



**TESIS DOCTORAL**

APRENDIZAJE INTEGRADO Y ESCUELA  
PRIMARIA

***VIVIANA RUGGIANO***

*Departamento de Psicología Y Antropología*

**2017**





**TESIS DOCTORAL**

APRENDIZAJE INTEGRADO Y ESCUELA  
PRIMARIA

***VIVIANA RUGGIANO***

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Florencio Vicente Castro

M<sup>a</sup> José Rabazo Méndez

2017



*A Giovanni*



## RINGRAZIAMENTI

Ringrazio la mia famiglia, il mio settebello misto che mi accompagna e sostiene fisicamente e moralmente in tutte le mie avventure:

I miei genitori, i miei sponsor e fan più assidui, per il loro supporto incondizionato;

Mio marito per avermi coadiuvato e mai limitato nel mio percorso formativo;

Le mie adorate, splendide figlie, mia prima fonte di ispirazione e motivazione, che hanno partecipato in modo attivo alla ricerca;

In particolare, ringrazio mio fratello il professore Fabio Ruggiano, ricercatore presso l'Università di Messina per avermi indirizzato nella scelta dell'argomento di ricerca e per avermi accompagnato con le sue critiche e i suoi suggerimenti in questi anni di studio.

Ringrazio, inoltre, tutti coloro che hanno partecipato allo sviluppo di questa tesi:

Il Prof. Dr. Florencio Vicente Castro per il suo sostegno, la sua presenza e i suoi preziosi consigli. Ringrazio anche la Professoressa M<sup>a</sup> José Rabazo Mendez

I colleghi che ho avuto il piacere di incontrare in questa esperienza e che sono stati fonte di ispirazione e stimolo, ma anche sostegno nei momenti più impegnativi di questo cammino.

I tutor che mi hanno guidato con i loro indicazioni e le loro revisioni;

Il Dirigente dell'Istituto Comprensivo "Manara-Valgimigli" di Ravenna professore Giancarlo Frassinetti per la fiducia accordatami e per il ruolo strategico che ha rivestito nel creare le condizioni per questa ricerca;

La collega Paola Gambino mio *alter ego* per tutta la durata del dottorato.

Tutte le docenti e gli alunni che con i loro percorsi hanno contribuito in modo attivo alla realizzazione di questa ricerca.

GRAZIE



*CLIL is not a not a new form of language education.*

*It is not a new form of subject education.*

*It is an innovative fusion of both.*

*(Coyle, Hood & Marsh, 2010)*



## RESUMEN

El término AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) identifica a cada práctica educativa en todos los niveles de la enseñanza, en el que una lengua adicional, que no es el primer idioma de uso corriente por el alumno, se convierte en un medio de aprendizaje del idioma de los contenidos. La adquisición de lenguas extranjeras se considera, en esta perspectiva, no un fin, sino un medio de conocer otros contenidos. Los objetivos de este método innovador de la educación son múltiples: mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera utilizada como un medio para aprender y profundizar en el conocimiento; mejorar la capacidad de expresar los contenidos de otras disciplinas y aumentar el conocimiento de ellos; fomentar el aprendizaje visión multidisciplinar y una visión compleja de la realidad; mejorar el interés y la motivación por la creación de contextos de aprendizaje reales; fomentar el espíritu de la socialización y la cooperación dentro de la clase. Por otra parte, AICLE ayuda a desarrollar una mentalidad intercultural y sensible a la diversidad de puntos de vista.

En este escenario AICLE, metodología flexible, al tiempo que afirma firmemente ciertos principios básicos, adaptándose así a cualquier contexto en el que se aplica y entonces la realidad del país y el sistema educativo en el que se hace, se promueve y se apoya en el contexto de programas europeos de educación y formación.

Partiendo de estas premisas se llevó a cabo esta investigación que contó con la participación de seis institutos incluyendo la bien arraigada en el territorio de la provincia de Ravenna y que durante años se preste especial atención a la enseñanza de Inglés.

Ellos estuvieron involucrados 18 clases, 12 en el cuarto y quinto de primaria y el primer 6 de las clases secundarias de prueba, para un total de 381 alumnos y 35 maestros de los dos tipos de escuelas. El objetivo era comprender qué efectos pueden tener la enseñanza en una lengua extranjera de materias no lingüísticas, como la ciencia, la historia, geografía, arte, música y educación física en la escuela primaria. Los efectos se evaluaron en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en la lengua extranjera utilizada en la disciplina y el conocimiento transmitido por el lenguaje.

La encuesta mostró que el uso de AICLE desde la Escuela Primaria contribuirá a:

- mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera utilizada como un medio para aprender y profundizar en el conocimiento de otras disciplinas, como la mejora de su capacidad de expresar lo que ha aprendido;
- fomentar la visión de aprendizaje multidisciplinario y una visión compleja de la realidad;
- promover el interés y la motivación para aprender un idioma extranjero, incluso en los DSA y BES alumnos, creando contextos reales de aprendizaje;
- fomentar el espíritu de la socialización y la cooperación dentro de la clase.
- desarrollar una mentalidad intercultural y sensible a la diversidad de puntos de vista.

La investigación se basó también en estudios realizados en las últimas décadas en el aprendizaje de idiomas, de acuerdo con lo que expone a los niños a una lengua extranjera desde los primeros años de vida les ayuda a adquirir el idioma de una manera natural, como fue el caso para el 'adquisición de la lengua materna.

Lo que permite aumentar las horas de exposición a la segunda lengua, AICLE ha creado las oportunidades más significativas y concretas para la adquisición de las estructuras de la lengua y para la práctica de la misma.

Para llevar a cabo la encuesta es un proyecto fue elaborado que ha obtenido financiación del Ministerio de Educación y la colaboración de la Universidad Ca 'Foscari de Venecia para la preparación metodológica de los profesores y para la elaboración de los cuestionarios de la encuesta.

Los maestros tuvieron la oportunidad de experimentar nuevas y diferentes estrategias de enseñanza, aprovechando y enriquecimiento profesional de ser AICLE formación metodológica y subsiguientes reuniones de difusión y el intercambio de experiencias realizadas.

Los alumnos han logrado estos conocimientos sustantivos y de lenguaje programados en un ambiente de aprendizaje gratificante y desafiante, y los cuestionarios administrados por los maestros en la conclusión del proyecto han destacado el gran éxito alcanzado por la implementación de módulos AICLE, especialmente en las clases de primaria.

Para medir y comparar las variables se utilizó recogidos a través de cuestionarios administrados a los profesores y estudiantes del programa estadístico SPSS.

Los datos procesados por el programa han demostrado que el enfoque AICLE y estrategias innovadoras que adopta esta metodología, han motivado y entusiasmado tanto a los profesores y estudiantes que participaron en la investigación, la producción de resultados positivos y duraderos.

**Palabras clave:** AICLE, materiales auténticos de aprendizaje, el ambiente de aprendizaje, aprendizaje significativo, aprendizaje permanente, emoción y la motivación, de la escuela primaria, TIC, de contenidos (., planificación de clases integral interdisciplinario, colaboración de los maestros), Cognición (tareas y resolución de problemas , el trabajo en grupo), comunicación (aprendizaje colaborativo, el diálogo, BICS y CALP), Cultura (ciudadanía mundial, la diversidad cultural), Andamios, protagonista del Estudiante (autoevaluación y la evaluación entre pares).



## **ABSTRACT**

The term CLIL (Content and Language Integrated Learning) identifies each educational practice at all levels of schooling, in which an additional language, that is not the first language customarily used by the learner, it becomes a means of learning of language content. The acquisition of foreign languages is considered, in this perspective, not an end but a means of learning about other content. The aims of this innovative method of education are many: enhance the learning of a foreign language used as a means to learn and deepen their knowledge; improve the ability to express the content of other subjects and increase knowledge of them; promote a vision multidisciplinary learning and a complex vision of reality; enhance the interest and motivation by creating real learning contexts; foster the spirit of socialization and cooperation within the class. Moreover, CLIL helps to develop an intercultural mindset and sensitive to the diversity of viewpoints.

In this scenario CLIL, flexible methodology, while strongly affirming certain basic principles, adapting well to any context where it is applied and then the reality of the country and the educational system in which it is made, is promoted and supported in the context of European programs in education and training.

Starting from these premises was conducted this research, which saw the participation of six Comprehensive Institutes well-rooted in the territory of Ravenna and where the teaching of English has particularly stressed for years.

Eighteen classes took part in the research, twelve from those in the fourth and fifth year of the Primary School and six from those in the first year of Scuola Media, about 400 students and 34 teachers altogether.

The research aimed at analyzing the effects of the teaching of non-linguistic subjects, such as: science, history, geography, art, music, physical training, to pupils of the Primary School, in a foreign language.

The effects were evaluated on the basis of the development of the linguistic and communicative competence in the foreign language used in studying school subjects.

The results of the experiment showed that the use of CLIL methodology starting from the Primary School contributes:

- To reinforce the learning of a foreign language used as a medium to learn and deepen the knowledge of other subjects, improving the capacity of speaking about school subjects matters in a foreign language.

- To promote the interest and motivation to learn a foreign language even in the DSA and BES pupils, creating real learning contexts;

- To foster the spirit of socialization and co-operation among the students of the same class.

- To develop an intercultural mentality, sensitive to the various viewpoints.

- To promote a multidisciplinary vision of learning and an open view of the complex reality of life;

The research was based also on studies carried out along the past decades on language learning, according to which the children, that start the study of a foreign language at the earliest years of life, will be favoured in learning a foreign language in a natural way, as it happens for the learning of the mother tongue.

Multiplying the hours of exposure to a second language, CLIL created more significant and effective opportunities to learn the language structures and have more time to the spoken language.

To carry out the research was prepared a project that was funded by the Ministry of Education and the University Ca' Foscari of Venice that cooperated for the methodological training of teachers and the drafting of the survey questionnaires.

The teachers had the opportunity to experience new and different teaching strategies, benefiting and enriching their professional standard owing to the methodological training course CLIL and following sharing meetings where to exchange experiences and disseminate results.

The students achieved the contents and language abilities in a place where learning was rewarding and stimulating and the questionnaires, filled up by the teachers at the end of the planned course, underlined the success obtained by the carrying out of CLIL modules, particularly in the Primary School classes.

SPSS statistic software was used to evaluate and compare the variables found both in the teachers' and students' questionnaires.

The project data processing pointed out that the usage of CLIL e its innovative strategies motivated and aroused both the teachers' and students' enthusiasm applied to the research, giving positive and lasting results.

**Keywords:** CLIL, authentic learning materials, learning environment, learning meaningful, Lifelong Learning, emotion and motivation, primary school, ICT, Content (cross-curricular, integrated, lesson planning, teachers' collaboration), Cognition (Tasks and problem solving, group work), Communication (collaborative learning, dialogue, BICS e CALP), Culture (world citizenship, cultural diversity), Scaffolding, Active learner, Assessment (self and peer assessment).



## RIASSUNTO

Il termine CLIL (Content and Language Integrated Learning) identifica ogni pratica educativa, a tutti i livelli di scolarità, in cui un linguaggio addizionale, cioè non la prima lingua usata abitualmente da chi apprende, diventa mezzo per l'apprendimento di contenuti non linguistici. L'acquisizione delle lingue straniere viene considerata, in questa prospettiva, non un fine ma un mezzo per l'apprendimento di altri contenuti. Gli scopi di questo metodo educativo innovativo sono molteplici: potenziare l'apprendimento della lingua straniera usata come mezzo per conoscere e approfondire la conoscenza; migliorare la capacità di esprimere i contenuti di altre discipline e incrementare la conoscenza delle stesse; favorire una visione multidisciplinare dell'apprendimento e una visione complessa della realtà; potenziare l'interesse e la motivazione creando contesti di apprendimento reali; favorire lo spirito di socializzazione e di cooperazione all'interno del gruppo classe. Inoltre, il CLIL contribuisce a sviluppare una mentalità interculturale e sensibile alla diversità dei punti di vista.

In questo scenario il CLIL, metodologia flessibile, pur affermando con forza determinati principi di base, adattandosi bene ad ogni contesto in cui viene applicato e quindi alla realtà del Paese e del sistema educativo in cui viene realizzato, viene promosso e sostenuto nell'ambito dei programmi europei in materia di istruzione e formazione.

Partendo da queste premesse è stata condotta questa ricerca che ha visto la partecipazione di sei Istituti Comprensivi della Provincia di Ravenna ben radicati sul territorio e che da anni prestano particolare attenzione all'insegnamento della lingua inglese.

Sono state coinvolte 18 classi, 12 tra quarte e quinte di scuola Primaria e 6 classi prime della Secondaria di primo grado, per un totale di 381 studenti e 35 docenti dei due ordini di scuola. L'obiettivo è stato capire quali effetti possa avere l'insegnamento in lingua straniera di discipline non linguistiche, quali scienze, storia, geografia, arte, musica ed educazione motoria, nella scuola primaria. Gli effetti sono stati valutati sullo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa della lingua straniera usata e sulle conoscenze nella disciplina veicolata dalla lingua straniera.

L'indagine ha dimostrato come l'uso della metodologia CLIL già dalla scuola Primaria contribuisca a:

- potenziare l'apprendimento della lingua straniera usata come mezzo per conoscere e approfondire la conoscenza di altre discipline, migliorando anche la capacità di esprimere i contenuti appresi;
- favorire una visione multidisciplinare dell'apprendimento e una visione complessa della realtà;
- promuovere l'interesse e la motivazione all'apprendimento della lingua straniera anche negli alunni DSA e BES, creando contesti di apprendimento reali;
- favorire lo spirito di socializzazione e di cooperazione all'interno del gruppo classe.
- sviluppare una mentalità interculturale e sensibile alla diversità dei punti di vista.

La ricerca si è basata, inoltre, sugli studi condotti negli ultimi decenni sull'apprendimento delle lingue, secondo i quali esporre i bambini alla lingua straniera sin dai primi anni di vita li aiuta ad acquisire la lingua in modo naturale, così come avvenuto per l'acquisizione della lingua madre.

Consentendo di aumentare le ore di esposizione alla lingua seconda, il CLIL ha creato opportunità più significative e concrete per acquisire le strutture della lingua e per praticarla.

Per svolgere l'indagine è stato predisposto un progetto che ha ottenuto il finanziamento del MIUR e la collaborazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia per la formazione metodologica dei docenti e per la stesura dei questionari di rilevazione.

Le insegnanti hanno avuto l'opportunità di sperimentare nuove e diversificate strategie d'insegnamento, traendo profitto e arricchimento professionale dal corso di formazione metodologica CLIL e dai successivi incontri di condivisione e scambio delle esperienze realizzate.

Gli alunni hanno conseguito le abilità contenutistiche e linguistiche programmate in un ambiente di apprendimento gratificante e stimolante, e i questionari somministrati dalle docenti a conclusione del progetto hanno evidenziato il grande consenso ottenuto dalla realizzazione di moduli CLIL, soprattutto nelle classi di scuola primaria.

Per misurare e confrontare le variabili rilevate attraverso i questionari somministrati sia alle docenti che agli studenti è stato utilizzato il *software* di statistica SPSS.

I dati elaborati dal programma hanno evidenziato come l'approccio CLIL e le strategie innovative che questa metodologia adotta, abbiano motivato ed entusiasmato sia i docenti che i discenti che hanno partecipato alla ricerca, producendo risultati positivi e duraturi.

**Parole chiave:** CLIL, materiali di apprendimento autentici, ambiente di apprendimento, apprendimento significativo, apprendimento permanente, emozione e motivazione, scuola primaria, TIC, Contenuto (interdisciplinare, integrato, pianificazione delle lezioni, collaborazione degli insegnanti), Cognizione (Tasks e problem solving, lavoro di gruppo), Comunicazione (apprendimento collaborativo, dialogo, BICS e CALP), Cultura (cittadinanza mondiale, la diversità culturale), Scaffolding, Studente protagonista, Valutazione (autovalutazione e valutazione tra pari).



