno stesso studente che rappresentava la propria classe futura. Le immagini proposte rappresentavano idee confuse e in contrasto tra loro per il fatto che venivano realizzate nei disegni delle lezioni in contrasto con quanto scritto nel commento, quindi in netta contraddizione tra il proprio desiderio di classe ideale e la visione effettiva di questa. Sia per quanto riguarda gli strumenti da utilizzare sia sul tipo di attività progettate, come, ad esempio, il voler inserire attività di gruppo, di cooperative learning e volte alla comunicazione, ma nella rappresentazione di tali idee esse non vengono introdotte nel disegno. Ad esempio un partecipante ha rappresentato la propria classe ideale disponendo l'ambiente, per cui banchi, cattedra e lavagna in maniera tradizionale, nonostante la rappresentazione fosse classica le idee proposte nei commenti scritti su come potrebbe essere svolta la propria lezione differivano dalla raffigurazione, in quanto venivano proposte attività di gruppo, giochi e input e stimoli di vario genere, i quali purtroppo non erano rappresentati nel disegno, infine, l'attenzione verso i soggetti quali insegnante e studenti non era presente.

Per quanto concerne i contesti rappresentati molte delle lezioni venivano raffigurate all'interno di aule istituzionali, ma al contrario, alcuni hanno preferito volgere le proprie lezioni in ambienti quali teatro, giardini, città, all'aria aperta.

È stato evidente tra le divergenze riscontrate nei disegni, come quelli prodotti da persone provenienti da contesti di apprendimento, di tirocinio e aventi esperienze pregresse educative di insegnamento abbiano condotto a disegni molto più elaborati, complessi e strutturati. Infatti, questi partecipanti hanno rappresentato aule, contesti, dinamiche, strumenti e soggetti con molta più innovazione e creatività. Alcuni esempi sono di una partecipante, la quale ha dichiarato di aver frequentato in precedenza un tirocinio in una scuola elementare, esso ha permesso alla partecipante di poter inglobare all'interno del proprio disegno l'esperienza vissuta all'interno di una scuola e poterne prendere spunto, così da comprendere maggiormente cosa funziona all'interno di una classe e come lavorare per costruire una lezione interessante.

Di seguito verrà proposto il disegno di questa partecipante:

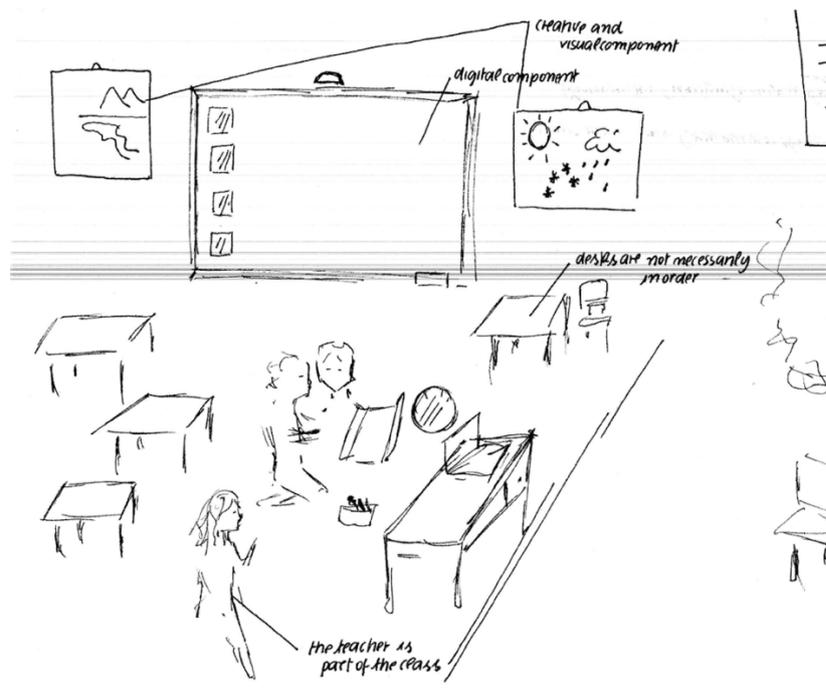


Fig. 3 – Esempio 3

Un'altra differenza da poter riscontrare è proprio il fatto di aver avuto partecipanti provenienti da molte parti diverse dell'Italia e non solo, i quali hanno avuto esperienze scolastiche differenti tra loro. Modelli di insegnanti diversi e esperienze positive e negative di apprendimento e insegnamento. Anche questi fattori hanno contribuito a rendere i disegni distinti tra loro.

## 4.2 Evoluzione dei disegni

### 4.2.1 1° fase

Sono stati analizzati 27 disegni creati durante la prima lezione.

Durante la prima fase, l'analisi ha riscontrato tipologie di classi contrastanti tra loro. Molti dei partecipanti non avevano ancora chiaro il tipo di classe che volevano avere nel loro possibile futuro come insegnanti. Le idee erano ancora molto confuse tra loro. L'immaginario era poco chiaro, ovvero

i partecipanti non avevano abbastanza creatività o esperienza per poter rappresentare le proprie idee, per questo motivo si sono ritrovati disegni abbastanza spogli e privi di iniziative. Spesso anche le metodologie di insegnamento erano opposte tra loro, nei disegni e nei commenti veniva spiegato il metodo con il quale lavorare all'interno della classe, ma uno studente, ad esempio, ha dichiarato come volesse costruire attività comunicative e allo stesso tempo esprimeva il proprio ruolo di docente come colui che fornisce le nozioni per apprendere una lingua. L'idea di rappresentare delle classi dinamiche ed innovative di base era presente ma poi nella raffigurazione di queste trasparivano ancora come classi tradizionali: ad esempio la disposizione dei banchi. Nei disegni venivano rappresentati i banchi disposti in maniera frontale, nonostante venisse dichiarato dai partecipanti la volontà di creare un ambiente comunicativo e ricco di interazioni sociali. Questo genere di cose ha trasmesso un immaginario non del tutto definito.

Di seguito verranno presentati due esempi, il primo rispetto all'immaginario poco chiaro e spoglio, il secondo riguardo raffigurazioni classiche di aule tradizionali:

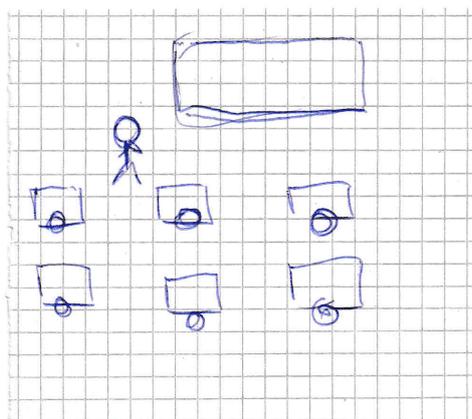


Fig. 4 – Esempio 1

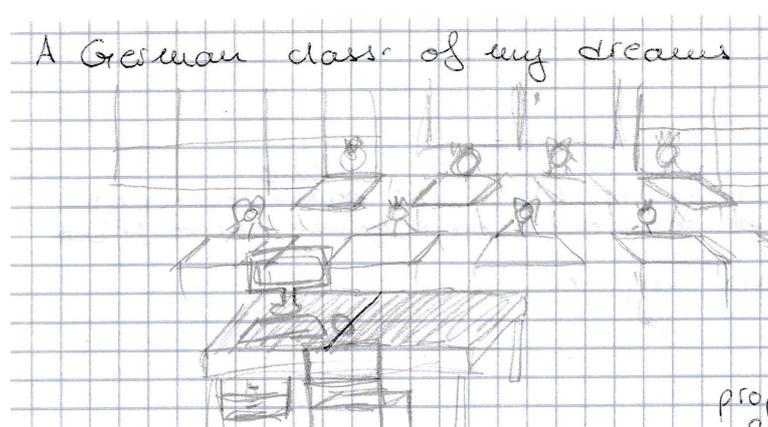


Fig. 5 – Esempio 2

### a. Approcci e modelli didattici

La maggior parte degli studenti ha preferito impostare le proprie lezioni sul piano dell'interazione e la comunicazione. Alcuni accenni sono stati posti su approcci didattici quali brainstorming, peer-tutoring, cooperative learning, giochi di ruolo, attività teatrali, drammatizzazioni e dibattiti. Inoltre le attività di gruppo sono state spesso rappresentate in risposta ad un'innovazione sul piano educativo per porre in rilievo la comunicazione come base sociale e di apprendimento. Alcuni hanno espresso la propria idea di classe futura come interattiva attraverso delle metodologie