# INDICE

<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>11</b>
<b>RIASSUNTO .....</b>	<b>15</b>
<b>INDICE DE TABLAS .....</b>	<b>23</b>
<b>RESUMEN AMPLIO .....</b>	<b>27</b>
<b>Introduzione.....</b>	<b>47</b>
<b>PRIMA PARTE: STUDIO TEORICO.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPITOLO I.....</b>	<b>51</b>
<b>Content and Language integrated learning.....</b>	<b>51</b>
1.1 Che cos'è CLIL.....	51
1.2 Tappe principali delle policy europee in materia di multilinguismo e CLIL.....	56
1.3 La normativa italiana.....	63
1.4 La formazione professionale dei docenti .....	67
1.5 Progetti CLIL .....	73
<b>CAPITOLO II.....</b>	<b>77</b>
<b>L'Evoluzione del CLIL in Europa e in Italia .....</b>	<b>77</b>
2.1 Educazione bilingue nel tempo .....	77
2.2 CLIL in Europa.....	80
2.3 CLIL in Italia .....	84
2.4 Il docente CLIL in Europa.....	87
2.5 Le competenze del docente CLIL.....	91
2.6 Il team teaching.....	96
<b>CAPITOLO III.....</b>	<b>101</b>
<b>CLIL: metodologia, principi base e potenzialità.....</b>	<b>101</b>

3.1	La metodologia .....	101
3.2	La lingua .....	102
3.3	Le 4 componenti CLIL .....	107
3.4	Progettazione CLIL .....	109
3.5	Il curriculum CLIL .....	110
3.6	L'implementazione.....	113
3.7	Le strategie didattiche di <i>scaffolding</i> .....	113
3.8	Il modello cognitivo emozionale .....	116
3.9	Integrazione tra CLIL e TIC.....	117
3.10	DSA e CLIL.....	120
3.11	Il CLIL nell'insegnamento dell'Italiano come L2 .....	126
3.12	Conclusione .....	130
<b>PARTE II: STUDIO EMPIRICO .....</b>		<b>131</b>
<b>CAPITOLO IV .....</b>		<b>133</b>
<b>Materiali e metodi .....</b>		<b>133</b>
4.1	Le motivazioni del progetto .....	133
4.2	Obiettivi .....	136
4.3	Il contesto .....	137
4.4	Campione .....	137
4.5	Descrizione del progetto.....	140
4.6	Strumenti e procedure.....	144
<b>CAPITOLO V .....</b>		<b>147</b>
<b>Risultati .....</b>		<b>147</b>
5.1	Analisi dei risultati.....	147
5.2	Risultati del questionario docenti .....	147
5.3	Analisi del questionario studenti.....	169
<b>CAPITOLO VI .....</b>		<b>199</b>

<b>Conclusioni .....</b>	<b>199</b>
6.1 Discussioni e conclusioni.....	199
6.2 Proposte per una nuova ricerca.....	200
6.3 Conclusioni finali .....	201
<b><i>Bibliografia</i> .....</b>	<b>205</b>
<b><i>ALLEGATI</i>.....</b>	<b>215</b>
Allegato 1: Progetto <i>CLIL in RETE</i> .....	217
Allegato 2: Questionario docenti progetto <i>CLIL in RETE</i> .....	227
Allegato 3: Questionario studenti progetto <i>CLIL in RETE</i> .....	233



## INDICE DE TABLAS

Fig. 1.1 La matrice CLIL (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 68).....	53
Fig. 1.2, Integrazione di lingua e contenuto.....	55
Tab.1.1: Livelli delle competenze linguistiche e comunicative secondo il QCER.....	59
Figura 2.1: Insegnamento CLIL nell'istruzione secondaria generale, 2010/2011 (Eurydice & Eurostat, 2012, p. 39).....	83
Fig. 2.2, (Schumm, Vaughn, & Leavell, 1994).....	99
Fig. 3.1, <i>Language Triptych</i> (p. 36).....	103
Fig. 3.2, Modello di Tassonomia di Bloom.....	107
Fig 3.3, <i>The 4Cs Framework</i> (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).....	108
Tabella 3.1, Modello operativo di unità didattica (Coonan, 2012, p. 132).....	113
Fig. 3.4, Il modello cognitivo emozionale (Cardona, 2008).....	116
Fig. 3.5, Cervello e linguaggio.....	121
Tabella 4.1: Studenti per scuola.....	137
Grafico 4.1: Frequenze studenti per scuola.....	138
Tabella 4.2. Docenti per grado di scuola.....	139
Grafico 4.2: Percentuali docenti per grado di scuola.....	139
Tabella 4.3: Tipologie di certificazioni.....	140
Grafico 4.3: Frequenze delle certificazioni dei docenti.....	140
Tabella 5.1: Categoria insegnanti.....	148
Grafico 5.1: Docenti a T.I. e T.D.....	148
Tabella 5.2: Item 8: Conosce la metodologia CLIL.....	149
Tabella 5.3: Itam 8: Conosce la metodologia CLIL (diviso per gradi di scuola).....	149
Tabella 5.4: Item 9:Aveva già utilizzato la metodologia CLIL.....	149
Tabella 5.5: Item 10: Aveva già utilizzato la metodologia CLIL (diviso per gradi di scuola).....	149
Grafico 5.2: Item 10: Aveva già utilizzato la metodologia CLIL.....	150
Tabella 5.6: Item 11: Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare?.....	150
Tabella 5.7: Item 11: Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare? (diviso per grado di scuola).....	151
Grafico 5.3: Item 11:Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare?.....	151
Tabella 5.7b: Item 11: Se sì quali sono.....	152

Grafico 5.3b: Item 11: Se si quali?.....	152
Tabella 5.9: Item 12: Per quale materia ha scelto di utilizzare la metodologia CLIL?.....	153
Grafico 5.5: Item 12: Per quale materia ha scelto di utilizzare la metodologia CLIL.....	154
Tabella 5.10: Item 14: L'esperienza CLIL è stata progettata in team?.....	155
Grafico 5.6: Item 14: L'esperienza CLIL è stata progettata in team?.....	155
Tabella 5.11: Item 16: L'insegnamento CLIL è stato effettuato da.....	157
Grafico 5.6: Item 16: L'insegnamento CLIL è stato effettuato da:.....	157
Tabella 5.12: Item 17: Che materiali ha utilizzato per il CLIL?.....	158
Grafico 5.7: Item 17: Che materiali ha utilizzato?.....	158
Tabella 5.13: Item 18: Come ha reperito i materiali?.....	159
Grafico 5.8: Item 18: Come ha reperito i materiali?.....	159
Tabella 5.14: Item 35: Quali sono le difficoltà che ha incontrato?.....	160
Grafico 5.9: Item 35: Quali sono le difficoltà che ha incontrato?.....	161
Tabella 5.15: Item 36: Se dovesse riproporre lo stesso modulo CLIL appena svolto, che cosa modificherebbe?.....	162
Grafico 5.10: Item 36: Se dovesse riproporre lo stesso modulo CLIL appena svolto, che cosa modificherebbe?.....	162
Tabella 5.16: Item 25: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene di avere acquisito sufficienti competenze metodologiche per utilizzare la metodologia CLIL?.....	163
Grafico 5.11: Item 25: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene di avere acquisito sufficienti competenze metodologiche per utilizzare la metodologia CLIL?.....	163
Tabella 5.17: Item 26: Se NO, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno?.....	164
Grafico 5.12: Item 26: Se NO, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno?.....	164
Tabella 5.18: Item 30: Pensa di programmare attività CLIL anche per il prossimo anno scolastico?.....	165
Grafico 5.13: Item 30: Pensa di programmare attività CLIL anche per il prossimo anno scolastico?.....	165
Tabella 5.19: Item 33: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene sia stato positivo per lei e la sua classe utilizzare la metodologia CLIL? .....	166
Grafico 5.14: Item 33: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene sia stato positivo per lei e la sua classe utilizzare la metodologia CLIL?.....	166
Tabella 5.20: Item 34: Quali sono gli effetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL?.....	167
Grafico 5.15: Item 34: Quali sono gli effetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL? (Scuola primaria).....	168

Grafico 5.16: Item 34: Quali sono gli effetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL? (Scuola secondaria).....	168
Tabella 5.21: Studenti per classe.....	169
Grafico 5.17: Frequenza studenti per classe.....	170
Tabella 5.22: Nazionalità.....	170
Grafico 5.18: Percentuale della nazionalità studenti per scuola.....	172
Tabella 5.23: Item 1: Come consideri la tua esperienza CLIL?.....	173
Grafico 5.18: Item 1: Come consideri la tua esperienza CLIL?.....	173
Tabella 5.25a: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	174
Grafico 5.19a: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	174
Tabella 5.25b: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	175
Grafico 5.19b: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	176
Tabella 5.25c: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	176
Grafico 5.19c: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	177
Tabella 5.25d: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	177
Grafico 5.19d: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	178
Tabella 5.25e: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	178
Grafico 5.19e: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti? .....	179
Tabella 5.25f: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	179
Grafico 5.19f: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?.....	180
Tabella 5.26: Item 4: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?.....	180
Grafico 5.20 : Item 4: L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?.....	181
Tabella 5.27: Item 5 Come valuti l'apprendimento della materia studiata in lingua straniera?.....	182
Grafico 5.21: Item 5: Come valuti l'apprendimento della materia studiata in lingua straniera?.....	182
Tabella 5.28a: Item 6: Quali problemi hai avuto?.....	183
Grafico 5.22a: Item 6: Il materiale utilizzato dall'insegnante era troppo difficile.....	183
Tabella 5.28b: Item 6: Quali problemi hai avuto?.....	184
Grafico 5.22b: Item 6: Le domande del docente e le spiegazioni erano troppo difficili.....	184
Tabella 5.28c: Item 6: Quali problemi hai avuto?.....	185
Grafico 5.22c: Item 6: Il ritmo della lezione era troppo veloce.....	185

Tabella 5.28d: Item 6: Quali problemi hai avuto?.....	186
Grafico 5.22d: Item 6: Non mi è piaciuto l'argomento che abbiamo studiato in inglese.....	186
Tabella 5.28e: Item 6: Quali problemi hai avuto?.....	187
Grafico 5.22e: Item 6: Non mi è piaciuto il modo di presentarel'argomento.....	187
Tabella 5.29: Item7: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?.....	188
Grafico 5.23: Item 7: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?.....	189
Tabella 5.30: Item8: Quali strumenti Web 2.0 hai utilizzato?.....	190
Grafico 5.24: Item 8: Quali strumenti Web 2.0 hai utilizzato?.....	190
Tabella 5.31: Item9: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?.....	191
Grafico 5.25: Item 9: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?.....	192
Tabella 5.32: Item10: Perché?.....	193
Grafico 5.26: Item10 : Perché?.....	194
Tabella 5.33.: Item11: Quale attività hai apprezzato di più?.....	194
Grafico 5. 27 : Item 11: Quale attività hai apprezzato di più?.....	195
Tabella 5.34: Item 13:Se potessi scegliere tu, preferiresti studiare un argomento utilizzando il CLIL o il metodo tradizionale (NON CLIL) ?.....	195
Grafico 5. 28 : Item 13: Se potessi scegliere tu, preferiresti studiare un argomento utilizzando il CLIL o il metodo tradizionale (NON CLIL) ?.....	196
Tabella 5.34b: Item 13: Perché non CLIL.....	197
Grafico 5. 28 : Item 13: Perché non CLIL.....	198

## RESUMEN AMPLIO

La investigación descrita aquí tiene como objetivos verificar cuáles son las ventajas de la aplicación de AICLE en la escuela primaria.

### **Introducción**

Las instituciones europeas indican como una necesidad absoluta para los ciudadanos de la UE la competencia en al menos dos lenguas extranjeras. Para hacer frente a esta exigencia se han realizado investigaciones y estudios para identificar las herramientas y las condiciones que mejor puedan facilitar la adquisición de la competencia multilingüe indispensable. En las últimas dos décadas se han experimentado varios tipos de educación bilingüe, pero el AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se considera hoy en día uno de los métodos de enseñanza más eficaces para el aprendizaje de idiomas, ya que permite a los estudiantes poner en práctica lo que aprenden mientras están aprendiendo, y proporciona a los jóvenes de todas las edades una situación en la que se desarrolla espontáneamente el uso de un idioma extranjero para aprender y discutir la información relacionada con otros campos del saber.

*Naturalidad y autenticidad* son las palabras clave de AICLE y son los factores clave del éxito de esta metodología en relación tanto con la lengua como con la asignatura que hay que aprender.

Sobre la base de las modernas teorías de la neurociencia sobre las capacidades receptoras del cerebro del bebé desde la edad preescolar, esta investigación se dirige al AICLE desde diferentes perspectivas:

- La primera parte ofrece una visión en el sentido amplio de tipo epistemológico y cognitivo haciendo un recorrido histórico y normativo de los orígenes y la evolución que ha tenido el AICLE en los últimos veinte años.

- La segunda trata el tema con especial referencia a la aplicación que este método puede encontrar y encuentra de forma experimental, en la escuela primaria, poniendo de relieve tanto el potencial que expresa como las dificultades y resistencias que todavía encuentra el AICLE.

- La tercera parte recoge la experiencia realizada en las clases cuarto y quinto de primaria y las primeras clases de secundaria, muestreo experimentado en la provincia de Rávena, donde se probó esta metodología.

El objetivo es entender qué efectos puede tener la enseñanza en una lengua extranjera de materias no lingüísticas, como la historia, la geografía, la ciencia, el arte, la música y la educación física, en diferentes clases de la escuela primaria.

La investigación también pretende poner de manifiesto el potencial experimentado por los profesores en la metodología AICLE, y cuáles son las resistencias y dificultades que desalientan a los profesores en el uso de este método

## **Parte 1**

### **Marco teórico**

#### **El AICLE en Europa y en Italia**

Con la firma del Tratado de Maastricht de 1992, que marca el nacimiento de la Unión Europea, la caída de las fronteras y la consiguiente libre circulación de todos los ciudadanos europeos, se genera un fuerte impulso hacia el estudio de las lenguas extranjeras en Europa. El art.126 del Tratado establece, como objetivo principal de Europa, que cada ciudadano de la UE conozca al menos tres lenguas comunitarias.

Para satisfacer esta demanda los países europeos han iniciado programas de educación bilingüe diferentes de un país a otro, dependiendo del porcentaje asignado para transmitir una lengua extranjera en el plan de estudios, el número de materias que se imparten a través de la lengua extranjera y la duración del programa.

En los últimos años el acrónimo AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, ha sustituido a todos los otros términos que en el espacio de dos décadas habían aparecido para denominar situaciones de enseñanza donde se utiliza una lengua extranjera como lengua vehicular para la enseñanza de una asignatura no lingüística. El término AICLE denomina un programa de lengua extranjera vehicular en la que la lengua se aprende a través del contenido no-lingüístico y este se transmite a través de la lengua, en forma conjunta y contemporánea.

El documento que marca el inicio de AICLE en los sistemas educativos europeos, aún no utilizándose el acrónimo todavía, es la Resolución del Consejo Europeo de 1995,

que promueve el uso de métodos innovadores que hacen referencia explícita a la enseñanza en un idioma extranjero de disciplinas distintas de las lenguas, en las clases donde se brinda una enseñanza bilingüe. Del mismo año es el Libro Blanco de Edith Cresson "Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva", que tiene, entre los cinco objetivos prioritarios para los sistemas de educación y formación de los países miembros, la promoción del conocimiento de al menos dos lenguas comunitarias, además de la lengua materna; esta condición es definida como "*indispensable*".