didattiche più all'avanguardia quali l'approccio induttivo. Una grande enfasi è stata posta anche sui lavori di gruppo, impostando le proprie lezioni e le proprie attività sulla cooperazione e la collaborazione degli studenti e insegnanti. Per questo motivo spesso nei disegni gli studenti venivano rappresentati mentre dialogavano ed interagivano in contesti differenti come ad esempio un'esposizione alla classe o un'attività di tipo collettivo, cooperando nelle varie attività proposte e collaborando per la riuscita della lezione. Secondo i partecipanti questo approccio significava superare la tipica classe tradizionale nella quale solo l'insegnante parlava e gli studenti dovevano rimanere in silenzio ad ascoltare. Pochi però sono stati i riferimenti a scambi di idee e opinioni tra studenti e con i docenti. Tuttavia, molte raffigurazioni presentavano ancora tipologie di didattiche prettamente tradizionali e tipologie di classi frontali attuando approcci di tipo deduttivo. Questi approcci si sono potuti intravedere nei disegni grazie alla rappresentazione degli studenti e dei docenti. Questi ultimi ricoprivano ruoli predominanti, nei quali si poteva evincere il modo in cui insegnavano, dando priorità al proprio ruolo e impartendo lezioni in modo tradizionale. Questo approccio difatti, prevede che sia l'insegnante colui che presenta la regola ai propri studenti, dai quali poi si aspetta che essi la memorizzino e ne facciano uso tramite esercizi. Un partecipante in particolare si è espresso in questo senso, preferendo un metodo di questo tipo. In questo modo ha evidenziato il ruolo del docente e ha mantenuto negli studenti dei ruoli passivi.

A continuazione viene mostrato il disegno preso come esempio rispetto a tali affermazioni:

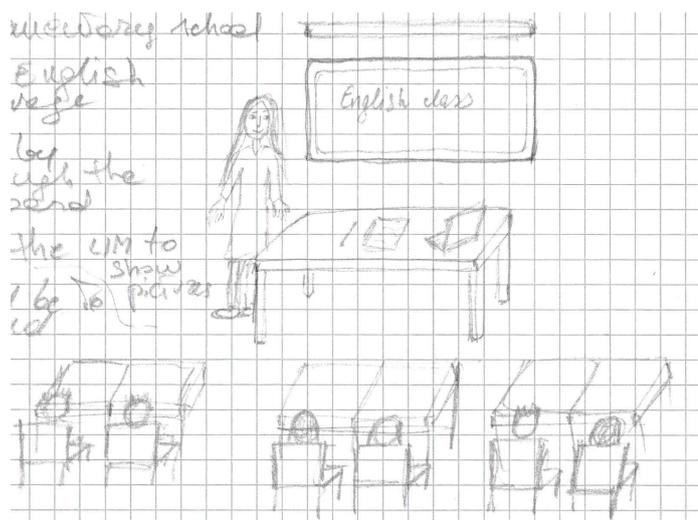


Fig. 6 – Esempio 3

È stato interessante notare come alcuni partecipanti abbiano deciso di esprimersi verso una didattica accessibile a tutti, cosa che altri non avevano preso in considerazione. Portando ad un'apertura mentale verso la diversità, il rispetto reciproco e l'inclusione.

#### **b. Il ruolo degli studenti**

Numerosi sono i disegni che hanno sottolineato l'importanza del ruolo degli studenti, che prendono parte e partecipano in maniera costruttiva alla lezione. Spesso nel considerare gli studenti si è posta l'enfasi sulla loro libertà di espressione, nei pensieri e nelle opinioni loro. Alcune volte sono stati rappresentati come semplici studenti che prendono appunti e ascoltano ciò che gli viene loro insegnato dal docente.

#### **c. Il ruolo del docente**

Il ruolo del docente è un altro punto su cui si è soffermata l'analisi, infatti, le caratteristiche comuni che sono emerse in questa prima fase è stato il supporto che fornisce ai propri studenti, coordinando le attività e fungendo da guida, mentore e facilitatore in molti casi. Alcune volte è trasparito un tipo di insegnante prevalentemente sedentario, il quale possiede le informazioni e condivide il proprio sapere attraverso contenuti e nozioni ai suoi studenti. Inoltre, in questi primi disegni è stato possibile notare come l'insegnante spesso veniva raffigurato al centro dell'aula e del disegno, indice che egli stesso diventa il focus e l'attore principale della scena. Al contrario, in alcuni disegni si è evoluto questo pensiero cercandolo di raffigurare come un soggetto che è parte integrante della classe e non il protagonista. Allo stesso tempo però alcuni partecipanti si sono espressi rappresentando un insegnante che aiuta i propri studenti durante il loro apprendimento e ne diventa un modello da seguire come esempio. Un partecipante, ad esempio, ha descritto che il ruolo dell'insegnante era quello di insegnare e stimolare i propri alunni. Due partecipanti hanno descritto l'insegnante come un'amica.

#### **d. Gli obiettivi e fini didattici delle lezioni**

Rispetto alla categoria presa in riferimento all'analisi, ovvero gli obiettivi e fini didattici delle lezioni, non molti partecipanti si sono espressi in questo senso. Alcuni hanno affermato che puntavano a creare delle lezioni stimolanti per gli studenti, con il fine di non annoiarli e di mantenere attiva la loro attenzione. Pochi partecipanti, in effetti, hanno posto l'attenzione sulla parte linguistica della lezione, non hanno dichiarato né raffigurato molto l'aspetto linguistico, hanno semplicemente affermato che avrebbero lavorato sulla lingua in quanto alla grammatica, alla cultura, e letteratura.

Altri invece hanno elencato numerosi aspetti della lezione puntando sul vocabolario, la storia, la politica e l'economia del paese della lingua di riferimento insegnata.

Questo fa capire come molti partecipanti non si sono solo soffermati sul voler insegnare la lingua, e quindi su tipici aspetti di questa, ma anzi, si sono voluti rappresentare mentre spiegavano e mostravano un'altra parte fondamentale nell'acquisizione di una lingua, ovvero la cultura del paese nel quale viene parlata, la storia, l'attualità, le tradizioni, la poesia, la politica e perfino l'economia.

#### **e. L'ambiente di lavoro**

Una penultima categoria sulla quale si è fondata l'analisi è stata la rappresentazione dell'ambiente di lavoro. Spesso sono state rappresentate aule di stampo tradizionale, ovvero con i banchi separati o a coppie da due rivolti verso la cattedra dell'insegnante, la quale si trova al centro e in alto del disegno. Questa osservazione definisce come molte concezioni degli studenti continuino a rappresentare come classe ideale una tipologia obsoleta dove viene il più delle volte attuato un tipo di approccio didattico deduttivo. La maggior parte dei disegni presentava come disposizione dei banchi quella a ferro di cavallo (o a U, ovvero a semicerchio), questa scelta veniva motivata dalla possibilità, con questa disposizione, di poter far guardare negli occhi tutti i compagni e poter attuare attività di interazione in maniera più efficiente. È emerso, oltretutto, come alcuni partecipanti abbiano deciso di rappresentare le proprie lezioni in ambienti esterni all'aula di un istituto, infatti, sono state disegnate lezioni in giardino o a teatro, per poter incentivare l'immaginazione. Pochi studenti hanno preferito una disposizione dei banchi più innovativa, ad esempio un partecipante ha deciso di disegnare un tavolo rotondo grande dove gli studenti si sedevano attorno, precisando come l'ambiente dovesse essere in questo modo confortevole e privo di giudizi per potersi esprimere liberamente. Un altro partecipante invece ha proposto un ambiente di tipo inclusivo volto al rispetto reciproco. L'aggettivo "confortevole" è stato utilizzato 5 volte per descrivere l'ambiente ideale, questo perché alcuni partecipanti ricercavano degli ambienti più informali, accoglienti, rilassanti e sicuri per i propri studenti. Altri hanno optato per ambienti più dinamici e divertenti per stimolare la creatività e l'ispirazione. Questa tipologia di ambiente spesso conferiva una apparenza amichevole e propositiva, disponendo i banchi a cerchio. Un partecipante ha dichiarato che nel proprio ambiente dovevano esserci degli stimoli di stampo culturale della lingua insegnata, per addentrarsi ancora meglio nella lingua da apprendere. Spesso i disegni comprendevano ampie e numerose finestre, per permettere alla luce naturale di entrare e rendere, in questo modo, l'ambiente più luminoso e positivo. In un altro disegno ancora è stata rappresentata un'aula colorata, comprendente progetti degli studenti, libri e numerosi strumenti scolastici. Pochi hanno rappresentato un ambiente cooperativo formato da gruppi.