A raíz de las recomendaciones del Libro Blanco, en 1995, otros varios documentos europeos han estudiado este tema y mostrado formas de lograr este ambicioso objetivo.

Italia como miembro de alto rango de la Unión Europea y del Consejo de Europa, ha adoptado en los últimos años las indicaciones y las decisiones adoptadas por los organismos europeos, convirtiéndolos en disposiciones legislativas nacionales. Las últimas décadas han sido testigo de grandes cambios en la escuela italiana en favor del multilingüismo, a partir del DPR. 275/99, *Reglamento referente a normas en materia de autonomía de las instituciones educativas*; que reconoce a las escuelas espacios de movimiento para proyectar y realizar autónomamente "intervenciones educativas de formación e instrucción dirigidas al desarrollo y al crecimiento de la persona humana ", cuyo objetivo es " mejorar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de garantizar a los alumnos el éxito formativo". Esta norma, que garantiza la experimentación de nuevos caminos y nuevas metodologías didácticas, ha iniciado posibilidades concretas para el uso de la metodología AICLE en las escuelas de todos los niveles, lo que permite utilizar la lengua extranjera también para promover objetivos no lingüísticos del currículo escolar incluso en la guardería o en la escuela primaria.

En el ámbito de la autonomía didáctica en estos años muchos colegios e institutos han puesto en marcha numerosos experimentos tanto en el plan de estudios curricular como en el extracurricular, siguiendo diferentes tipos. Sin embargo, mientras que la legislación permite lo que acabamos de mencionar, aún ahora, para iniciar de forma espontánea y bajo ciertas condiciones clases en lengua extranjeras para cualquier nivel de estudios, la legislación de 2010, relativa a los institutos superiores prevé la obligación de disponer de este tipo de enseñanza en el

quinto año de la escuela secundaria e institutos técnicos y los institutos lingüísticos a partir del tercer año.

En concreto en 2010, la reorganización del sistema de educación y formación de segundo ciclo ha producido la promulgación de tres instrumentos normativos:

1) D.P.R n. 87, del 15 de marzo de 2010 - Reorganización de los centros de formación profesional

2) D.P.R n. 88, del 15 de marzo de 2010 - Reorganización de los institutos técnicos

3) D.P.R n. 89, del 15 de marzo de 2010 – Revisión de la estructura de grado, organización y didáctico de los institutos de secundaria.

De acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento en el último año de las escuelas secundarias e institutos técnicos la enseñanza de una materia no lingüística se da en un idioma extranjero. Más espacio se da a las escuelas secundarias de rama lingüística, donde la enseñanza de una asignatura no lingüística en lengua extranjera según la metodología AICLE se introducen ya a partir del tercer año.

En 2015 la ley 107 pone entre los objetivos formativos prioritarios la extensión de AICLE también en la escuela primaria y secundaria de primer grado, con el fin de mejorar la oferta educativa de las escuelas, abriéndolas a una dimensión europea e internacional y promoviendo el conocimiento intercultural. Además, con la ley 107/2015 la formación en servicio se hace de carácter obligatoria. AICLE es una metodología particularmente eficaz; las ventajas de este método educativo innovador de acuerdo con la Comisión Europea (2014) son múltiples:

- *"Construye un conocimiento y una visión intercultural;*
- *Desarrolla habilidades de comunicación intercultural;*
- *Mejora las competencias lingüísticas y las habilidades de comunicación oral;*
- *Desarrolla intereses y una mentalidad multilingüística;*
- *Da oportunidades concretas para estudiar el mismo contenido desde diferentes perspectivas;*
- *Permite a los estudiantes un mayor contacto con el idioma de destino;*
- *No requiere horas adicionales de instrucción;*
- *Completa las otras asignaturas en lugar de competir;*
- *Diversifica los métodos y las prácticas en el aula;*

- *Aumenta la motivación de los alumnos y la confianza en los idiomas y en la materia que se enseña* ".

El compromiso de promover el multilingüismo es necesario en una sociedad multiétnica como la que se plantea en Europa, y también está motivada por el hecho de que la capacidad de comunicarse en varios idiomas es una de las habilidades básicas requeridas por el mercado de trabajo y ayuda a ser más competitivos tanto a los individuos como al conjunto de la economía.

### **El profesor AICLE**

La enseñanza en lengua extranjera (LE) de una materia no lingüística implica a docentes a los que se les exigen competencias no sólo disciplinares, sino también interculturales y lingüístico-comunicativas en LE. Por esto, desde el momento en que al AICLE se le ha reconocido el potencial para innovar los sistemas escolares europeos, ha sido necesario encontrar soluciones también en relación con uno de los aspectos más importantes de esta metodología, la formación del profesorado.

La importancia del desarrollo profesional de los profesores como un pilar para la mejora de los sistemas educativos es por tanto fundamental para el Ministerio de Educación Italiano (MIUR) proporcionando pues una financiación sustancial. Para ello, el *Plan para la formación de profesores 2016/2019* apunta al desarrollo profesional de los profesores elevando los niveles de dominio del idioma y difundiendo la metodología AICLE en todos los tipos y grados de la escuela. A través de la metodología AICLE el maestro se convierte en un facilitador y tutor durante el itinerario de aprendizaje; él activa técnicas de enseñanza adecuadas al contexto y estimula la dimensión de la experiencia de sus estudiantes con estrategias de resolución de problemas (*problem solving*) y aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*). Para poder responder a estas nuevas exigencias, el profesor deberá conocer las principales teorías del aprendizaje de las lenguas extranjeras y los factores que influyen en ella; tendrá que saber cómo se entiende y se produce el lenguaje, tanto de forma oral como por escrito; tendrá que profundizar en las características específicas del aprendizaje de idiomas en un contexto AICLE y, por último, poner en marcha todas las estrategias necesarias para promover el aprendizaje integrado de idiomas y contenidos (Wolff,2012).

Sin duda, el aspecto más difícil para el docente es la comunicación en un idioma que no sea el suyo nativo ni el de sus estudiantes.

Otro aspecto importante en la realización de un programa AICLE es la condivisión entre los profesores. De hecho, el profesor AICLE puede realizar sus actividades solo pero el potencial generado por un proyecto de educación bilingüe concertado con otros es considerable, ya que sólo el establecimiento de una relación de cooperación y confianza mutua entre los profesores garantiza enriquecimiento y crecimiento tanto personal como profesionalmente. El equipo docente (*team teaching*) es uno de los conceptos clave de la metodología AICLE y se compone de un grupo de dos o más profesores que trabajan en el mismo proyecto, negociando objetivos, metodología y evaluación en un proceso de equilibrada reciprocidad didáctica, en la que cada uno pone en juego sus propias habilidades específicas, enriqueciendo y enriqueciéndose con las competencias de los otros.

El equipo docente también alienta un mayor control de la dinámica de la clase y de los niveles de aprendizaje, ya que permite controlar mejor el interés de los estudiantes y sus dificultades.

Por último, este tipo de aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en los estudiantes, tanto desde el punto de vista relacional como porque se hacen conexiones transversales entre varias disciplinas.

### **La metodología**

El aprendizaje en un idioma extranjero plantea algunos problemas: la comprensibilidad de la aportación (input) y los obstáculos que las dificultades de comprensión pueden interponer al logro de los objetivos. El idioma en el AICLE es visto como una herramienta de comunicación, en el que la corrección formal es secundaria. Por lo tanto, la adquisición del lenguaje se libera del contexto escolar, y contextualizada en otros momentos de adquisición del conocimiento curricular. El AICLE se basa en una concepción que ve la adquisición del lenguaje fuertemente ligada a las acciones reales. La adquisición de una lengua, de hecho, no funciona sin el contexto de uso: el saber se adquiere a través del lenguaje y el lenguaje da forma al saber adquirido; de ahí la necesidad de hacer conexiones, acoplamientos a la vida real. Con el enfoque AICLE la adquisición de las lenguas se produce, entonces, de una

manera más natural que en las clases de idiomas. El enfoque cambia del "qué quiere decir" al "cómo decir", de la forma al mensaje, y desde esta perspectiva, es más fácil asumir algún riesgo con tal de comunicar (Coonan, 2002).

Por consiguiente, el aprendizaje AICLE es un camino que va desde la parte inferior hacia arriba, de una base *experiencial* del proceso de aprendizaje, de manera gradual, hacia una mayor conceptualización y complejidad.

Incluso en la escuela primaria se recomienda proponer módulos temáticos de AICLE. Las investigaciones sugieren que para los niños sería útil una gran exposición a la lengua extranjera, similar a la que tuvieron para la adquisición de la lengua materna; pero ya que no es posible lograr los programas de inmersión total en la LE, el AICLE permite, al menos, aumentar las horas de exposición a la L2 (segunda lengua), y sobre todo crea oportunidades más significativas para practicarla.

#### **Las 4C**

El AICLE deriva pues de la sinergia entre lengua y contenido, pero también del respeto de algunos principios fundamentales. Según Coyle, et al. (2010), cada actividad AICLE debe ser referida a cuatro principios básicos que deben guiar la planificación de cada actividad. Los tres teóricos afirman que el Contenido, la Comunicación, la Cultura y la Cognición (*Content, Communication, Cognition e Culture*) integradas entre sí contribuyen a la formación de jóvenes capaces de trabajar y moverse en un contexto europeo plurilingüe y multicultural: El *Contenido* se refiere al contenido de la materia. La *Comunicación* se refiere a la adquisición y uso del lenguaje. La *Cognición* se refiere a los procesos cognitivos (el AICLE es un caldo de cultivo para el desarrollo de los procesos cognitivos de alto nivel también); la *Cultura* indica que aprender una disciplina en una LE contribuye también a desarrollar actitudes de apertura hacia culturas diferentes a la propia.

En este marco pedagógico, los profesores AICLE en la planificación de su programa se harán cargo de las interrelaciones entre las disciplinas (*Contenido*), la lengua de aprendizaje y el aprendizaje (*Lenguaje*), el refuerzo de los aspectos cognitivos (*Cognición*) y los aspectos culturales (*Cultura*). De hecho, se hacen efectivos los caminos del AICLE a través del desarrollo de conocimientos y habilidades, de la

participación en elaboraciones cognitivas, de la interacción en contextos comunicativos y del desarrollo de las habilidades lingüísticas.

### **Planificación**

En la metodología AICLE la planificación no se elabora de forma abstracta, sino pensando en un contexto único, formado por estudiantes, profesores, instrumentos específicos: el diseño o planificación se crea ad hoc, adaptado a las características de cada contexto. Serragiotto (2014b) divide la planificación AICLE en tres fases que están estrechamente vinculadas a parámetros y variables, recursos y competencias. La ejecución de cada fase individual es el resultado de un cuidadoso trabajo de investigación y seguimiento:

- Fase inicial: la fase inicial juega un papel estratégico en la planificación de un proyecto AICLE, ya que proporciona referencias e indicaciones fundamentales sobre el contexto socio-cultural del entorno de referencia. El objetivo es proponer un plan de acción AICLE que tenga en cuenta las especificidades del ambiente, tanto interna como externamente. En cuanto al ambiente interno se procederá a contextualizar el papel de la escuela en el territorio. Más tarde, se tendrán en cuenta aspectos de orden organizativo y estructural.

- "Fase de diseño: en la segunda etapa los profesores, apoyados por la información obtenida en la fase anterior, inician el diseño/planificación organizativo y metodológico.

- "Fase Final": en esta etapa conclusiva se hará la verificación y evaluación de los resultados obtenidos con el fin de verificar el cumplimiento de los objetivos, y para interpretar si los procesos puestos en marcha han sido capaces de mantener la motivación y el aprendizaje de los destinatarios. Esto permitirá a los profesores trazar futuras acciones de aprendizaje, nuevas y más eficaces, que den continuidad y relevancia a cuanto logrado en años anteriores.

El siguiente nivel de planificación será la fase de implementación, o sea, la elaboración del "módulo temático", que es un mini plan de estudio usado por el profesor para organizar de forma efectiva el trabajo en el aula. El módulo se puede dividir en unidades didácticas y está estructurado de acuerdo con los objetivos, contenidos, estrategias, materiales y actividades identificadas en el plan de estudios y con las características anteriormente resaltadas sobre la situación de aprendizaje. El

módulo, por tanto, proporciona los procedimientos formales a seguir para alcanzar los objetivos establecidos.

### **Las estrategias didácticas de Andamiaje (“scaffolding”)**

Diseñar un programa AICLE requiere una comprensión más plena y consciente de los objetivos de la disciplina no sólo en el conocimiento, sino también en términos de habilidades y competencias. Los profesores prestan especial atención en la elección de estrategias de facilitación de acceso al contenido; la cuidadosa selección de materiales y su didactismo destinados a lograr una mejor comprensión y un aprendizaje más eficaz del contenido.

Las estrategias de enseñanza más significativas en el entorno AICLE se denominan estrategias de *scaffolding*, un término que significa literalmente "andamiaje", y que contiene las estrategias de apoyo y las que orientan los procesos de aprendizaje, que permiten a los estudiantes llevar a cabo una tarea, aún no habiendo adquirido las competencias para actuar de forma independiente. El estudiante logra el objetivo gracias a la ayuda de un experto, un adulto o un compañero, que le dará indicaciones y sugerencias a la espera de obtener la plena autonomía en la realización de la tarea.

El didactismo de los materiales es también una estrategia de apoyo y se envía a través de la preparación de una serie de ejercicios y actividades susceptibles de hacer adquirir no sólo el conocimiento sino también las habilidades y competencias.

El modo de aprendizaje cooperativo también se utiliza como apoyo al aprendizaje. Lleva la idea de que el aprendizaje se realiza mediante la interacción con los demás antes de ser interiorizado. La base de este método de enseñanza es el concepto de *task* o tarea real, lo que los estudiantes están llamados a realizar, a través de la activación de específicas operaciones cognitivas. Esta tarea real elaborada en el ámbito de la Metodología Basada en Tareas (*task-based methodology*, Willis, 1996), es la construcción que mejor se inspira en los principios de AICLE ya que activa un amplio rango de procesos cognitivos importantes para la calidad del aprendizaje de idiomas y la disciplina que desea promover. Además, estimula la interacción, la colaboración y la negociación entre pares. El éxito de la tarea dependerá del intercambio de información dentro de una pareja, un grupo o varios grupos en relación con los demás,

cada uno de los cuales hará la actividad asignada y transmitirá a los otros dicha información.

A la innovación metodológica representada por el AICLE se ha unido otra innovación importante, la de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). El objetivo es producir itinerarios que motiven y de calidad, que permitan a los estudiantes alcanzar niveles adecuados en el aprendizaje tanto de la disciplina como de la lengua, utilizando en la experiencia escolar su competencias como nativos digitales - *digital natives*-(Prensky, 2001).

### **AICLE y DEA**

El enfoque AICLE, que, como hemos destacado con creces, se basa en una planificación detallada y completa, adaptada a las exigencias y al nivel de la clase, abierta y maleable, que usa estrategias y herramientas innovadoras, inspiradas en la teoría constructivista, la cual rechaza la enseñanza de profesor “catedrático”, basada en la centralidad del maestro (*teaching centered*), y pone en el centro del proceso de aprendizaje al estudiante que aprende (*learning centered*), reconociéndole un papel activo en su propio proceso de aprendizaje; por estas y otras muchas características se adapta totalmente a las necesidades educativas de los alumnos DEA (con Dificultades Específicas de Aprendizaje).

Fomentando la interacción y la colaboración con la clase, los estudiantes son guiados a utilizar más y mejor la LE que durante una clase normal de idiomas; Por otra parte, ya que su atención se centra en el contenido, y no en la lengua, habrá un descenso del filtro afectivo, una defensa psicológica que la mente humana activa cuando se actúa en un estado de ansiedad, cuando se tiene miedo de cometer errores existe el temor de poner en peligro su propia imagen, y así sucesivamente.