#### **f. Strumenti utilizzati**

Infine, l'analisi di questa prima fase si è conclusa osservando e leggendo i tipo di strumenti da utilizzare in una aula ideale. Lim e lavagne tradizionali erano sempre presenti, l'ausilio di computer, anch'esso era spesso presente. In questa categoria molti sono stati i tipi di strumenti da utilizzare durante la lezione, infatti, film, video, musica sono emersi la maggior parte delle volte. Alcuni hanno anche rappresentato tablet, presentazioni con PowerPoint, o hanno portato avanti lezioni con risorse online. Quiz, giochi, libri, quaderni, riviste, giornali, cartine e mappe erano molto presenti. Dizionari, strumenti musicali, articoli, oggettistica culturale (come una bandiera) invece erano meno presenti rispetto agli altri sopracitati.

Con questa prima fase è stato possibile concludere come i risultati portino a considerare l'identità professionale degli studenti come ancora qualcosa da scoprire e costruire, mentre le convinzioni degli studenti che si sono osservate risultano ancora poco concrete o realistiche, dimostrando come esse provengano dalle loro esperienze di vita passate come apprendenti e dalle poche esperienze in campo educativo che hanno sperimentato. L'intento di promuovere una didattica più accessibile e innovativa c'è stato, ma ancora molti sono i concetti da comprendere rispetto al mondo dell'insegnamento.

#### **4.2.2 2° fase**

Sono stati analizzati 27 disegni creati durante la penultima lezione.

Nella seconda fase di analisi si è potuto riscontrare come le diverse convinzioni dei partecipanti siano evolute durante il corso producendo, alla fine di questo, disegni più innovativi e strutturati.

#### **a. Approcci e modelli didattici**

Spesso i partecipanti hanno scelto come modelli didattici degli approcci di tipo plurilinguista, volti all'intercomprensione, multiteracies e digital literacy. implementando il translanguaging e il code-switching. Inoltre, approcci di tipo interattivo erano alla base delle loro lezioni nelle loro rappresentazioni, per cui la comunicazione e l'interazione sono stati secondo loro elementi essenziali da inserire all'interno della loro classe. Questi ultimi hanno avuto modo di esprimersi attraverso

attività di gruppo, le quali sono state predilette come modalità di lavoro dai partecipanti allo studio. Oltretutto, sono state adottate delle metodologie quali il cooperative learning e il peer tutoring a sostegno dell'apprendimento, per incentivare la collaborazione e la cooperazione, ma anche l'autonomia, la motivazione e per rendere responsabili gli studenti del proprio percorso. Un altro approccio che è emerso è stato quello di tipo multimodale, ovvero andando a insegnare ed imparare mediante l'utilizzo di metodi sensoriali come quelli uditi, visivi e tattili. Questa metodologia serve a stimolare i sensi e quindi a creare le basi per un tipo di apprendimento accessibile a tutti. Un altro partecipante ancora ha utilizzato la metodologia CLIL.

Le attività che sono state svolte spesso prevedevano anche giochi di ruolo e simulazioni di situazioni reali, per poter coinvolgere appieno gli studenti e stimolarli nel loro apprendimento e nella loro creatività in contesti autentici, per fare un uso concreto e reale della lingua. Queste attività dinamiche comprendevano un approccio basato sul coinvolgimento di compiti mirati, nelle quali la comunicazione diveniva fondamentale.

Ciò che è stato evidenziato nei disegni è stato l'aspetto collaborativo, di cooperazione e di partecipazione di tutti i soggetti coinvolti all'interno dei disegni. Affermando come l'inclusività, il rispetto reciproco, e la multiculturalità siano degli aspetti fondamentali da tenere in considerazione in classe. Inoltre, dibattiti e discussioni sono stati delle attività che sono state raffigurate spesso e che davano la possibilità agli studenti di condividere le proprie opinioni ed emozioni.

Alcuni partecipanti hanno adottato ancora degli approcci di tipo deduttivo, restando su lezioni principalmente frontali, ma la maggior parte ha evoluto il proprio pensiero approcciandosi a una metodologia didattica più innovativa, dando valore all'approccio induttivo. Essi hanno posto in rilievo l'autonomia degli studenti, mettendoli alla prova in circostanze dove il loro apprendimento nasceva dai propri ragionamenti su determinati aspetti della lingua, implementando così l'indipendenza nel loro processo di acquisizione.

#### **b. Obiettivi e fini didattici delle lezioni**

Per quanto riguarda su cosa si basavano le lezioni in quanto agli obiettivi linguistici didattici, la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato che preferiscono focalizzarsi su aspetti quali la grammatica, il vocabolario e la cultura. Altri invece, accennati da pochi partecipanti, sono stati la cucina, la storia, la letteratura, geografia, arte e società. Questo significa che i partecipanti danno un peso maggiore all'apprendimento delle strutture grammaticali e dei vocaboli, per poter così costruire frasi di senso compiuto per comunicare, ma ritengono fondamentale la conoscenza della cultura di appartenenza della lingua, in quanto questa viene considerata complementare nell'acquisizione di una lingua straniera.

### **c. Ruolo del docente**

Il concetto di docente in questa fase si è evoluto portando a riflettere in maniera diversa i partecipanti sul ruolo che egli assume e su come crea e porta avanti una lezione. Per questo motivo viene raffigurato nei disegni non più come colui che impartisce concetti e nozioni, ma anzi, diventa una figura e un modello a cui si ispirano gli studenti. Egli diviene un facilitatore e una guida durante le attività che si svolgono in classe, coordina e aiuta quando necessario. Ciò che viene sottolineato nei disegni è il fatto che non è più il protagonista della scena, ma si inserisce assieme alla classe e prende parte alle dinamiche che intercorrono, lasciando che siano i suoi stessi studenti agenti attivi e propositivi. Infatti non viene più rappresentato come leader che si pone di fronte a loro in un piano di superiorità, invece, lavora insieme a loro, gira per la classe e li consiglia. L'insegnante viene in supporto dei suoi studenti e li guida verso delle azioni che possono avvenire all'interno dell'aula, supervisionandole e lasciandogli spazio di ragionamento e riflessione. Il docente, inoltre, viene considerato come mentore, ovvero colui con il quale si può parlare senza timore di ricevere dei giudizi e sentendosi liberi di esprimersi, dal quale è possibile ricavare degli insegnamenti e degli input necessari al conseguimento dei propri obiettivi. Egli stimola e motiva i suoi studenti, spronandoli a far loro del proprio meglio, e cerca di ascoltarli e ricevere feedback per poter crescere e migliorare professionalmente anche lui. L'insegnante, inoltre, fornisce le condizioni perché l'apprendimento avvenga. Un altro punto importante è stato quello di voler instaurare una buona relazione tra insegnante e studente.