El maestro, por lo tanto, deberá ser capaz de aplicar las estrategias adecuadas de comprensión para que los contenidos puedan ser transportados en modo fluido y claro a todo el mundo incluyendo a los estudiantes que no hablan italiano. Deberá crear un clima de trabajo sereno y motivador donde los filtros afectivos no intervengan bloqueando la comunicación; establecerá actividades de seguimiento, control y evaluación (sumativa y formativa), con el fin de reestructurar, si se considera necesario, el itinerario previsto, para que todos puedan alcanzar plenamente los objetivos.

## **Parte 2**

### **Estudio empírico**

#### **Motivaciones del proyecto**

Sobre la base de las recomendaciones de la Comisión Europea y el Consejo de Europa y las directrices propuestas por los estudios académicos, el AICLE parece ofrecer oportunidades de mejora en una situación en la que la falta de motivación, de entusiasmo e interés en el aprendizaje de los idiomas (también en las otras disciplinas) parece unir a muchos estudiantes de Italia y de otros países europeos. El entorno de aprendizaje creado a través del AICLE, de hecho, incide en la capacidad de aprendizaje y la motivación de los involucrados, tanto para la lengua extranjera como para la materia no lingüística, pasando la atención del alumno de la lengua al contenido que se convierte así, casi en accidental, modificando incluso la actitud de los estudiantes hacia la lengua. Esta metodología, por sus peculiaridades, se puede emplear en cualquier año escolar, aunque con diferentes niveles y en diversas modalidades.

Lo que esta investigación quiere mostrar es que el uso de esta metodología ya desde la escuela primaria no sólo es posible, sino que debe ser muy recomendable. De hecho, las teorías relacionadas con la adquisición de segundas lenguas sostienen que hay una "ventana" en los primeros años de vida que hace a los niños adquirir sin dificultad un idioma que no es su lengua materna, y que ésta se cierra gradualmente, a medida que los niños se acercan a la adolescencia. De acuerdo con lo afirmado en estos estudios, proponer módulos AICLE desde la escuela primaria sería muy útil, ya que permitiría una mayor exposición a la LE, similar a la que tenía para la adquisición natural de la lengua materna. Las prácticas AICLE, además de contribuir al aumento de las horas de exposición al segundo idioma, ofrecen oportunidades más significativas para practicarla.

La unidad del aprendizaje, característica distintiva de este nuevo enfoque, hace al AICLE especialmente adecuado para el diseño didáctico en este grupo de edad. Los niños, a diferencia de los estudiantes más adultos, aprenden de manera holística, global. Los métodos tradicionales de aprendizaje de idiomas a menudo disocian la enseñanza

lingüística del resto de contenidos curriculares; el AICLE representa un cambio de dirección, un giro hacia una esperada integración de la lengua y contenidos en L1 y LE .

Cabe añadir que, según lo declarado por los expertos, el conocimiento de los niños se duplica cada 5 años. Por lo tanto, es inevitable que el objetivo principal de la escuela y los profesores ya no sea transmitir el conocimiento, sino que la prioridad de los profesores de cualquier disciplina o curso será transmitir los métodos y técnicas de aprendizaje del conocimiento, es decir, *aprender a aprender*, el método de estudio que permita al individuo aprender de manera autónoma y consciente durante toda la vida.

En la escuela primaria, que, según lo previsto por la Ley n. 53 del 28/03/2003 "*promueve, dentro del respeto de las diferencias individuales, el desarrollo de la personalidad, y tiene el propósito de adquirir y desarrollar los conocimientos y habilidades básicas*" (art. 2), el AICLE puede y debe tener amplio espacio, dado que cumple con los requisitos reglamentarios y las exigencias formativa de los alumnos en este grupo de edad. De hecho, en la escuela primaria, donde es imprescindible el uso de cualquier tipo de estrategia comunicativa (lingüística, visual o kinestésico) y, apoyar siempre la actividad con el material visual y gráfico con el fin de reducir los obstáculos causados por el código lingüístico, proporcionando información verbal y no verbal, esta metodología puede facilitar el proceso de aprendizaje y también favorecer la adquisición de un método para seguir aprendiendo de forma rentable y que dure toda la vida.

Desafortunadamente, la formación de los profesores sigue estando fuertemente ligada al modelo tradicional de transmisión del saber basado en la centralidad del docente. El enfoque AICLE, sin embargo, se basa en una planificación detallada y exhaustiva, utilizando estrategias y herramientas innovadoras inspiradas en la teoría constructivista, que rechaza al profesor catedrático y pone en el centro del proceso de aprendizaje al estudiante, reconociéndole un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, la investigación también tiene como objetivo investigar cuál es la percepción de los profesores con respecto a esta nueva metodología, los aspectos positivos y negativos, los puntos fuertes y las dificultades que encuentran ellos en la aplicación de estrategias didácticas que caracterizan el enfoque AICLE, y cuáles son sus necesidades formativas.

Lo que se ha descrito hasta aquí es pues la motivación de la investigación y justifica la necesidad de adoptar la metodología AICLE en la escuela primaria.

### **Los objetivos**

Los objetivos a alcanzar con esta investigación son:

- Demostrar que un enfoque didáctico de tipo inmersivo (AICLE) permite construir competencias lingüísticas y habilidades de comunicación mejores respecto al método gramático-literario que ya se utiliza en las escuelas primarias;
  - Promover el conocimiento de idiomas y el desarrollo de las habilidades lingüísticas;
  - Medir cómo el uso de esta metodología puede promover el interés, la motivación y la participación, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje causados por problemas funcionales o vinculados a la diversidad lingüística;
  - Demostrar que el uso de diferentes estrategias y herramientas de aprendizaje estimula la curiosidad y el interés por otras culturas, promoviendo así una mayor apertura y respeto por el "diferente-otro" y fortaleciendo, al mismo tiempo, la comunicación y la interacción entre los alumnos.
- Promover las capacidades lógicas a través de actividades de resolución de problemas;
- Reforzar el aprendizaje de todos los estudiantes a través del uso de diferentes canales, respetando los diferentes estilos de aprendizaje y valorando la diversidad de inteligencias;
- Fomentar la creación de un entorno interactivo que aumente la confianza y la autoestima;
- Promover el refuerzo conceptual y metodológico, base del enfoque de la enseñanza AICLE para fomentar la adopción convencida de los profesores de este método.

### **El contexto**

En la planificación del trabajo se ha tenido en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos: en la franja de edad de 8-12 años, fase en la que los estudiantes están abiertos al máximo a personas, culturas y situaciones diferentes de la propias. Ellos continúan

desarrollando la capacidad de aplicar el pensamiento lógico a problemas concretos, disfrutaban haciendo trabajos en grupo y reciben los beneficios. En la primera fase de la planificación también se ha tenido en cuenta el contexto sociocultural del ambiente de referencia, con el fin de proponer un plan de acción AICLE que responda a las especificidades del contexto al que se dirige. Por tanto, el diseño de todas las actividades se ha creado ad hoc y se ha adaptado a las características de cada contexto individual.

### **La muestra**

En la investigación participaron 18 clases de 6 institutos de la provincia de Ravenna conectados en la red, cada uno de los cuales tiene características diferentes dependiendo del contexto socio-cultural en el que se inserta.

En el proyecto participaron alumnos de 12 clases de cuarto y quinto de la escuela primaria y 6 clases de primer año de la escuela secundaria inferior. Los alumnos tienen habilidades lingüísticas adecuadas al nivel de instrucción, conocen y utilizan las TIC's de una manera apropiada.

En la investigación participaron también 35 profesores de asignaturas no lingüísticas y de LE, 22 de escuelas primarias y 13 de escuela secundaria de segundo grado.

El número de profesores de enseñanza secundaria está en mayor proporción que el número de las clases involucradas, ya que el profesor de materia no lingüística de la escuela secundaria siempre estuvo acompañado por el profesor de LE y en la escuela primaria, en algunos casos, el maestro hizo ambas cosas, la enseñanza del inglés y de la disciplina.

Sólo uno de cada tres docentes tiene un certificado de idioma que muestra el nivel de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. El problema del idioma se resolvió acompañando al profesor sin certificación de un profesor de idiomas y disfrutando, algunas horas, de la presencia en el aula de un hablante nativo.

### **Descripción del proyecto**

El proyecto consistió en 12 sesiones semanales de una hora, para los alumnos de las clases del segundo ciclo (cuarto y quinto) de la escuela primaria y el primer grado de la

enseñanza secundaria de 6 escuelas de la Provincia de Rávena . En dos de las doce sesiones por clase el profesor estaba flanqueado por un hablante nativo de inglés.

El equipo involucrado en el proyecto se componía de profesores de materias no lingüísticas y el profesor de inglés, a excepción de la escuela primaria donde, en muchos casos, el maestro generalista enseñó también inglés, así como otras disciplinas.

El proyecto se dividió en tres fases:

1. Fase de formación de profesores en presencia: expertos del LADILS (Laboratorio de Didáctica de Lenguas Extranjeras) de la Universidad Ca 'Foscari de Venezia, llevaron a cabo un curso de formación metodológica y didáctica AICLE de 14 horas presenciales, dando a los profesores la oportunidad de experimentar nuevas y diferentes estrategias de enseñanza, extrayendo beneficio y enriquecimiento profesional. Los formadores también se encargaron del seguimiento, de la evaluación y del diseño a los cursos educativos planteados por los profesores.

2. Fase de planificación, producción y ensayo de materiales educativos digitales con los estudiantes: durante la segunda fase, el equipo de profesores, a la luz del trabajo realizado con los expertos LADILS, propusieron en clase las actividades concordadas, con las estrategias y tiempos establecidos. Los profesores apoyaron y guiaron a los estudiantes estimulándolos y favoreciendo la construcción de su saber.

Los pasos de la operación fueron:

- Calentamiento (*warm up*): empezar con una simple discusión en inglés con el uso de imágenes y tarjetas de vocabulario, durante la cual se introduce el tema principal;
- Introducción (*Pretask*) se presentó el tema de la disciplina con el uso de historias, canciones o ejemplos reales extraídos principalmente del contexto social inmediato;
- Práctica (*Task cycle*) Se propusieron actividades y tareas. En esta etapa los alumnos produjeron en grupo, con ayuda de las TIC y otros materiales (presentaciones hipertextuales de PowerPoint, vídeos, juegos educativos interactivos, libros electrónicos, etc.) mientras que el profesor monitoreaba las actividades. Posteriormente, los grupos informaron a la clase sobre el desempeño de la tarea y los resultados obtenidos.

3. Fase de verificación, evaluación y documentación del proyecto.

Se evaluaron los efectos de la intervención educativa en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en inglés y el aprendizaje de la disciplina

transmitida por la LE. El control intermedio se hizo mediante la observación de los alumnos durante las actividades. La evaluación final se realizó con actividades prácticas y test a respuesta cerrada, elaborados por los profesores. Los elementos visuales y la experiencia concreta apoyaron la información teórica, haciendo comprensible el estímulo del lenguaje incluso para los alumnos con dificultades de aprendizaje o no hablantes de italiano, ya que los alumnos asociaron el significado lingüístico a la experiencia efectuada.

El proyecto despertó mucho interés y el número de adhesiones de los profesores fue alto.

Todos los contenidos se transmitieron en inglés.

Se hicieron itinerarios de ciencias, arte, historia de la educación ambiental, la ciudadanía y la constitución.

El modelo dominante fue el itinerario AICLE "modular", dividido en módulos que de promedio abarcan un período de desarrollo que van de diez a veinte horas. Los temas elegidos para el AICLE fueron la mayor parte del plan de estudios.

El peso dado a la lengua extranjera fue de alrededor de un 50%, a veces hasta el 75%. En consonancia con los objetivos del proyecto, en la mayoría de los casos, hubo una integración de lengua y contenidos nuevos hecha a través de la co-presencia de los dos profesores implicados. Además, en ocasiones, el profesor de la asignatura no lingüística trató en italiano algunos de los contenidos disciplinarios, tal vez considerados demasiado difíciles o demasiado largos para hacerse en un idioma extranjero, considerando que el aprendizaje de contenidos no debía ser penalizado.

El proyecto dio continuidad a las actividades AICLE realizadas durante el curso escolar 2014/2015 en una clase de 4º y en una de 5º del Instituto "Manara Valgimigli" de Rávena. En el mismo año también se iniciaron los cursos AICLE en dos clases de 3º de una escuela primaria en la provincia de Messina. La experiencia de Messina, a pesar del interés mostrado por los estudiantes, no fue apoyada y alentada por los profesores de la clase y, por lo tanto, fue interrumpida al final del año escolar, lo que no permitió recoger datos útiles para la investigación. La razón dada por los profesores fue que la aplicación del itinerario AICLE quitaba demasiado tiempo para otras actividades. El proyecto piloto se inició en la escuela primaria en Rávena, sin embargo, se llevó a cabo

con un éxito considerable por los profesores de la clase y participó toda la escuela difundiéndose al año siguiente en toda la provincia.

El proyecto fue financiado por el MIUR (Anexo 1). Todos los materiales producidos y los cursos impartidos por los equipos participantes del proyecto fueron colgados en la plataforma (Wiki, 2015), que es un lugar de encuentro virtual y de intercambio de material para el AICLE, para todos los miembros de la red y fuera de ella.

### **Herramientas y procedimientos**

Para los controles y la evaluación del proceso y de los resultados obtenidos con el uso de métodos AICLE se prepararon y utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a los profesores (Anexo 2) y otro para los estudiantes (Anexo 3) para medir la percepción que los estudiantes y los profesores tenían del AICLE, la validez educativa que esta metodología podía tener en primaria y las diferencias que se pueden encontrar en relación con el interés y la motivación que el AICLE promueve entre las clases del segundo ciclo de la escuela primaria y la primera clase del primer ciclo de enseñanza secundaria.

Los cuestionarios se basaron en parte en las herramientas que se utilizan en el proyecto AICLE (Valoración y Evaluación en AICLE o *Assessment and Evaluation*) (Quartapelle, 2012) y en parte se hicieron ad hoc y adaptados a la naturaleza específica de la investigación, de la muestra y del contexto.

El cuestionario de profesores constaba de 36 items divididos en tres grupos y se administró en dos momentos diferentes:

- La primera parte anagnáfica/profesional se completó durante la primera reunión para presentar el proyecto, para la recolección de datos sobre los profesores y su conocimiento y percepción de la metodología. Antes de compilar el cuestionario se explicó, así como se ilustró ampliamente el proyecto de investigación, los objetivos y propósitos;

- La segunda parte del cuestionario se administró a la conclusión del proyecto y de todos los módulos de AICLE iniciados en las diferentes clases y proporcionó información sobre la planificación y la aplicación del itinerario, las herramientas y los materiales utilizados y la eficacia de este método, en relación con los resultados de

aprendizaje obtenidos por los alumnos, con el enriquecimiento metodológico y profesional de los profesores y el grado de interacción logrado con colegas e instituciones implicadas.

El cuestionario del alumno constaba de 13 items de opción múltiple cerrada y proporcionó información sobre la muestra, sobre las actividades realizadas, sobre herramientas y materiales, sobre la eficacia y la popularidad de este método. La suministración de los cuestionarios de estudiantes se hizo, en todas las clases de objetos del estudio, en la conclusión de los módulos de AICLE. Los estudiantes fueron informados de antemano sobre el proyecto y el tipo de actividad que habrían efectuado en las horas señaladas para la suministración; Esto permitió una mayor predisposición y colaboración de toda la clase.