### **d. Ruolo degli studenti**

Il focus centrale in questa seconda fase si è spostato verso gli studenti, per questo motivo i partecipanti hanno motivato la necessità di comprendere i bisogni e i desideri degli studenti considerando anche le emozioni che provano. Infatti, è stata spesso utilizzata la modalità di brainstorming, per attuare delle scelte o trovare delle soluzioni insieme. Questo è servito ai partecipanti per poter basare le proprie lezioni sugli interessi degli studenti andando così a motivarli maggiormente e a renderli più propensi e invogliati ad apprendere la lingua, perché stimolati dalle proprie preferenze. Sono state considerate lezioni ad hoc per gli studenti, incentrate sui loro diversi stili cognitivi e di apprendimento, rispettandoli e promuovendoli, adattando loro dei materiali appositi. È stato fondamentale per i partecipanti considerare le esperienze pregresse degli studenti e la loro identità. Gli studenti sono i veri protagonisti della classe, assumono dei ruoli attivi e sono collaborativi. Partecipano in maniera costruttiva al proprio processo di apprendimento, lavorandovi in maniera autonoma e prendendovi consapevolezza e responsabilità, per questo motivo essi

diventano co-responsabili del loro apprendimento. Gli studenti vengono inoltre inclusi nel decidere e strutturare le lezioni, scegliendo insieme le attività da effettuare. L'insegnamento e l'apprendimento diventano attività congiunte, le quali instaurano un'interazione tra studente ed insegnamento che comporta la negoziazione, per giungere ad equilibrio ed un'armonia in classe e nelle lezioni.

#### **e. Ambiente di lavoro**

L'ambiente è più dinamico, interattivo e innovativo. Richiama attraverso la sua disposizione dei banchi il concetto espresso dai partecipanti, ovvero l'importanza alla comunicazione. Difatti i banchi spesso sono stati raffigurati a ferro di cavallo (o a semicerchio, per evitare dislivelli tra i soggetti coinvolti) e a gruppi, per poter sviluppare abilità cooperative e collaborative. Più volte è stato dichiarato dai partecipanti la volontà di creare un'atmosfera confortevole, piacevole e positiva. Era rilevante secondo loro dare spazio ai pensieri, le opinioni e le emozioni degli studenti, costruendo un ambiente inclusivo ed amichevole, dove è possibile esprimersi senza paure, rispettando le differenze. Alcuni partecipanti hanno preferito rappresentare il proprio spazio di lavoro definendolo spazioso e luminoso con molte finestre che permettono alla luce naturale di entrare, quindi che fosse motivante ed incoraggiante, questo perché credevano potesse invogliare gli studenti ad imparare con più serenità ed entusiasmo. L'ambiente, inoltre, per i partecipanti doveva essere stimolante coinvolgendo gli studenti nello sviluppare le proprie competenze, arricchendosi di nuove abilità. Oltretutto era importante secondo loro metterli a loro agio e che potessero rilassarsi, per questo motivo un partecipante ha rappresentato la propria aula con una musica leggera di sottofondo, un altro raffigurando delle pareti colorate, o un altro ancora dichiarano che l'ambiente ideale doveva essere pulito, ordinato e senza rumori provenienti dall'esterno. Alcuni studenti hanno mantenuto la classica disposizione dei banchi, ovvero posti in maniera tradizionale e rivolti verso la cattedra dell'insegnante. In questa fase i partecipanti si sono focalizzati sul lavorare all'interno di un'aula istituzionale, per questo non è stato così necessario produrre dei disegni dove si lavorava all'esterno.

#### **f. Strumenti utilizzati**

Tra gli strumenti presenti all'interno delle classi i partecipanti hanno avuto una predisposizione all'utilizzo della LIM, ovvero la lavagna interattiva e multimediale, anche se in alcuni disegni le aule comprendevano ancora lavagne tradizionali a gessi. Molte volte si è parlato dell'importanza di utilizzare materiali autentici come film, documentari, video, interviste, canzoni, libri, immagini, riviste, quotidiani, articoli e mappe. Inoltre, l'uso di strumenti tecnologici, quali il computer, il tablet e i videogiochi, sono stati essenziali per volgere lo sguardo verso un approccio più

interattivo. Pochi si sono mantenuti verso un utilizzo di strumenti cartacei quali libri, quaderni, diari, fogli e dizionari.

Ciò che spesso i partecipanti hanno dichiarato durante la seconda fase è stato il fatto che secondo loro i disegni non erano molto diversi da quelli prodotti durante la prima fase, ma che l'aumento di consapevolezza avvenuto all'interno di loro è stato trasformativo per quanto riguarda le concezioni e convinzioni passate. Inoltre c'è una maggiore conoscenza di differenti metodologie didattiche e nuovi approcci all'insegnamento.

A sostegno di quanto appena dichiarato si riporta una dichiarazione di un partecipante:

*“My second drawing looks completely different from the first one: the image I have provided is similar to the one of my first drawing, but what has completely changed is the way of considering my classroom”.*

Nelle seguenti pagine verranno riportati alcuni esempi anonimi dei disegni dei partecipanti, dai quali si può evincere il cambiamento di visione, consapevolezza e motivazione che è sorto in loro riguardo la propria identità professionale e le proprie convinzioni verso l'insegnamento, le pratiche didattiche e il ruolo di docente di lingue:

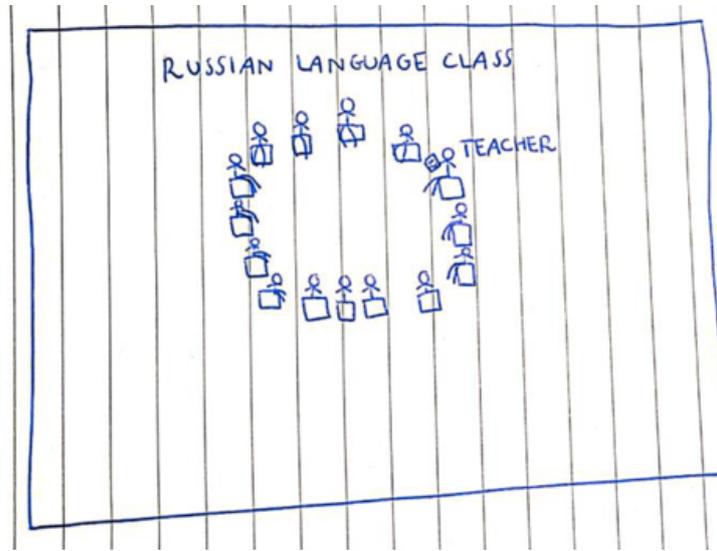


Fig. 3 – Studente 1: Esempio 1 – LEZIONE 1

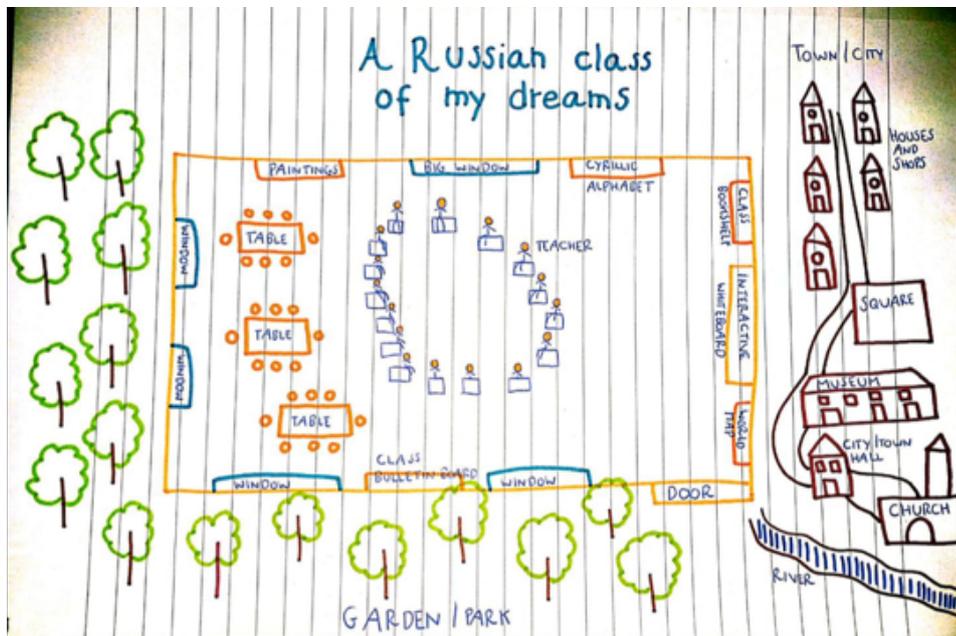


Fig. 4 – Studente 1: Esempio 1 – LEZIONE 14

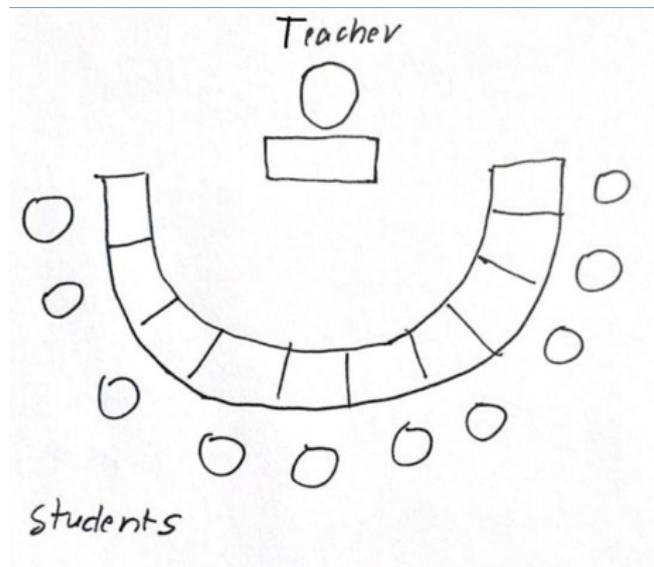


Fig. 3 – Studente 2: Esempio 2 – LEZIONE 1

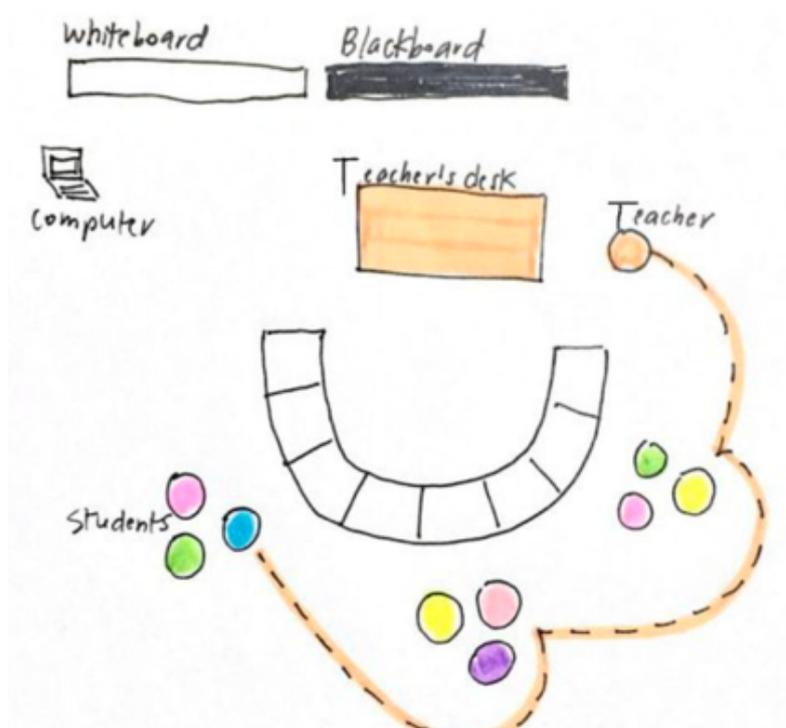


Fig. 4 – Studente 2: Esempio 2 – LEZIONE 14



Fig. 5 – Studente 3: Esempio 3 – LEZIONE 1

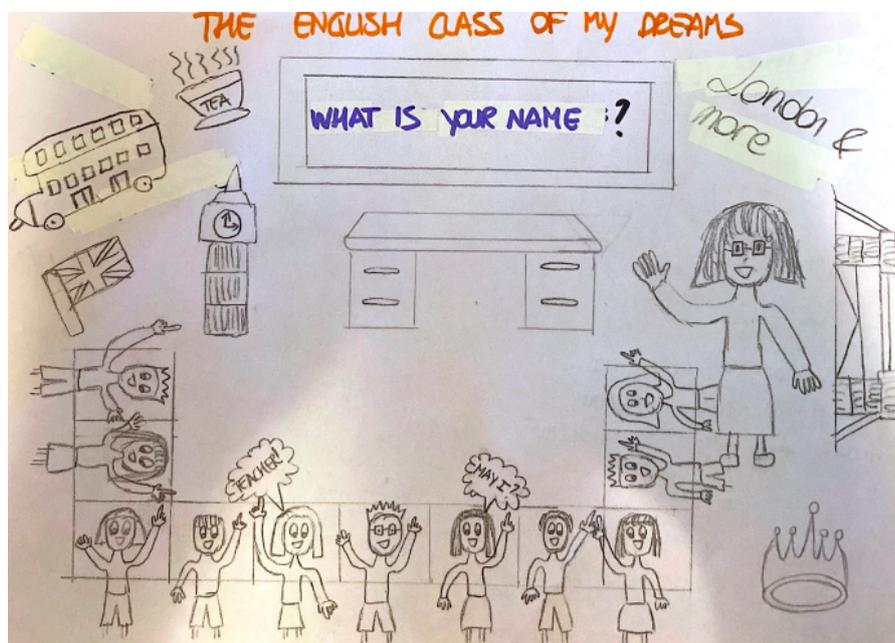


Fig. 6 – Studente 3: Esempio 3 – LEZIONE 14

## 5. Discussione

Nel seguente capitolo vengono discussi i risultati emersi dai dati della ricerca. Verranno date risposte alle domande di ricerca le quali sono state la base su cui fondare i risultati ottenuti. Infine, verranno esposti i limiti della ricerca.

### 5.1 La crescita della consapevolezza

La prima domanda di ricerca era la seguente:

*C'è una progressione di consapevolezza da parte degli studenti?*

Secondo quanto è stato analizzato e i risultati ottenuti è presente una forte progressione di consapevolezza da parte degli studenti. Essi infatti dichiarano di aver compreso maggiormente i modelli e gli approcci didattici da applicare alle proprie lezioni. Infatti, grazie ai corsi seguiti durante il primo semestre all'università, e in particolar modo il corso erogato in cui hanno prodotto i disegni, hanno avuto modo di comprendere e studiare metodologie didattiche più innovative, le quali discostavano abbastanza dal loro giudizio precedente su come dovevano essere svolte le lezioni e le attività in classe.

Alcuni partecipanti alla ricerca hanno dichiarato quanto segue:

*“I firmly believe that all the things I am learning during this type of courses, as they enrich my acknowledge in the field of language learning, they will help me to become a good teacher”.*

*“After the course, I am more responsible and I have more security and self-confidence in the development of a class and in the management of the students. I surely feel more aware of myself as a future teacher because this course gave me the possibility to explore more deeply the field of education and all the principles and methodologies in order to improve my studies on languages”.*

Inoltre, i partecipanti sono diventati più consapevoli dei ruoli che assumono i soggetti all'interno della classe, ovvero l'insegnante e gli studenti. Questo cambio di focus, dall'insegnante quale attore principale e colui che impartisce le nozioni, ad una visione incentrata sugli studenti come protagonisti della scena e agenti attivi e partecipi del proprio processo di apprendimento, ha permesso di contemplare una nuova realtà scolastica, dove è possibile lavorare con metodi differenti a quelli tradizionali. Si è così messo in risalto il ruolo principale degli studenti, avviando approcci induttivi per dare voce e pensiero ai ragionamenti e ai processi cognitivi degli studenti, i quali apprendono in maniera autonoma, ma trovano comunque una guida, un modello ed un facilitatore nella figura del docente qual voglia ne sentano la necessità.