### **Resultados y conclusiones**

Los datos recogidos se procesaron a través del sistema de análisis de SPSS. Los alumnos lograron los conocimientos de la asignatura y del idioma programados en un ambiente de aprendizaje gratificante y estimulante y los cuestionarios demostraron que la realización de módulos de AICLE reunió el consenso, especialmente en las clases de primaria. El elemento que surgió en la mayoría de los estudiantes fue el aspecto divertido de la metodología, que los motivó y entusiasmó hasta el punto de declarar una preferencia por la enseñanza AICLE a la tradicional. El sistema de aprendizaje cooperativo adoptado por los profesores durante las actividades AICLE, la estructura más dinámica y colaborativa de la clase y las herramientas educativas y tecnológicas utilizadas durante las clases, motivaron e interesaron a los alumnos, promoviendo sus habilidades para hablar en inglés. EL itinerario AICLE fue evaluado por los estudiantes positivamente a pesar de algunas críticas relacionadas con situaciones que no son directamente atribuibles a la metodología, sino más bien a la dinámica de la gestión de la clase, que necesitaba más atención por parte de los profesores.

Los profesores también evaluaron positivamente la experiencia. Apreciaron el curso de formación antes de iniciar las actividades AICLE en sus clases, actividades que se programaron y compartieron con sus colegas del equipo. El curso metodológico-didáctico interesó tanto a los profesores que han requerido para el futuro que se programen cursos de formación lingüística específica con el fin de hacer frente con

mayor seguridad el aspecto lingüístico- comunicativo, que preocupa y limita a los docentes para proponer itinerarios AICLE.

Estos también señalaron que el método AICLE había involucrado y motivado a los alumnos DEA, que se habían demostrado más seguros y propositivos durante el proyecto, ya sea porque la producción era predominantemente oral, o por el apoyo proporcionado por otros estudiantes durante las actividades de grupo. De hecho, fue la maleabilidad del AICLE la que hizo posible la calibración de los itinerarios a las diferentes necesidades de aprendizaje de cada alumno.

La propuesta, para el futuro, es seguramente la de continuar la experiencia AICLE, pero la petición que promueven los profesores es que se les ha de reconocer el trabajo adicional para la programación y la ejecución de los módulos y también para la preparación de los materiales.

A partir del próximo año, la muestra de estudiantes continuará siendo monitoreada para verificar la eficacia de la metodología AICLE con el tiempo, incluso en comparación con los estudiantes que usan el método tradicional.

### **Conclusiones y futuros desarrollos**

Los datos de esta investigación, así como proporcionar información sobre la experiencia AICLE, señalan que la introducción de la enseñanza de una disciplina no lingüística en un idioma extranjero es un elemento más de la apertura al conocimiento (extraescolar también) de la escuela y dan la oportunidad de adquirir nuevas habilidades. Utilizar un idioma extranjero en una materia no lingüística es ganar el uso de un lenguaje en contextos reales, aprender y pensar de una manera diferente.

Las experiencias AICLE documentadas destacan algunos aspectos innovadores del proceso de enseñanza/aprendizaje, tales como el co-diseño de las actividades educativas y los nuevos métodos y técnicas de enseñanza. También han surgido algunos problemas: la dificultad de encontrar materiales para la aplicación de la planificación o diseño y los tiempos que la preparación didáctica de los materiales requiere a los profesores.

Los profesores han demostrado ser cada vez más diseñadores de la enseñanza, pero ésto, como ya habíamos hecho notar, anima a los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades, ya que el diseño es un modelo de trabajo abierto y su contenido se puede cambiar si se presentase la necesidad. (Coonan, 2014).

Por último, los profesores están dispuestos a cambiar, para introducir la enseñanza de nuevas habilidades, para diseñar de forma dinámica y colaborativa actividades, pero hay necesidad de formación. El proceso debe ser cíclico y continuo: nuevas habilidades, nuevas estrategias didácticas, necesidad de cambiar su forma de enseñar y mejorar sus competencias en un proceso que lleve a la escuela a ser cada vez más sensible y reactiva respecto a las exigencias de los ciudadanos europeos.

A pesar de los problemas detectados y los importantes esfuerzos requeridos a los profesores, para los cuales no hay ningún incentivo económico, no hay duda de que la metodología AICLE está abriendo nuevas perspectivas para la escuela italiana, ya que ofrecen oportunidades reales de uso del lenguaje, se inician dinámicas interactivas y colaborativas, se favorece la integración de los planes de estudio, se promueve el multilingüismo, se favorece la integración de los estudiantes extranjeros y con dificultades de aprendizaje (Lange, 2004). Por lo tanto, se puede decir que la introducción de la metodología AICLE en la escuela primaria puede aportar una gran innovación de las prácticas de enseñanza, la gestión del aula, la interacción entre profesor y estudiantes y entre colegas y también en el uso de las nuevas tecnologías y en la selección y preparación de los materiales.

Sin embargo, las escuelas y los profesores tendrán que realizar un gran esfuerzo para tratar de crear la base para una aproximación al modo del AICLE, desde una edad relativamente temprana que pueda permitir a los alumnos desarrollar habilidades útiles para hacer frente a los itinerarios AICLE en el curso de los estudios.

## Introduzione

Pensare di imparare a suonare uno strumento musicale senza mai toccare una corda o un tasto è irrealistico. Per utilizzare al meglio uno strumento è necessario acquisire sia conoscenze sia abilità e per fare questo è necessario studiare l'armonia e fare pratica con lo strumento.

L'esempio vale tanto per la musica quanto per la lingua. Ma mentre possiamo facilmente trovare occasioni per suonare uno strumento sia a scuola che fuori, difficilmente ci si presentano situazioni autentiche per usare la lingua straniera in modo da fare apparire ciò che è stato appreso utile e significativo.

L'apprendimento linguistico, infatti, ha successo se si ha la possibilità di essere guidati e nello stesso tempo di sperimentare situazioni reali e concrete che permettono di sfruttare il valore pragmatico della lingua.

Il CLIL permette agli studenti di mettere in pratica ciò che apprendono mentre stanno apprendendo (Marsh & Langè, 2000a) e offre ai giovani di qualsiasi età una situazione in cui si sviluppa spontaneamente l'uso della lingua straniera per apprendere e discutere informazioni relative ad altri campi del sapere, e ciò può accrescere la motivazione all'apprendimento della lingua stessa. *Naturalzza* e *autenticità* sono parole chiave del CLIL e sono gli elementi determinanti del successo di questa metodologia in relazione sia alla lingua che alla materia da apprendere.

Il cervello ha delle potenzialità straordinarie: un bambino che impara diverse lingue è facilitato nel suo sviluppo cognitivo in generale. Per questo l'abilità di pensare in lingue diverse è considerata un vantaggio. L'apprendimento delle lingue produce effetti positivi che si riflettono sullo sviluppo cognitivo in generale. Analizzare un argomento da diversi punti di vista, osservarlo attraverso lingue diverse, formulare pensieri in più di una lingua potenzia nei giovani non solo le capacità cognitive ma anche le abilità di apprendimento.

Grazie al CLIL, dunque, i giovani hanno la possibilità di sviluppare le loro capacità di usare le lingue, traendone beneficio per la loro vita presente e futura.

La normativa italiana, recependo le raccomandazioni delle massime autorità europee, secondo le quali il cittadino europeo per essere tale deve conoscere almeno tre

lingue comunitarie, tra cui la lingua madre (Risoluzione del Consiglio europeo, 1995), ha istituzionalizzato l'utilizzo della metodologia CLIL rendendola obbligatoria per il quinto anno dei licei e degli istituti tecnici. Dall'A.S. 2016/2017 la legge 107/2015, riconoscendo la valenza formativa di tale metodologia, ne raccomanda l'estensione anche alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. Ciò per migliorare l'offerta formativa delle scuole, aprendole ad una dimensione europea ed internazionale e promuovendo la conoscenza interculturale.

Basandosi sulle moderne teorie delle neuroscienze sulle capacità recettive e di apprendimento del cervello del bambino sin dall'età prescolare, questa ricerca affronta il CLIL da prospettive diverse:

- La prima parte offre un approfondimento in senso lato di stampo epistemologico e conoscitivo facendo un *excursus* storico e normativo sulle origini e gli sviluppi che il CLIL ha avuto negli ultimi vent'anni.

- La seconda affronta il tema facendo particolare riferimento all'applicazione che tale metodologia può trovare e trova in modo sperimentale, nella scuola primaria, evidenziando sia le potenzialità espresse che le difficoltà e le resistenze che il CLIL ancora incontra.

- La terza parte raccoglie l'esperienza svolta nelle classi, quarte e quinte di scuola primaria e prime classi di scuola secondaria di primo grado campionate delle città di Messina e Ravenna, dove è stata sperimentata la metodologia CLIL e in cui sono stati successivamente somministrati i test che hanno supportato la ricerca.

L'obiettivo è capire quali effetti possa avere l'insegnamento in lingua straniera di discipline non linguistiche quali storia, geografia, scienze, arte, musica ed educazione motoria, in diverse classi della scuola primaria. Gli effetti verranno valutati relativamente allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa nella lingua straniera usata e alle informazioni della disciplina veicolata acquisite.

La ricerca mira anche a evidenziare quali sono le potenzialità riscontrate dai docenti nella metodologia CLIL, ma anche quali sono le resistenze e le difficoltà che scoraggiano gli insegnanti all'utilizzo di tale metodologia.

## **PRIMA PARTE: STUDIO TEORICO**



## CAPITOLO I

### Content and Language integrated learning

#### 1.1 Che cos'è CLIL

CLIL, *Content and Language Integrated Learning* apprendimento integrato di lingua e contenuto è un acronimo coniato da David Marsh e Anne Maljers nel 1994. Esso descrive un modello di insegnamento in cui “*subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language*” (Marsh & Langè, 2000a, p. 2).

È un percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturali e metodologiche, che mirano ad assicurare l'apprendimento integrato duale – lingua e contenuto non-linguistico – da parte di studenti che imparano attraverso una lingua non nativa.

Nell'indagine di Eurydice del 2005 *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* si legge:

“CLIL è usato come termine generico per descrivere tutti i tipi di programmi in cui una seconda lingua (straniera, regionale o minoritaria e/o altra lingua ufficiale) è utilizzata per insegnare alcune materie scolastiche, ad eccezione delle materie linguistiche” (Eurydice, 2006, p. 8).

Il termine identifica, quindi, ogni pratica educativa, a tutti i livelli di scolarità, in cui un linguaggio addizionale, cioè non la prima lingua usata abitualmente da chi apprende, diventa mezzo per l'apprendimento di contenuti non linguistici. L'acquisizione delle lingue straniere viene considerata, in questa prospettiva, non un fine ma un mezzo per l'apprendimento di altri contenuti.

Marsh chiarisce i principi racchiusi nell'acronimo sottolineando proprio la natura *dual-focused*, e cioè duale di questa metodologia che integra il contenuto disciplinare veicolato dalla lingua.

*“Achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language.”* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010)

Il *focus*, dunque, è spostato sul contenuto; la lingua svolge un ruolo ancillare. La lingua veicolare viene appresa incidentalmente: costituisce solo il mezzo attraverso cui i contenuti, prima ignoti, sono veicolati, compresi e assimilati. La lingua veicolare diventa soprattutto linguaggio specialistico, l'inglese per la filosofia o per l'informatica, per le scienze o la fisica.

Le lezioni CLIL rappresentano la situazione ideale in cui gli studenti sono condotti a:

- Utilizzare le abilità base di comprensione e produzione;
- Interpretare e riutilizzare formule scientifiche e grafiche;
- Utilizzare registri diversi per comunicare in diversi contesti e situazioni professionali.

Nei percorsi CLIL si alterneranno, quindi, quelle competenze linguistiche che Jim Cummins (1984) definiva BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). La dimensione BICS si riferisce all'apprendimento e all'uso della lingua nella comunicazione corrente, soprattutto per scambi nella vita quotidiana, quando la situazione stessa fornisce supporti non verbali che facilitano la comunicazione. La modalità CALP, invece, si riferisce a situazioni *accademiche*, quando attraverso il linguaggio si compiono operazioni cognitive di livello superiore, senza il supporto fornito dalla situazione comunicativa. Quindi, i comportamenti comunicativi tipici della vita quotidiana si alternano alle strutture della lingua dello studio.

Le attività CLIL procedono da richieste linguistiche e cognitive basse a richieste linguistiche e cognitive sempre più alte.

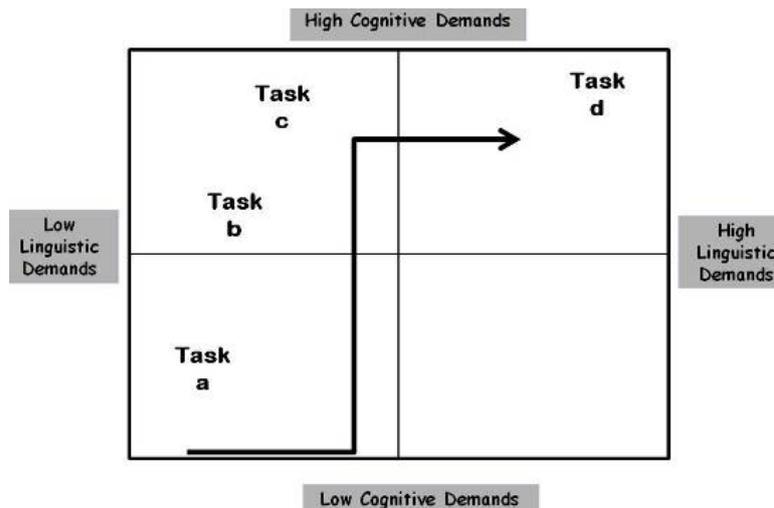


Fig. 1.1 La matrice CLIL (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 68)

L'apprendimento CLIL è quindi un percorso che va dal basso verso l'alto, da una base *esperienziale* del processo di apprendimento, via via verso una maggiore concettualizzazione e complessità. Le scelte strategiche operate garantiscono che il contenuto venga appreso attraverso la lingua straniera e che la lingua straniera venga appresa attraverso il contenuto.

*“Il contenuto e la lingua rappresentano due lati della stessa medaglia: la natura del loro legame va esplorata per capire le possibili caratteristiche linguistiche del contenuto e per capire il tipo di coinvolgimento linguistico degli allievi nell'apprendimento della materia”* (Coonan., 2012, p. 78).

Il vantaggio nell'uso di questa metodologia è quello di sviluppare competenze linguistiche anche parziali, di imparare un lessico specifico e di fornire agli studenti nuove motivazioni che stimolano l'apprendimento di una lingua, evidenziandone l'utilità pratica.

Numerose sono state in questo ultimo ventennio le definizioni di CLIL: si è passati da definizioni semplici e riduttive come *termine generico* (Marsh & Langè, 2000a), per approdare dopo pochissimo tempo, attraverso l'elaborazione teorica e la sperimentazione che lo aveva nel frattempo accompagnato, ad *approccio educativo e ambiente di apprendimento duale* (Coonan, 2012) e giungere, infine, ad *approccio educativo innovativo per la società della conoscenza* (Marsh & Frigol, 2007).

Come spiega Marsh (2006, p. 36):

*“As time progressed and positive results were reported by teachers, researchers started to examine how CLIL might be different to language teaching and subject teaching, and on what grounds it could enhance overall learning. In terms of language, one widely held assumption is that it provides a naturalistic way of learning not usually attainable in a language class. In relation to content learning, it was assumed that the pressure of accommodating a dual focus in the classroom often led to a re-thinking of how best to teach the content itself and ensuing adaptive learning behaviours. The theory which is now viewed as helping us understand why CLIL appears to offer good results is constructivism (social and cognitive)”.*

Il CLIL ha molti punti in comune con altri programmi bilingui che sono stati realizzati negli ultimi decenni in Italia e all'estero e di cui parleremo più avanti, ma, a differenza di questi, il CLIL integra contenuto disciplinare e lingua dando uguale peso ed importanza ad entrambi.

La parola chiave dell'acronimo è *integrated*; è in questo che il CLIL differisce da altre metodologie di insegnamento bilingue: non è semplicemente insegnare e apprendere una disciplina in lingua straniera ma è l'integrazione fra i due poli opposti: lingua e contenuto così come lo esprime chiaramente Balboni (2012) nello schema che segue:

	Inglese ↔ Chimica
Non-CLIL	Si fa chimica in inglese senza alcun interesse per l'eventuale acquisizione dell'inglese
CLIL orientato su chimica	Si fa chimica in inglese e l'insegnante di inglese dà un supporto in aspetti linguistici utili per la chimica
CLIL	Chimica e inglese perseguono i loro obiettivi nello stesso tempo, con le stesse attività; il contenuto chimico prevale ma con forte attenzione al ruolo e al tipo della lingua
CLIL orientato sull'inglese	Progetti spesso interdisciplinari in cui contenuti chimici danno i contenuti a moduli eseguiti poi in inglese
Non-CLIL	Il tradizionale corso di microlingua in cui si usano testi di chimica ma per imparare l'inglese della chimica, non la chimica

Fig. 1.2, Integrazione di lingua e contenuto

L'elemento su cui occorre insistere per comprendere l'innovazione che il CLIL porta con sé è sicuramente il termine «ambiente di apprendimento». Impariamo una lingua non solo perché, a scuola o a casa, passiamo del tempo a fare esercizi, a studiare elenchi di vocaboli e di espressioni, ad esercitarci in attività scritte e orali. Sono soprattutto le occasioni che creiamo per usare una lingua in contesti significativi che rendono l'apprendimento efficace. Infatti non si tratta tanto di imparare una lingua ma di imparare ad usare una lingua che può garantire un apprendimento efficace, capace di aiutarci ad imparare anche altre lingue. Tra i fattori che possono contribuire a rendere l'apprendimento significativo, riveste un ruolo importante il contesto che ci circonda, ciò che ci entusiasma, ciò che interessa e stimola la nostra curiosità, ciò che aumenta la motivazione ad imparare. L'ambiente di apprendimento diventa, quindi, di primaria importanza per lo sviluppo di una delle competenze chiave di cittadinanza, ovvero l'imparare ad imparare.

Il CLIL non rimanda a un'unica metodologia specifica, ma si avvantaggia di metodi interattivi, della gestione cooperativa della classe e dell'enfasi sui diversi tipi di comunicazione (linguistica, visiva e cinestetica).

La metodologia CLIL riconosce la centralità dell'allievo, si fonda su strategie di problem solving, è basata sul compito *Task based learning* e promuove l'apprendimento collaborativo: cooperative learning. Attraverso l'uso del CLIL, gli studenti beneficiano di una maggiore esposizione alla L2 in una fase ideale, quella dell'apprendimento di contenuti disciplinari, delle materie d'indirizzo, quindi non solo durante le lezioni di lingua straniera. Grazie all'*immersione* linguistica e alla programmazione interdisciplinare delle azioni didattiche, gli studenti sviluppano un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento della lingua straniera.

I vantaggi per l'allievo, dunque, sono molteplici:

- una maggiore motivazione ad apprendere;
- una maggiore quantità e qualità dell'esposizione alla lingua;
- il potenziamento delle abilità linguistiche;
- una maggiore interazione tra insegnante ed allievi e allievi tra loro;
- lo sviluppo di competenze progettuali e organizzative, in particolare della riflessione metacognitiva (imparare ad imparare), attraverso l'uso del metodo cooperativo e collaborativo.

## **1.2 Tappe principali delle policy europee in materia di multilinguismo e CLIL**

L'impegno degli organismi europei in merito all'insegnamento delle lingue e alla diffusione del multilinguismo è stato assiduo e costante negli ultimi decenni. Da sempre l'Europa considera la formazione linguistica dei suoi cittadini uno dei punti cardine del futuro del vecchio continente, non solo per scelta culturale o educativa, ma all'interno di un preciso e ampio disegno politico.

Esperienze di insegnamento bilingue vengono condotte, in Europa e Canada, fin dagli anni '60, dove discipline non linguistiche venivano insegnate in lingua straniera in regioni particolari (bilingui o di confine) o in grandi metropoli, allo scopo di formare alunni bilingui. Si parla in questo caso di *educazione bilingue*.

Tra gli anni '70 e '80 nasce in Québec l'*insegnamento in immersione* in risposta alla necessità da parte di famiglie anglofobe di offrire ai figli una buona competenza linguistica anche in francese. Anche se per finalità diverse, questo modello di insegnamento rappresentò un nuovo stimolo di ricerca anche per l'Europa.

Prima degli anni '90 sia la *Risoluzione della riunione del Consiglio dei ministri dell'educazione* (1976), che le *Conclusioni del Consiglio europeo di Stoccarda* (1983) e le *Conclusioni del Consiglio dell'educazione* (1984) raccomandano un'attenzione particolare all'insegnamento delle lingue straniere per la promozione della diversità linguistica.

Ma è con la firma del Trattato di Maastricht del 1992, che sancisce la nascita dell'Unione europea, la caduta dei confini e la conseguente libera circolazione di tutti i cittadini europei, che si genera una forte spinta verso lo studio delle lingue straniere in Europa. A tal proposito l'art.126 del Trattato sottolinea uno degli obiettivi primari per l'Europa: la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie.

Ogni cittadino dell'Unione europea deve essere messo in grado di comunicare in più lingue: questa necessità è continuamente ribadita da tutte le istituzioni internazionali europee a livello di politiche linguistiche.

Nel 1995 il Libro Bianco di Edith Cresson "*Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*" pone, tra i cinque obiettivi prioritari per i sistemi educativi e formativi dei Paesi membri, la promozione della conoscenza di almeno due lingue comunitarie oltre alla lingua materna.

“Questo diventa un obiettivo chiave nelle politiche educative in Europa ed è ritenuto, condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Unione di beneficiare delle possibilità professionali e personali offerte dalla realizzazione del grande mercato interno senza frontiere. Inoltre si legge che le lingue sono anche un punto di passaggio necessario per la conoscenza degli altri. La loro conoscenza contribuisce dunque a rafforzare il sentimento di appartenenza all'Europa, nella sua ricchezza e diversità culturale, e la comprensione fra i cittadini europei.”

Il plurilinguismo, quindi, viene riconosciuto come un elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee, sia della società conoscitiva.

Sulla scia di quanto raccomandato dal Libro Bianco nel 1995 numerosi altri documenti europei hanno approfondito questo aspetto e indicato strade per la realizzazione di questo ambizioso obiettivo. Il documento che segna l'avvio del CLIL nei sistemi scolastici europei, anche se l'acronimo non viene ancora utilizzato, è la Risoluzione del Consiglio europeo del 1995 che promuove l'utilizzo di metodi innovativi facendo esplicito riferimento all'insegnamento, in una lingua straniera, di discipline diverse dalle lingue, nelle classi in cui si impartisce l'insegnamento bilingue.

Nella raccomandazione 98/6 del Consiglio d'Europa si legge che, per un più esteso plurilinguismo, si suggerisce di «incoraggiare l'uso delle lingue straniere per l'insegnamento delle materie non linguistiche (per esempio, la storia, la geografia, la matematica)».

Il Programma *Comenius*, infine, prevede aiuti finanziari per azioni di mobilità rivolte ad «insegnanti di altre discipline che debbano, o vogliono, insegnare in una lingua straniera».

Dopo l'elaborazione della Strategia di Lisbona (2000) che prevede un *Piano d'attacco* concertato tra i Paesi dell'Unione per diventare entro il 2010 la società più competitiva al mondo, si moltiplicano i documenti ufficiali che includono il CLIL come strategia europea per lo sviluppo del multilinguismo.

Il 2001, *Anno europeo delle Lingue*, ha evidenziato come l'apprendimento delle lingue possa essere promosso attraverso una molteplicità di approcci, tra cui l'insegnamento di tipo CLIL.

Il 2001 è anche l'anno in cui il Consiglio d'Europa mette a punto il QCER, Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, (*Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)), un sistema descrittivo impiegato per livellare le abilità conseguite da chi studia una lingua straniera europea, nonché allo scopo di indicare il livello di un insegnamento linguistico negli ambiti più disparati. Il QCER ha la funzione di fornire un metodo per accertare e trasmettere le conoscenze che si applichi a tutte le lingue d'Europa.

<b>Livello avanzato</b>
<p><b>C2:</b> È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.</p>
<p><b>C1:</b> È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.</p>
<b>Livello intermedio</b>
<p><b>B2:</b> È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.</p>
<p><b>B1:</b> È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.</p>
<b>Livello elementare</b>
<p><b>A2:</b> Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p>
<p><b>A1:</b> Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.</p>

Tab.1.1: Livelli delle competenze linguistiche e comunicative secondo il QCER

Nel marzo 2002, il Consiglio europeo riunito a Barcellona dà un forte impulso all'apprendimento delle lingue chiedendo agli Stati membri e alla Commissione europea

di intraprendere azioni “*per migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l’insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall’infanzia*”, nonché di fissare un indicatore di competenza linguistica (e nel 2006 definisce i principi relativi a tale indicatore europeo).

In seguito a questa richiesta la Commissione lancia nel 2003 il suo Piano di azione 2004-2006, *Promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, che tiene conto dei risultati di un’ampia consultazione svoltasi fra il 2002 e il 2003.

Nel Piano viene detto che l’insegnamento di tipo CLIL *può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell’Unione europea in termini di apprendimento delle lingue* e vengono previste diverse azioni finalizzate a promuovere l’apprendimento integrato di contenuto e lingua.

Nel 2005 in Lussemburgo si svolge un importante convegno sul tema CLIL, *The Changing European Classroom*, Evoluzione dell’insegnamento in Europa, le cui conclusioni evidenziano la necessità:

- di fare partecipare gli studenti all’insegnamento di tipo CLIL ai diversi livelli del loro percorso scolastico;
- di stimolare gli insegnanti a seguire una formazione specifica per il CLIL.

Nel 2006 la Commissione europea pubblica i risultati dell’indagine di Eurydice, *Content and Language Integrated Learning CLIL at School in Europe* che traccia una mappa dettagliata degli insegnamenti CLIL nei Paesi europei analizzando modalità organizzative e problematiche dell’insegnamento CLIL nell’istruzione primaria e secondaria in Europa, lo status delle lingue straniere, le materie del curriculum coinvolte e le misure adottate nei vari Paesi europei per la formazione e il reclutamento di insegnanti adeguatamente preparati, la cui carenza è indicata come uno degli ostacoli principali all’utilizzo di questo tipo di metodologia.

Con la Risoluzione del Consiglio d’Europa del novembre 2008, relativa a una strategia europea per il multilinguismo, agli Stati membri viene richiesto di promuovere il multilinguismo per rafforzare la coesione sociale, il dialogo interculturale e la costruzione europea, nonché a incentivare l’apprendimento permanente delle lingue in particolare per:

- favorire l'apprendimento e la diffusione delle lingue europee con strumenti innovativi quali: le tecnologie digitali di comunicazione, l'insegnamento a distanza, gli approcci basati sull'intercomprensione tra lingue affini;
- rivolgere un'attenzione particolare allo sviluppo dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in una LS;
- promuovere gli scambi tra insegnanti e la mobilità nel paese in cui si parla la lingua di insegnamento.

La diffusione crescente che questa metodologia sta avendo in Europa, è testimoniata anche dal Rapporto Eurydice, presentato nel novembre del 2012, *Keydata on Teaching Languages at school in Europe (Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa)* relativo all'insegnamento delle lingue in Europa. Il Rapporto fornisce un quadro generale dell'insegnamento delle lingue dall'istruzione primaria a quella secondaria ed esamina aspetti come l'apprendimento delle lingue straniere in età precoce, i tempi d'insegnamento nei vari livelli di istruzione, la metodologia CLIL, fino alla formazione degli insegnanti di lingue straniere dall'istruzione primaria all'istruzione secondaria. Nel documento che mette a confronto le realtà dei Paesi che partecipano al programma EU Lifelong Learning (i 27 stati membri, la Croazia, l'Islanda, il Liechtenstein, la Norvegia e la Turchia), la competenza linguistica in lingua straniera viene definita una dimensione chiave per la modernizzazione dei sistemi di istruzione europei e la metodologia CLIL è rappresentata come il motore del rinnovamento e del miglioramento dei curricula scolastici.

Nelle *Conclusioni del Consiglio del 2014 sul multilinguismo e lo sviluppo delle competenze linguistiche*, i Paesi dell'UE si impegnano a migliorare l'efficienza dell'insegnamento delle lingue a scuola.

In base a quanto stabilito nel 2014 in tema di competenze linguistiche, il Consiglio, insieme alla Commissione, hanno adottato il Progetto di relazione congiunta 2015 nel quale si ribadisce la priorità di equipaggiare i cittadini europei con lingue addizionali a quella madre.

Vista l'importanza di tale obiettivo, il quadro strategico ET 2020 aveva previsto l'istituzione di un apposito Gruppo di lavoro tematico sulle lingue, il quale ha prodotto un'analisi comparata tra i Paesi per identificare le principali opportunità e difficoltà

nell'insegnamento delle lingue e nelle metodologie di insegnamento e fornire un quadro sulla situazione nei diversi Paesi europei.

Il gruppo ha svolto un'analisi comparativa per poi redigere una relazione su metodi innovativi e scientificamente dimostrati per accelerare l'apprendimento delle lingue. L'analisi, ha riguardato le politiche di apprendimento delle lingue straniere negli Stati membri. Lo studio ha rivelato che, a fronte di ingenti investimenti negli ultimi anni, il livello medio di competenze linguistiche degli studenti europei continua a rimanere al di sotto delle aspettative. I risultati chiave, messi in luce nel documento di lavoro, riferiscono di un quadro poco incoraggiante per quel che concerne l'apprendimento linguistico, sia tra i bambini, sia, soprattutto, tra gli adulti. Il problema è quindi riconducibile all'efficacia dell'insegnamento per cui l'attenzione si sposta sulla qualità e sull'efficacia dell'insegnamento delle lingue straniere tenendo presente però che le considerevoli differenze tra le performance degli Stati membri sono da attribuire anche alle diverse condizioni di partenza. Per questo è necessario analizzare i bisogni e le caratteristiche di ciascuno Paese per identificare la strategia più idonea da adottare per migliorare così qualità ed efficienza.

Nel documento di lavoro si stabilisce per la prima volta un benchmark di riferimento: entro il 2020, almeno il 50% di alunni di quindici anni di età deve aver conseguito una padronanza della prima lingua straniera studiata, tale da potersi definire utente autonomo comparato all'attuale 42% e almeno il 75% degli studenti della scuola secondaria inferiore deve studiare almeno due lingue straniere, contro l'attuale 61%.

L'impegno per promuovere il multilinguismo è doveroso in una società multietnica come quella che si prospetta in Europa, ma è motivato anche dal fatto che la capacità di comunicare in diverse lingue è una delle abilità fondamentali richieste dal mercato del lavoro e contribuisce a rendere più competitive sia le singole persone che l'intera economia.

In questo scenario il CLIL, metodologia flessibile, pur affermando con forza determinati principi di base, adattandosi bene ad ogni contesto in cui viene applicato e quindi alla realtà del Paese e del sistema educativo in cui viene realizzato, continuerà ad essere promosso e sostenuto nell'ambito dei programmi europei in materia di istruzione e formazione.

### 1.3 La normativa italiana

L'Italia come membro *anziano* dell'Unione europea e del Consiglio d'Europa ha recepito negli anni le indicazioni e le decisioni assunte dagli organismi europei, trasformandole in provvedimenti legislativi nazionali. Pertanto le Raccomandazioni, i Trattati e i Piani d'Azione che fin qui abbiamo analizzato hanno influenzato direttamente l'Italia nelle sue decisioni in materia di insegnamento delle lingue e metodologie innovative.