Infine, anche verso l'ambiente di lavoro è avvenuta una consapevolezza differente, in quanto agli spazi di lavoro si è concepito come non sia necessario dover cambiare completamente questi proponendo lezioni all'aperto ad esempio, ma restando in ambienti scolastici ricchi di stimoli, spaziosi e luminosi possa apportare benefici all'apprendimento e benessere personale agli allievi. Se questi ambienti contribuiscono a rendere il clima confortevole, piacevole e rilassante, attraverso le modalità in cui vengono sfruttati e progettati è possibile creare sicurezza e positività negli apprendenti.

In conclusione, i partecipanti hanno percepito maggiore consapevolezza anche verso gli strumenti da utilizzare in classe, comprendendo l'utilità degli strumenti tecnologici per agire su classi di tipo multimodale e interattive per facilitare gli stili di apprendimento di ciascuno, partecipando all'innovazione tecnologica che si verifica a livello strumentale nel corso degli anni.

A seguire viene riportata un'altra dichiarazione di un partecipante che conferma quanto appena constatato:

*“After this course I absolutely feel myself more aware as a future teacher since I've learned some important theories and approaches that will help me to create a good environment in my future classroom and that will allow me to teach in a more innovative and creative way.*

*To conclude I can say that now I am a more aware, motivated and open-minded person”.*

Come hanno sostenuto Dörnyei e Kubanyiova (2014) l'Envisioning diventa uno strumento potente per creare e definire la propria idea professionale, questo infatti è stato evidente nei risultati che si sono ottenuti. Gli stessi partecipanti hanno compreso maggiormente il ruolo dell'insegnante

grazie a questa tecnica. Inoltre, è stato possibile constatare in loro non solo l'aumento di consapevolezza ma anche lo sviluppo della motivazione. La letteratura esposta nel primo capitolo di questo elaborato ha definito la visione come estremamente legato al concetto di sé, per questo motivo gli studiosi Markus e Nurius (1986, citati in Bier, 2020, p. 175) hanno dichiarato che essa rappresenta un'immagine mentale di una persona, in riferimento all'ideale futuro che vorrebbe diventare. Dai dati che sono stati analizzati è stato possibile riscontrare come la visione abbia prodotto un cambiamento nel concetto di sé dei partecipanti, ancor più nello specifico, nel loro concetto di sé come futuri docenti. Essi hanno rilevato come il concetto di sé possa mutare nel tempo e possa essere influenzato da numerosi fattori, in questo caso i corsi a cui gli studenti hanno partecipato, hanno condotto verso una nuova concezione della propria identità professionale, mutandola verso il raggiungimento del proprio ideale di futuro insegnante di lingue. Proprio per questo come sostiene lo psicologo Carl Rogers (1951, citato in Cervole & Pervin, 2017, p. 201) il concetto di sé contempla ciò che un individuo considera di sé stesso, e attraverso questa percezione di sé, egli può agire di conseguenza per avvicinarsi al proprio sé ideale ed evitare incongruenze con il sé attuale (o reale). Sia Markus e Nurius (1986, citati in Shosh, 2019, p. 59) e sia Dörnyei e Ryan (2015, citati in Farkas, in press, p. 95) si trovano in accordo nel sostenere che i sé possibili abbiano una potente funzione, ovvero quella di orientare il comportamento futuro di un individuo al raggiungimento dei propri obiettivi, fornendogli la giusta motivazione.

## **5.2 Le convinzioni sull'insegnamento**

La seconda domanda di ricerca era la seguente:

*Come sono cambiate le convinzioni dei futuri insegnanti?*

L'analisi dei dati ha portato come risultato l'evidente cambio di convinzione dei futuri insegnanti. Infatti i partecipanti inizialmente avevano delle convinzioni che derivavano dalle proprie esperienze passate, sia per quanto riguarda le progettazioni e lo svolgimento delle lezioni, sia per quanto riguardava il concetto che avevano di insegnante e studenti.

Nei primi disegni è emerso come queste convinzioni fosse poco chiare e molto confusionarie tra loro, infatti, spesso i loro disegni comprendevano dinamiche o approcci che andavano in contrasto tra loro e che non confluivano in una idea chiara di ciò che significasse essere un insegnante di lingua.

Principalmente è stata la creatività colei che ha offuscato i principi e le pratiche ideali da tenere in classe nel momento in cui si andava ad affrontare dei contenuti linguistici, per questo sono stati messi in risalto elementi e metodologie obsolete e il più delle volte di scarso rendimento.

Molti dei partecipanti vedevano ancora l'insegnante come colui che conteneva il sapere e doveva dividerlo con i propri studenti, questi ultimi venivano considerati come meri apprendenti, e quindi poco autonomi e in secondo rilievo rispetto alla figura del docente. Anche gli ambienti che prima era più tradizionali hanno sperimentato un processo di cambiamento, comprendendo strumenti differenti a quelli che i partecipanti consideravano all'inizio.

Un partecipante alla ricerca si è espresso in questo modo:

*“To be honest, in the very first activity, I didn't draw anything, but I only wrote something I would have done with my future students, because I didn't have a concrete perception of how I would have imagined it. But now I could do it. I'm pretty sure that happen thanks to this course: I have had the possibility to develop some new ideas and to realize a more real vision of a possible future class. I want to say thanks for this opportunity, the course has been so useful and innovative, it launched a lot of input for my future profession and now I'm feeling like I have a significant base from where I can start working”.*

Autori quali Beijaard, Meijer, Verloop (2004, citati in Hahl & Mikulec, 2018, p. 43) e Flores e Day (2006) hanno definito l'identità come multiple e dinamica, in continuo mutamento, proprio per questo essa cambia in corrispondenza di fattori interni ed esterni nel corso del tempo. I risultati emersi da questa ricerca ne sono un esempio, infatti i partecipanti allo studio hanno avviato un processo di cambiamento verso la loro identità, trasformandola grazie alle nozioni apprese e alle convinzioni che sono state riconsiderate. Bullough (2005, citato in Benavides, 2013, p. 38) ha affermato come lo sviluppo d'identità avvenga in contesti differenti, ma soprattutto derivanti da interazioni sociali e con istituzioni educative. Per questo motivo il cambiamento avvenuto nei partecipanti ha dato determinati risultati, essi hanno interagito con ambienti differenti e con persone diverse, e hanno sperimentato esperienze nuove le quali hanno dato stimoli e input distinti, ciò ha permesso di formare un'identità nuova.

Nella costruzione dell'identità professionale di un docente, Mayer (1999, citato in Walkington, 2005, p. 54) ha affermato che questa si forma a partire dalle convinzioni ed esperienze che ogni individuo ha avuto rispetto all'insegnamento e apprendimento nel corso della propria vita. Ma non solo, egli afferma che anche agenti esterni all'ambiente scolastico quali le proprie origini, la famiglia e cultura di provenienza siano fattori che contribuiscono alla definizione della propria identità in ambito lavorativo. Questo si è visto soprattutto durante la prima fase, infatti coloro che avevano vissuto esperienze diverse, sia di vita, sia in ambito scolastico, o ancora aventi già sperimentato l'insegnamento, hanno prodotto disegni differenti tra loro, perché hanno costruito e basato la propria identità professionale di docente in relazione alle proprie esperienze di vita. Essa, inoltre, lo studioso ritiene che sia mutevole e plasmabile nel tempo, per questo la seconda fase della ricerca ha incontrato risultati diversi rispetto alla prima fase, è avvenuto un cambiamento nelle convinzioni e nella visione della propria identità di docente da parte dei partecipanti.