Gli ultimi decenni sono stati testimoni di grandi cambiamenti nella scuola italiana in favore del plurilinguismo, a partire dal DPR. 275/99, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, che all'art. 4 comma 3, recita:

*“Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali”.*

Il DPR 275 dà alle scuole spazi di movimento per progettare e realizzare autonomamente «interventi educativi di formazione e istruzione finalizzati allo sviluppo e alla crescita della persona umana», che mirino a «migliorare l'efficacia del processo d'insegnamento e d'apprendimento, al fine di garantire agli alunni il successo formativo». Questa norma, nel garantire la sperimentazione di nuovi percorsi e di nuove metodologie didattiche, ha avviato concrete possibilità per l'utilizzo della metodologia CLIL nelle scuole di ogni ordine e grado. Infatti l'art. 4 non limita l'attuazione di percorsi in lingua ad un determinato ordine o grado di scuola consentendo di usare la lingua straniera anche per promuovere obiettivi non linguistici del curriculum scolastico anche nella scuola dell'infanzia o primaria.

Nell'ambito dell'autonomia didattica in questi anni molti istituti di ogni ordine e grado hanno attivato numerose sperimentazioni in ambito sia curricolare sia extracurricolare, seguendo diverse tipologie:

- singole scuole: esperienze basate su risorse “interne”, che vedono la diffusione di progetti organizzati autonomamente;

- reti: istituti di varie province o regioni organizzano attività di formazione quali conferenze di informazione, sensibilizzazione e disseminazione. Spesso i capifila delle reti coordinano richieste di finanziamenti all'interno di programmi europei o nazionali, riuscendo a offrire a molti docenti la mobilità per frequentare corsi di formazione all'estero;

- regioni: iniziative organizzate da uffici scolastici regionali. In molte regioni sono stati attivati corsi di sviluppo professionale finalizzati a migliorare le competenze linguistiche e metodologiche di docenti di discipline non linguistiche.

Particolarmente interessanti si sono rivelate le proposte "verticali", che iniziano con semplici attività nelle scuole dell'infanzia, si sviluppano con modalità più strutturate nella scuola primaria e si concludono nella scuola secondaria di primo grado.

La fase di riforme che nel primo decennio del nuovo millennio coinvolge tutti gli ordini di scuola, modifica, in parte, anche le modalità organizzative dei percorsi CLIL attivati fino ad allora in assoluta autonomia e su base volontaria.

La legge delega 28 marzo 2003, n. 53 a firma del ministro Moratti, imposta la riforma del sistema scolastico prevedendo, per le lingue straniere, «l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione europea oltre alla lingua italiana» a partire dalle prime classi nella scuola primaria e «introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea» nella prima classe della scuola secondaria di primo grado (Legge 53/2003, art. 2).

Il Decreto legislativo n 59/2004 attuativo della L. 53/2003, relativo al primo ciclo, si muove in un'ottica restrittiva con una decisa valorizzazione dell'inglese, che è la sola lingua di cui si propone lo studio nella scuola primaria; solamente per la seconda lingua, che vi si affianca nella scuola secondaria di primo grado, è lasciata libera la scelta tra altre lingue comunitarie.

Al Decreto Legislativo sono allegate le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (all. B), nella Scuola Secondaria di Primo Grado (all. C)*, che esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole Primarie e Secondarie di primo grado, del Sistema Nazionale di Istruzione, si devono attenere *per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità.*

La Circolare ministeriale 69 del 29/08/2003 che ha come oggetto l'alfabetizzazione della lingua inglese nella scuola primaria, propone, proprio alla luce degli obiettivi

specifici di apprendimento presenti nelle Indicazioni Nazionali, che vengano predisposti non solo momenti di lingua straniera ma anche momenti in lingua straniera:

*“l’alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio. Di conseguenza, è importante utilizzare la lingua inglese anche all’interno di altre attività disciplinari, secondo un accostamento unitario che non preveda una rigida e predefinita organizzazione oraria, ma la possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa “tempo”, anche in relazione alle capacità potenziali e alle competenze reali degli allievi” (p.1).*

Le nuove *Indicazioni per il curriculum* emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007 finalizzano l’apprendimento delle lingue, nel primo ciclo, all’acquisizione di «una competenza plurilingue e pluriculturale» che consenta interazioni in contesti diversi con interlocutori appartenenti a culture diverse.

Viene sottolineato inoltre che:

*“è necessario che all’apprendimento delle lingue venga assicurata sia continuità in “verticale”, dalla scuola primaria alla scuola secondaria, sia trasversalità in “orizzontale” con l’integrazione tra lingua materna e lingue straniere. Con l’apprendimento di due lingue europee, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, l’alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline”(p. 58).*

Si conferma, quindi, lo studio della lingua inglese per tutto il primo ciclo e l’insegnamento obbligatorio di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado. Grande rilevanza assumono, inoltre, il metodo comunicativo e l’uso dei laboratori linguistici e multimediali.

Operando all’interno di un preciso quadro strategico in ambito formativo e creando percorsi di apprendimento flessibili, l’introduzione del CLIL nella scuola italiana trova attuazione, in risposta agli accordi europei degli ultimi anni non solo nelle *Indicazioni nazionali* ma anche nei Regolamenti di Riforma della Scuola Secondaria Superiore.

Tuttavia, mentre, la normativa appena citata consente, tuttora, di avviare spontaneamente e a certe condizioni, insegnamenti in lingua straniera per qualsiasi

ordine e grado di scuola, la normativa relativa agli Istituti superiori prevede l'obbligo di tale tipo di insegnamento nel quinto anno dei Licei e degli Istituti tecnici e nei Licei linguistici a partire dal terzo anno.

Nello specifico nel 2010, il riordino del sistema di istruzione e formazione del secondo ciclo ha prodotto l'emanazione di tre strumenti normativi:

- 1) D.P.R n. 87 del 15 marzo 2010 – Riordino degli istituti professionali
- 2) D.P.R n. 88 del 15 marzo 2010 – Riordino degli istituti tecnici
- 3) D.P.R n. 89 del 15 marzo 2010 – Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.

In base a quanto stabilito dai Regolamenti nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) è impartito in lingua straniera. La specificazione «disciplina non linguistica» esclude di conseguenza tutte le materie linguistiche e letterarie mentre consente l'insegnamento, in lingua straniera, di materie come chimica, storia, diritto, economia ecc.

Maggiore spazio viene dato ai Licei Linguistici dove l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL sono introdotte già a partire dal terzo e quarto anno del corso di studi. In particolare l'articolo 6, comma 2, del DPR n. 89/2010 prevede:

*“Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Gli insegnamenti previsti dal presente comma sono attivati nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente”.*

Per gli altri Licei, l'art. 10 comma 5 del succitato Regolamento afferma:

*“Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. Tale insegnamento è attivato in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente”.*

L'art. 8 del D.P.R n. 88 prevede per tutti gli Istituti Tecnici «l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente».

La scelta delle materie da veicolare per i licei è lasciata alle singole scuole: storia, storia dell'arte, filosofia, matematica, fisica, chimica, scienze naturali, scienze motorie possono tutte essere insegnate in una LS.

Negli istituti tecnici la scelta è solo in ambito di materie tecniche, da insegnare in lingua inglese.

Per quanto riguarda gli Istituti professionali il DPR 87/2010 non prevede l'esplicito inserimento nel quadro orario di moduli CLIL anche se è possibile utilizzare la quota di autonomia per consolidare esperienze già avviate.

La riforma prevede, al termine del secondo ciclo di istruzione, il raggiungimento di una competenza in lingua straniera, riconducibile almeno al livello B2 del QCER e un livello B1 nella terza lingua straniera, là dove prevista.

I primi insegnamenti CLIL “obbligatori” sono stati attivati nel 2013 nelle classi terze dei Licei linguistici, mentre nel 2015 sono stati avviati in tutte le classi quinte dei Licei e degli Istituti tecnici.

#### **1.4 La formazione professionale dei docenti**

L'insegnamento in lingua straniera (LS) di una disciplina non-linguistica (DNL) coinvolge i docenti richiedendo loro competenze non solo disciplinari ma anche competenze interculturali e linguistico-comunicative in LS.

Il DM 249 del 2010 *Regolamento per la formazione iniziale dei docenti*, delinea all'art.14 il percorso per la formazione dei docenti CLIL:

*“Le università nei propri regolamenti didattici di ateneo possono disciplinare corsi di perfezionamento per l’insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Ai predetti corsi accedono gli insegnanti in possesso di abilitazione e di competenze certificate nella lingua straniera di almeno Livello C1 del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue” pubblicato nel 2001 dal Consiglio d’Europa.*

*2 I percorsi formativi di cui al comma 1 sono istituiti per la scuola secondaria di secondo grado e prevedono l’acquisizione di almeno 60 crediti formativi comprensivi di un tirocinio di almeno 300 ore pari a 12 crediti formativi universitari. la frequenza a un “Corso di perfezionamento per l’insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera” organizzato dalle università. Requisiti di accesso sono il possesso di abilitazione in una DNL e di competenze certificate nella LS almeno di livello C1 del QCER.”*

Piena responsabilità per la formazione viene, dunque, data alle Università che organizzano corsi di perfezionamento a cui possono accedere docenti in possesso di abilitazione all’insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado e di competenze certificate nella LS corrispondenti almeno al livello C1 del già citato Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue. I corsi sono attivati presso le Università su autorizzazione del MIUR.

Per gli insegnanti in servizio, quanto previsto dal *Regolamento* per i neodocenti è stato declinato da un Decreto Direttoriale 16 aprile 2012 che propone un corso di perfezionamento metodologico-didattico realizzato da strutture universitarie per un totale di 20 CFU. Il profilo previsto al termine del percorso si articola negli ambiti linguistico, disciplinare e metodologicodidattico, e mette in particolare risalto il fatto che il docente CLIL deve essere in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e di altre discipline.

La circolare MIUR 10872 del 9 dicembre 2010 ha avviato le attività di formazione rivolte a docenti di DNL già in servizio, sia a tempo determinato che indeterminato, purchè in possesso di abilitazione. La circolare propone come requisito di accesso ai percorsi di formazione linguistica, il possesso di competenze nella lingua straniera veicolare (LSV) almeno di livello B1. I docenti già in possesso di competenze linguistiche certificate di livello C1 hanno diretto accesso alla formazione didattico-metodologica gestita dalle università.

Nello specifico, i corsi coinvolgono prioritariamente docenti dei licei linguistici che nel 2013 erano già direttamente impegnati nell'insegnamento di una disciplina in LS. Di fatto i corsi prevedono sia lo sviluppo di competenze metodologico-didattico sia il rinforzo della competenza linguistica, che doveva essere portata dal livello B1 al livello C1. Questi corsi, però, sono stati attivati solo alla fine del 2013. Il ritardo con il quale sono stati organizzati i corsi ha causato forti difficoltà nell'anno scolastico 2012/2013 per l'attivazione dell'insegnamento di una DNL in Ls nei licei linguistici. Per questo motivo la Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del Sistema nazionale di Istruzione, con *Nota* prot. 240 del 16 gennaio 2013, ha emanato le *Norme transitorie per i licei linguistici*, che forniscono indicazioni e modalità operative finalizzate a un'introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in LS e che prevedono:

a) programmazione del docente DNL concordata anche con l'insegnante di LS o il conversatore di Ls oppure, ove presente, con l'assistente linguistico;

b) nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'istituzione scolastica, sviluppo di progetti interdisciplinari in Ls nell'ambito del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe;

c) riflessione condivisa tra i docenti su *best practices* nazionali o internazionali e utilizzo di tecnologie multimediali e di tecniche comunicative multimodali;

d) incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza sia a distanza (videoconferenze o webinar con esperti nazionali o internazionali), che permettano di condividere competenze ed esperienze.

Al fine di sostenere le scuole impegnate in questa innovazione didattica, la Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del Sistema nazionale dell'Istruzione ha istituito nel 2013 un gruppo di lavoro finalizzato a progettare e a implementare un'azione di monitoraggio, il cui obiettivo è quello di tracciare un profilo delle esperienze CLIL attivate nei licei linguistici: dalle caratteristiche del docente CLIL alle modalità di attuazione, alle ricadute in termini sia di abilità acquisite dagli studenti sia di influenza sulla pratica didattica degli insegnanti.

I primi risultati, sono stati raccolti in un documento intitolato “*L’introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell’a.s. 2012/13.*” Il documento ha avuto lo scopo di analizzare i dati rilevati, discutere lo stato dell’arte dell’insegnamento di una disciplina con metodologia CLIL e raccogliere suggerimenti sullo sviluppo delle successive fasi del monitoraggio. L’indagine ha permesso di tracciare un identikit del docente DNL, evidenziando che, sebbene tutte le discipline non linguistiche del liceo linguistico siano state coinvolte in questa prima esperienza, le preferite sono state la storia e le scienze naturali.

Nel 2014, con il D.M. 11 ottobre 2013, n. 821, numerosi corsi linguistici e metodologico-didattici sono stati attivati per circa 10.000 docenti dei licei e degli istituti tecnici.

Il successivo Decreto Direttoriale 89 del 2013, precisava che:

- L’insegnante con competenze linguistiche di livello B2 può essere direttamente impegnato nell’insegnamento CLIL, oltre a essere ammesso alla frequenza dei corsi universitari di 20 CFU;

- i corsi linguistici possono essere organizzati secondo due tipologie:

- a) standard, con durata di 130 ore, di cui 90 in presenza e 40 online;

- b) di integrazione, di durata inferiore a 130 ore, da definire in base agli

- effettivi livelli di competenza linguistica dei docenti attraverso appositi test diagnostici.

I requisiti di accesso ai corsi prevedono il possesso di competenze nella LSV almeno di livello A2.

- I finanziamenti sono erogati a progetti presentati agli USR da reti di scuole;

- I soggetti erogatori della formazione possono essere docenti delle scuole in rete, università, istituzioni private, associazioni professionali, insegnanti madrelingua in possesso di precisi requisiti.

Nell’a.s. 2014/2015 sono arrivate al quinto anno le classi prime dei Licei e degli Istituti tecnici, a suo tempo attivate sulla base dei DPR n. 88 e 89 del 2010.

Nel luglio del 2014 il MIUR, verificando che la formazione linguistica dei docenti di DNL chiamati all’insegnamento in LS non era stata completata, ha emanato la Nota 4969 *Norme transitorie a.s. 2014/2015* che propone le modalità operative per tutti i Licei e gli Istituti tecnici, consigliando l’introduzione graduale e flessibile di questa

innovazione, indicando come obiettivo cui tendere *orientativamente* l'insegnamento del 50% del monte ore della DNL in Ls.

Le *Nota* ribadisce, inoltre, nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche, di promuovere incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza sia a distanza, che permettano di condividere competenze ed esperienze.

Un aspetto rilevante della *Nota* del 2014 riguarda gli orientamenti per la verifica dell'apprendimento di una DNL in LS in sede di Esame di Stato. Viene chiarito che qualora la DNL veicolata in LS costituisca materia oggetto di seconda prova scritta, stante il carattere nazionale di tale prova, essa non potrà essere svolta in LS.

La DNL veicolata in LS costituirà oggetto di esame nella terza prova scritta (la Commissione terrà conto della modalità con le quali l'insegnamento DNL è stato attivato secondo le risultanze del documento del Consiglio di classe) e nella prova orale, ove verranno accertate anche in LS le competenze disciplinari acquisite, ma solo se il relativo docente farà parte della Commissione di esame in qualità di membro interno.

Nel 2015 viene emanata la legge 107 che pone tra gli obiettivi formativi prioritari (art.7) «la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo del metodo CLIL (*Content language integrated learning*)».