### **5.3 Envisioning come strumento di formazione**

La terza domanda di ricerca era la seguente:

*L'Envisioning è un efficace strumento motivazionale e didattico?*

Dai risultati ottenuti è possibile rispondere a questa domanda affermativamente. L'Envisioning è risultato un ottimo strumento volto ad incrementare la motivazione degli apprendenti che si sono trovati a comprendere in maniera diversa e migliore il ruolo di insegnante e le dinamiche di una classe, adottando a livello didattico degli approcci più innovativi. Grazie a questo esercizio i partecipanti hanno ampliato la loro visione mentale, inglobando all'interno delle proprie pratiche didattiche gli insegnamenti e i concetti ricevuti durante il corso, i quali hanno permesso loro di giungere ad una nuova prospettiva. Inoltre, l'Envisioning risulta essere molto efficace a livello didattico, proprio per il fatto che contribuisce a creare una prospettiva futura nell'individuo, il quale è invogliato a raggiungere, per poter migliorare, la propria visione di sé stesso come futuro docente. Questa tecnica porta l'apprendente a riflettere sulla sua persona, a definire i punti su cui deve lavorare e i quali deve perfezionare, alimentando la sua voglia di mettersi in gioco per trarne un cambiamento positivo a livello professionale.

Di seguito vengono proposte le affermazioni di tre partecipanti:

*“I became more aware of myself as a future teacher and hope to be able to put into practice what I learned during this course as soon as possible. After this course I finally can define and shape more clearly my “vision” of the ideal teacher I would like to become”.*

*“As a future language teacher, I definitely feel more aware and confident now, thanks to the courses in language learning/methodology which I attended during this semester”.*

È vero ciò che dimostrava Bruner (1992, citato in De Lorenzo, 2004, p. 1), cioè che grazie alla narrazione è possibile creare la propria realtà e visione del mondo, ovvero costruire la propria identità. Mediante la narrazione, egli sostiene che sia possibile conoscersi in maniera più profonda, incontrandosi con il proprio sé più autentico. Inoltre, attraverso una narrazione di tipo visivo, come i disegni, una persona può esprimersi meglio e rappresentare in maniera più chiara i propri pensieri, i propri ideali e le proprie visioni. Anche Urzua e Vasquez (2008, citati in Shosh, 2019, p. 67) sostengono che attraverso la narrazione si possono proiettare i propri ideali futuri, essi aiutano a costruire l'identità professionale di un docente e canalizzano la speranza verso la possibile realizzazione di una visione, stimolando la motivazione e promuovendo l'azione come mezzo per raggiungere i propri desideri e obiettivi futuri. Questi immaginari secondo loro permettono di strutturare le idee degli studenti, concretizzandole in una rappresentazione, questo li aiuta a prendere consapevolezza e a riflettere. Infatti, nella ricerca che è stata effettuata i risultati hanno confermato queste teorie.

Dörnyei e Kubanyiova (2014) e Kalaja e Mäntylä (2018), inoltre, argomentano come l'attività riflessiva sia cruciale nello sviluppo dell'identità professione, rendendo le visioni ed aspettative delle potenti autoguide future. Essi dichiarano come sia le esperienze passate, sia le aspettative e le visioni volte al futuro sono elementi significativi che danno vita al cambiamento di un individuo. Inoltre, affermano come la pratica riflessiva porti gli individui a una presa di coscienza delle proprie convinzioni future, le quali possono essere riconsiderate nel tempo. Questi fattori hanno portato i partecipanti della ricerca ad una trasformazione positiva delle proprie visioni, concezioni ed aspettative, attraverso la riflessione hanno concepito una nuova identità di insegnante e delle nuove pratiche didattiche e pedagogiche da applicare nel proprio percorso futuro come insegnanti di lingue. Per questo motivo si può considerare la tesi in esame in accordo con questo quadro teorico.

La ricerca suggerisce come questi dati siano preziosi nel conferire un possibile cambiamento professionale negli studenti. A tal fine, quindi, si ritengono utili ed innovativi per la comprensione dei concetti e le azioni volte alla formazione dei futuri insegnanti di lingue.

#### **5.4 Limiti della ricerca**

Il limite più rilevante è stata la durata del corso, essendo breve ha limitato l'osservazione dello sviluppo dei partecipanti e del loro progredire verso nuove consapevolezza a pochi mesi di distanza. Questo significa che se vi fosse stato più tempo a disposizione nel considerare l'evoluzione delle convinzioni degli apprendenti, si sarebbero potuti trovare dei risultati ancora più significativi. Inoltre, non è stato possibile avere dati sulla progressione di tutti i partecipanti al corso, in quanto non tutti hanno preso parte all'intero corso, essendo la frequenza delle lezioni non obbligatoria. Infine, la ricerca si è concentrata solo sul territorio di Venezia, più precisamente su di un'università specifica ovvero Ca' Foscari, per cui i risultati potrebbero rimanere circoscritti a quest'area per la tipologia di contenuti e di corsi erogati dall'università. Nonostante i limiti della ricerca, tuttavia, si ritiene che lo studio abbia potuto fornire degli aspetti di riflessione interessanti.

## 6. Conclusioni

Questa ricerca ha seguito lo sviluppo di competenze, approcci e modelli didattici facendo uso di metodologie innovative da parte di alcuni studenti di Ca' Foscari, i quali durante la loro formazione universitaria hanno preso parte ad un corso che ha permesso loro di implementare la propria motivazione e consapevolezza verso la propria visione futura come insegnanti di lingua.

Lo scopo di questa tesi è stato quello di fornire delle implicazioni in ambito scientifico per quanto riguarda lo studio della progressione di consapevolezza e motivazione negli insegnanti di lingue durante il loro percorso formativo, attraverso la visione futura della propria identità e pratica professionale, volta a riconsiderare le proprie convinzioni. La ricerca è stata svolta al fine di studiare la tecnica dell'Envisioning come strumento nella formazione degli insegnanti per incoraggiarli e farli crescere professionalmente, rendendoli più motivati e consapevoli.

I risultati indicano che molte volte le visioni e le credenze degli studenti si basano sui modelli scolastici che hanno già sperimentato, sia il tipo di istruzione che il tipo di insegnanti avuti, che incorporano nella loro identità professionale e nelle loro pratiche educative. Infatti la prima fase ha rilevato come essi avessero poche nozioni riguardanti l'insegnamento, ovvero le pratiche didattiche, le metodologie e gli approcci da utilizzare. Essi si sono basati unicamente sulle loro esperienze e sui propri principi e convinzioni.

Inizialmente, molti partecipanti non avevano ancora chiara un'immagine del proprio sé ideale di insegnante di lingue e della propria classe. Infatti, la prima fase ha riportato dei risultati confusi e poco innovativi sul piano didattico. Infatti, gli studenti hanno espresso nella rappresentazione della propria classe ideale, esperienze a loro pregresse di insegnamento, portando con sé la propria idea di lezione di lingua. Questo ha portato un partecipante, ad esempio, a descrivere e raffigurare la propria classe ideale come è sempre stato abituato a vederla da studente. Per questo motivo l'impronta di una classe più tradizionale e incentrata sull'insegnante veniva rappresentata spesso. I partecipanti non avevano ancora scoperto nuove possibilità di apprendimento/insegnamento delle lingue. La svolta, infatti, è avvenuta grazie al corso che ha potuto fornire nuovi orizzonti scolastici e didattici, ampliando nei partecipanti il proprio pensiero e le proprie concezioni. Infine, i ruoli presenti, quali quello del docente e quello degli studenti, erano spesso di stampo tradizionale e disequilibrati, evidenziando una mentalità conservatrice. Successivamente, durante la seconda fase sono emerse concezioni, convinzioni, motivazioni e consapevolezze diverse. I partecipanti hanno appreso e messo in pratica tutto ciò che hanno imparato durante il corso, per questo motivo i disegni sono risultati

diversi e più chiari a livello di ideologie e filosofie didattiche. Era più chiaro per i partecipanti come voler improntare una lezione, come doveva essere un ambiente classe e l'interazione che aveva luogo in essa. Inoltre, la diversità è stata evidente nella rappresentazione degli studenti intenti a comunicare ed apprendere. È diventato più lampante per gli studenti come affrontare una lezione, di quali risorse disporre e con quali metodi approcciare l'insegnamento di una lingua. Ad esempio un partecipante ha dichiarato come attraverso la tecnica dell'Envisioning sia riuscito a modellare e rendere più definita la propria visione di classe ideale futura. Un altro esempio ancora è quello di una studentessa la quale sostiene di non aver avuto inizialmente una visione chiara e concreta, ma che grazie al corso ha potuto introdurre nuove idee nella propria visione futura. I partecipanti nella seconda fase comprendevano un tipo di pensiero più lineare, volto ad un approccio di tipo induttivo, ovvero un metodo nel quale si evince dai disegni come l'insegnante diventa una guida per lo studente il quale lo aiuta a scoprire e a comprendere la lingua. Perciò, questa tecnica è visibile nelle rappresentazioni in quanto il ruolo di docente e studente cambiano, e le interazioni in classe avvengono in maniera diversa, ma è anche concepibile dalle descrizioni fatte dai partecipanti i quali condividono un approccio basato ed incentrato sull'apprendimento autonomo e riflessivo dello studente. Essi sviluppando competenze comunicative e sociali. Hanno raffigurato l'ambiente, gli strumenti da utilizzare e i soggetti in maniera più dinamica, proponendo attività prevalentemente di gruppo, nelle quali i protagonisti erano gli studenti.

Lo studio ha messo in luce come la costruzione dell'identità di un insegnante dipende dal contesto al quale si espone. Essa viene costruita tramite nuove conoscenze, di ambiente, teorie e persone, quindi nasce da esperienze sociali. Inoltre, si sviluppa nel tempo facendo prendere consapevolezza del proprio sé agli studenti come futuri insegnanti. Costruendo un processo di acquisizione di nuove conoscenze pedagogiche. Oltretutto, si considera il valore delle narrazioni multimodali, ovvero visive e scritte, le quali hanno permesso di accedere alle visioni e ai pensieri e convinzioni dei partecipanti. Questi ultimi hanno modo di poter rappresentare le proprie idee e concezioni in maniera spontanea e naturale, attivando immaginazione, creatività e ponendo in pratica all'interno di una raffigurazione, la teoria e i contenuti studiati durante la propria formazione. In base a questo studio si considera l'importanza dell'esplorazione e l'analisi delle visioni degli studenti durante i loro percorsi formativi sono componenti fondamentali per l'analisi dei loro comportamenti come futuri insegnanti, in modo da agire e formarli, per poter comprendere al meglio il meccanismo interno che li conduce ad attuare come futuri insegnanti in un determinato modo, costruendo lezioni in tal senso. Inoltre, i risultati ottenuti suggeriscono che la sfera emotiva non è stata particolarmente evidenziata, se non risultata quasi del tutto assente. Difatti, i partecipanti alla ricerca non si sono

espressi né hanno dichiarato o rappresentato le proprie emozioni, ma si sono concentrati più sul “cosa fare” e “come fare”, senza dar peso alle sensazioni, paure e insicurezze. I pochi sentimenti che si sono visti sono di natura positiva, ma poco rilevanti. Nessun partecipante ha dichiarato di temere di non avere le competenze necessarie o adeguate a svolgere questo lavoro. O ancora, nessun partecipante ha affermato di avere paura che gli studenti non lo prendano sul serio e non venga ascoltato. Ciò che invece è emerso è stata la considerazione delle emozioni, dei sentimenti e degli stati d'animo degli studenti, ritenuti fondamentali per poter sviluppare relazioni positive in classe e per poter lavorare adeguatamente.

In conclusione, questa tesi fornisce un contributo alla ricerca sulla formazione degli insegnanti di lingue, in riferimento sia ai contributi teorici presenti in letteratura, sia allo sviluppo di un modello didattico quale l'Envisioning come strumento motivazionale e in grado di incrementare la consapevolezza di un individuo, oltre ad essere efficace per l'evoluzione delle convinzioni e per la costruzione di un'identità professionale. In definitiva, la tecnica dell'Envisioning promuove ed incentiva a creare una nuova metodologia di applicazione nell'ambito accademico per far crescere gli studenti e per guidarli verso la realizzazione dei propri ideali futuri.

## BIBLIOGRAFIA

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 750.
- Benavides, D. M. (2013). The Way Student-Teachers Construct Their Identity at School. *HOW*, 20, 36-50. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/22>
- Bier, A. (2020). La motivazione nell'insegnamento in CLIL. *Ca' Foscari*.
- Bier, A. (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Dörnyei, Z.; Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge (UK): Cambridge University Press. *ELLE*, 4, 1, 2015, pp. 175-180 ISSN 2280-6792. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2015/1/art-10.14277-2280-6792-130.pdf>
- Cervone, D., Pervin, L.A. (2017). *La scienza della personalità. Teorie, ricerche, applicazioni*. Raffaello Cortina Editore.
- De Lorenzo, M., *Racconto e costruzione narrativa dell'identità in Jerome S. Bruner* [tesi di laurea quadriennale]. Lecce: Università degli studi di Lecce, 2004. <http://www.assistentsociali.org/download/uploads/De-Lorenzo-M.-Racconto-e-costruzione-narrativa-dell-identita-in-Jerome-Bruner.pdf>
- Definition of "vision noun". In *Oxford English Dictionary*. Retrieved January 27, 2023, from <https://www.oed.com>
- Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Classroom*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Doró, K. (2020). Imagined future teacher self at the point of entry to teacher education. *EduLingua*, 6(1), 25-45. [10.14232/edulingua.2020.1.2](https://doi.org/10.14232/edulingua.2020.1.2)
- Farkas, K. (2018). Building visions and expectations in language teacher education: A Study of Hungarian and Turkish pre-service EFL teachers. In Geld, R. & Krevelj, S.L. (Eds.), *UZRT2018: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. [10.17234/UZRT.2018.5](https://doi.org/10.17234/UZRT.2018.5)
- Flores, M. A., Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Godoy, P. F., Barcelos, A. R. (2021). Understanding the beliefs and emotions of a language teacher educator: a case study / Compreendendo as crenças e emoções de uma professora formadora de línguas: um estudo de caso. *Pensares em Revista*. [10.12957/pr.2021.60497](https://doi.org/10.12957/pr.2021.60497)

- Hahl, K., Mikulec, E. (2018). Student Reflections on Teacher Identity Development in a Year-long Secondary Teacher Preparation Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>
- Kalaja, P. (2019). Doing research on learner beliefs about L2 learning and teaching: Exploring the possibilities of visual narratives. In E. Barajas (Ed.), *Research on beliefs about foreign language learning and teaching* (pp. 37–67). Editorial Fontamara.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., & Aro, M. (2018). Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward. In P. Garrett, & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 222-237). Routledge. Routledge Handbooks in Linguistics. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201711094196>
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp. 105-131). Cambridge University Press. Cambridge Applied Linguistics.
- Kalaja, P., Mäntylä, K. (2018). ‘The English class of my dreams’: Envisioning teaching a foreign language. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 34-52). Multilingual Matters.
- Leshem, S. (2019). Envisioning the future: second career teachers' hopes and concerns. *International Journal of Teaching and Education*, Vol. VII(1), pp. 56-72. <https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.1.005>
- Leshem, S., Zion, N., & Friedman, A. (2015). A dream of a school: Student teachers envision their ideal school. *Sage Open*, 5(4), <https://doi.org/10.1177/2158244015621351>
- Maijala, M. (2021). Multimodal postcards to future selves: exploring pre-service language teachers’ process of transformative learning during one-year teacher education programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 72-87. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1919683>
- Mäntylä, K., Kalaja, P. (2019). ‘The Class of My Dreams’ as Envisioned by Student Teachers of English: What Is There to Teach about the Language?. In P. Kalaja, & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words* (pp. 254-274). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-018>
- Melo-Pfeifer, S. M. (2019). Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère. *EL.LE*, 8(3), 587-610. [10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/005](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/005)

- Ruohotie-Lyhty, M., Pitkänen-Huhta, A. (2022). Status versus nature of work: pre-service language teachers envisioning their future profession. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 193-212. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1788535>
- Taşdemir, H., Seferoğlu, G. (2022). Understanding Teacher Professional Identity: Voices from Pre-Service English Language Teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 702-717. <https://doi.org/10.14686/buefad.1112591>
- Torres, N., Ramos, B. (2021). The Dynamic Process of Student Teachers' Construction of Identity as Future Teachers. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (38), 1-20. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n38.2021.11205>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.