Quindi dall'anno scolastico 2015/2016 la normativa chiede l'estensione della metodologia CLIL anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. Ciò per migliorare l'offerta formativa delle scuole, aprendole ad una dimensione europea ed internazionale e promuovendo la conoscenza interculturale. Inoltre, con la legge 107 la formazione in servizio assume carattere di obbligatorietà. Come si legge al comma 124: “*la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente, strutturale*”. Questo concetto supera la situazione di incertezza della formula sancita dall'art. 282 del TU del 1994 sul “diritto-dovere” all'aggiornamento. La formazione, punto di partenza e di compiutezza di ogni professione, è riconosciuta quale elemento fondamentale, parte integrante della qualità della prestazione lavorativa. Le spese per la formazione sono sostenute dall'erogazione di una somma di 500 € a disposizione di ogni docente per anno scolastico. Tale somma ha come vincolo di destinazione la

formazione. Il docente potrà considerare le proprie necessità soggettive di conoscenza sia rispetto alle discipline insegnate, sia rispetto alle metodologie didattiche adottate o alle impostazioni culturali e pedagogiche, anche in riferimento al programma formativo dell'istituto che in molti casi non copre tutte le discipline e le necessità di tutti i docenti. A livello di istituto, il programma di formazione diviene parte integrante del piano triennale (PTOF) e la formazione programmata diviene obbligatoria per tutto il personale.

Il 3 ottobre 2016 il Ministro Stefania Giannini ha presentato il *Piano per la formazione dei docenti*, da lei stessa definito una “*inversione di tendenza rispetto al passato*”.

Le novità del Piano, infatti, sono molte, soprattutto in merito alle lingue straniere. Il Piano è nato sulla base del già citato comma 124 della L. 107 e sancisce che nel prossimo triennio tutti i 750.000 docenti di ruolo delle istituzioni di ogni ordine e grado saranno coinvolti in percorsi formativi, che svilupperanno 9 priorità tematiche nazionali, ognuna definita con precise linee strategiche e chiari obiettivi:

*“Per i docenti di lingua straniera il mantenimento di un elevato livello di competenza linguistico-comunicativa e metodologica è un aspetto fondamentale dello sviluppo professionale continuo.*

*Per i docenti di altre discipline in molti casi si tratta di consolidare e migliorare i livelli di competenza linguistica, in altri casi di iniziare percorsi di apprendimento delle lingue straniere. In questo contesto è anche importante predisporre contenuti da veicolare direttamente in lingua straniera. I percorsi di metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) sono fondamentali per attuare pienamente quanto prescritto dai Regolamenti di Licei e Istituti Tecnici nonché per ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado e, in misura crescente, delle scuole primarie. Lo sviluppo professionale può avvenire sia su iniziativa personale, sia in base a percorsi formativi offerti dal MIUR, sia con l'attivazione di visite, scambi, o gemellaggi, anche sfruttando le opportunità offerte dal programma Erasmus+. È da programmare che ogni insegnante, di lingue e non, possa avere la possibilità – nel corso della sua carriera – di stage, visite di studio, permanenze all'estero, attività di job shadowing al fine di affinare le competenze linguistiche e interculturali (p 35-36).*

***Linee strategiche:***

- *Definire un quadro di sviluppo professionale continuo per i docenti sia di lingua straniera sia di altre discipline dei vari livelli scolastici (definizione di profili professionali, standard qualitativi, ecc.);*
- *Definire profili professionali per formatori/tutor (p. 36).*

***Esempi di destinatari:***

- *Docenti di altre discipline della scuola secondaria, per lo sviluppo delle competenze sia linguistiche sia metodologiche per CLIL;*
- *Docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria per lo sviluppo delle competenze linguistiche per il raggiungimento del livello B1;*
- *Docenti della scuola primaria, per sviluppo delle competenze sia linguistiche (passaggio da B1 a B2) sia metodologiche per CLIL;*
- *Docenti della scuola primaria e docenti della scuola secondaria per la progettazione e costruzione di curricula verticali per le lingue straniere e/o di percorsi CLIL" (p. 36-37).*

L'importanza della crescita professionale dei docenti come pilastro del miglioramento dei sistemi educativi diventa fondamentale per il MIUR tanto da prevedere consistenti finanziamenti. Il Piano nazionale infatti prevede un investimento di 325 milioni di euro per la formazione in servizio degli insegnanti (art.1 comma 124 L. 107/2015) e punta allo sviluppo professionale dei docenti sia alzando i livelli di competenza linguistica sia diffondendo la metodologia CLIL in tutti gli ordini e gradi di scuola.

### **1.5 Progetti CLIL**

Nel settembre 2015 la Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione al fine di diffondere la metodologia CLIL ha emanato il DM 435 del 2015. L'articolo 27 del suddetto decreto stabilisce le finalità e i requisiti per partecipare al finanziamento di 1.500.000,00 che sarà ripartito per ambiti regionali, per lo sviluppo della metodologia CLIL. Le finalità del finanziamento sono quelle di sensibilizzare e diffondere la metodologia CLIL, e di sviluppare e potenziare le competenze linguistico-comunicative in lingua straniera attraverso l'apprendimento di contenuti disciplinari in LS. Destinatari del finanziamento sono le reti di scuole statali del primo e del secondo ciclo su base regionale che possono

coinvolgere da un minimo di 6 ad un massimo di 10 istituzioni scolastiche, per progetti finalizzati allo sviluppo della metodologia CLIL.

Nell'anno scolastico 2015/2016 sono stati finanziati 152 progetti che si sono conclusi nell'ottobre 2016. Visto il successo dell'iniziativa, la DG per gli Ordinamenti Scolastici ha proposto un nuovo DM in data 13 ottobre 2016 con prot. n. 0011401, che prevede un finanziamento di €1.500.000 € per varie tipologie di proposte progettuali di scuole del primo e secondo ciclo, che possono candidarsi per una delle seguenti azioni:

- A1-Progetto "Eccellenza CLIL - primo ciclo": Progettazione, realizzazione e sperimentazione di percorsi CLIL di almeno 20 ore annuali da attivarsi in almeno due classi di ogni istituzione scolastica coinvolta, anche attraverso lo sviluppo di attività nell'ambito del curriculum verticale CLIL, coinvolgendo docenti e alunni di scuole primarie e secondarie di primo grado della rete con produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti.

- B1-Progetto E-CLIL- ricerca-azione primo ciclo: Progettazione, realizzazione e sperimentazione di moduli CLIL di almeno 20 ore annuali da attivarsi in almeno due classi di ogni istituzione scolastica coinvolta con l'uso delle ICT, anche attraverso lo sviluppo di attività nell'ambito del curriculum verticale CLIL, coinvolgendo docenti e alunni di scuole primarie e secondarie di primo grado della rete con produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti.

- A2-Progetto E-CLIL: Laboratori di apprendimento secondo ciclo Progettazione, realizzazione e sperimentazione di moduli CLIL di almeno 20 ore annuali da attivarsi in almeno due classi di ogni istituzione scolastica coinvolta con l'uso delle ICT, l'impiego di scenari e ambienti di apprendimento innovativi, con produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti.

- B2-Progetto: "Lettura estensiva in lingua straniera per ECLIL - secondo ciclo" Progettazione, realizzazione e sperimentazione di percorsi di lettura estensiva in lingua straniera, di almeno 20 ore annuali da attivarsi in almeno due classi di ogni istituzione scolastica coinvolta, con caratterizzazione CLIL e utilizzo delle nuove tecnologie, con produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti. I progetti sviluppano attività di lettura estensiva in lingua straniera (formato cartaceo e/o digitale), associando la progettazione e sperimentazione di moduli CLIL con riferimento alle letture affrontate.

La proposte progettuali CLIL finanziate dal MIUR hanno permesso e permetteranno alle istituzioni scolastiche di produrre materiali didattici utilizzando le nuove tecnologie e sperimentare percorsi CLIL utilizzando al meglio le risorse umane e materiali presenti nelle scuole.

Grazie a percorsi di ricerca-azione e laboratori sono state create su tutto il territorio nazionale diverse banche dati in cui docenti di lingue straniere e di varie discipline operano sinergicamente producendo, sperimentando e scambiando esperienze e materiali. La metodologia CLIL si sta rivelando un vero agente di cambiamento delle nostre realtà scolastiche.



## CAPITOLO II

### L'Evoluzione del CLIL in Europa e in Italia

#### 2.1 Educazione bilingue nel tempo

La metodologia CLIL viene definita come un approccio educativo nel quale la lingua straniera è utilizzata come un mezzo di insegnamento per impartire contenuti agli studenti. Essa rientra nel tipo di insegnamento bilingue, ma al tempo stesso si distingue dall'apprendimento per immersione, dove l'istruzione è orientata all'insegnamento di un'altra lingua del Paese o di una lingua regionale, e dall'apprendimento per sommersione, che, invece, si riferisce all'integrazione linguistica e culturale dei migranti. Nel CLIL la lingua di insegnamento è una lingua straniera non utilizzata nel contesto sociale in cui gli studenti interagiscono. Gli obiettivi di questo metodo, come abbiamo visto, sono molteplici e vanno dallo sviluppo di capacità di comunicazione interculturale, al miglioramento della competenza linguistica.

Baker (1996) afferma che l'educazione bilingue ha due accezioni, una definita *debole* ed un'altra *forte*. Nel caso del bilinguismo *debole* l'utilizzo e il contatto con la lingua straniera sono molto limitati per cui gli esiti possibili di bilinguismo sono ridotti. L'accezione *forte*, invece, si riferisce a situazioni in cui una o più lingue vengono usate come lingue veicolari per insegnare altre materie del curriculum. Queste situazioni vengono definite *educazione bilingue*.

*“Education in a language which is not the first language of the learner is as old as educational itself”* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 2).

Come affermano Coyle et al. l'educazione bilingue non è una metodologia innovativa ma è un tema storicamente presente nella didattica. Esisteva già duemila anni fa quando l'Impero romano si espanse occupando i territori greci e assorbendone la lingua e la cultura. Le famiglie romane più facoltose sceglievano di educare i propri figli utilizzando come “*lingua veicolare*” il greco, per offrire loro, in futuro, maggiori opportunità sia sociali che professionali. L'apprendimento era graduale e i discendenti

imparavano prima a scrivere e a pronunciare e successivamente venivano avviati alla letteratura.

Una delle prime riflessioni sull'educazione al bilinguismo e al relativo periodo più appropriato per apprendere, risale al IV secolo d. C. e si ritrova nelle *Confessioni* di Sant'Agostino. Egli riferisce che preferiva utilizzare il latino nei suoi scritti perché aveva appreso il greco più tardi rispetto ai suoi coetanei, e per questo, aveva maggiore difficoltà ad esprimersi in tale lingua. Questa testimonianza mal si accompagna con le critiche che all'educazione bilingue sono state mosse all'inizio del secolo scorso da numerosi studiosi, i quali sostenevano che il bilinguismo avrebbe causato negli studenti confusione mentale, conflitti interiori, disturbi del comportamento e psicosi infantili.

Otto Jespersen (1860-1943), professore di lingua inglese alla Copenhagen University, espresse duramente il suo disappunto nei confronti dell'educazione bilingue. A suo parere, lo sforzo messo in atto dal cervello per l'utilizzo delle due lingue avrebbe determinato nel bambino una diminuzione delle risorse a disposizione per l'apprendimento delle altre materie scolastiche.

Tra il 1930 e il 1960 numerose ricerche compararono il livello intellettuale e cognitivo dei bambini bilingui con quello dei bambini monolingui. Il risultato emerso definì che l'educazione bilingue rallentava lo sviluppo cognitivo (Saer, 1923). Il lavoro di ricerca di numerosi studiosi in tutto il mondo ha permesso di scardinare le teorie contrarie all'educazione bilingue precoce, dimostrando che diversi errori furono commessi in passato sia nella somministrazione dei test che nell'osservazione dei bambini bilingui. È stato, infatti, provato che lo sviluppo cerebrale del bambino richiede una pluralità di stimoli, mentre una limitata stimolazione linguistica, cognitiva o affettiva produce effetti dannosi allo sviluppo psicologico. È stato, inoltre, provato che l'esposizione a più lingue sia un vantaggio, soprattutto in riferimento alle competenze definite generali o orizzontali: attenzione, inibizione, flessibilità cognitiva. J. Cummins (1984) in particolare, ha evidenziato come le teorie contrarie al bilinguismo fossero frutto di un errore metodologico particolarmente grave, nato dal fatto che i test di intelligenza effettuati sui discendenti venivano somministrati nella lingua dei ricercatori: questo modo di procedere ha determinato mediamente una sottostima del Quoziente Intellettivo Verbale di circa 5-10 punti rispetto alla valutazione effettuata utilizzando la L1 del bambino.

Nello stesso periodo, in Italia, Francescato e Titone difendevano il bilinguismo sostenendo che non esistevano differenze di sviluppo intellettuale. Entrambe gli studiosi, hanno riportato numerosi esempi di bambini bilingui che all'inizio del loro apprendimento riportavano talune differenze nella conoscenza delle due lingue, ma che con il passare degli anni, queste differenze finivano per diventare irrilevanti a fronte dell'indubbio vantaggio di conoscere e adoperare con sicurezza e facilità più di una lingua.

Negli ultimi decenni le scienze dell'educazione hanno raggiunto nuovi traguardi grazie non solo alle teorie sul comportamento e l'apprendimento, che hanno sicuramente influenzato l'insegnamento della lingua straniera nel mondo, ma anche grazie agli studi relativi al "*learning brain*" (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

L'Italia ha una tradizione storica di educazione bilingue (intesa come la presenza nel curriculum di due lingue veicolari) nelle 5 regioni a statuto speciale, dove le esperienze bilingue abbracciano l'intero sistema scolastico.

Sul territorio nazionale sono presenti 15 lingue minoritarie autoctone, alcune localizzate nelle regioni a statuto speciale, altre, invece, si trovano in aree che non godono di particolari normative. In queste parti della nazione le esperienze bilingue sono più recenti, hanno caratteristiche diverse e di solito coinvolgono gruppi ristretti di ragazzi in un unico livello di scuola.

Nell'ultimo decennio, le forme di educazione bilingue sono cresciute in numero e in qualità grazie sia alle autorità scolastiche che alla promozione e alla formazione svolta dalle Università da altre agenzie formative ma anche grazie alla legge dello Stato (Coonan, 2012). Infatti nel 1999 la L. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, fornisce l'opportunità di inserire le lingue minoritarie nel sistema educativo anche sotto forma di lingua veicolare, fin dalla scuola dell'infanzia:

*“Nelle scuole materne l'educazione linguistica prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative. Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento”*(art.4, co. 1).

*“Le istituzioni scolastiche elementari e secondarie di primo grado.... al fine di assicurare l'apprendimento della lingua della minoranza, deliberano, anche sulla base delle richieste dei genitori degli alunni, le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della*

*lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendone i tempi e le metodologie...” (art.4, co. 2).*

Come abbiamo visto notevoli sono state le evoluzioni che si sono susseguite nel tempo in materia di educazione bilingue. Il cambiamento più significativo, però, riguarda l’allargamento sociale delle possibilità di apprendimento della lingua che per secoli è stato appannaggio delle classi più agiate o privilegiate. In questo senso il CLIL ci offre la possibilità di cancellare eredità negative e ingiuste del passato poiché garantisce ai giovani di qualsiasi provenienza sociale o economica la possibilità di apprendere e acquisire le lingue straniere in modo significativo.

Ogni Stato ha le sue regole in merito all’educazione bilingue ma tutti condividono l’obiettivo di raggiungere risultati ottimali sia per quantità di studenti coinvolti che per qualità degli apprendimenti e dei livelli di competenza raggiunti, offrendo ai giovani maggiori opportunità di inserimento nel mondo sociale e lavorativo. Un mondo aperto inizia da una mente aperta e la padronanza di più lingue amplia le frontiere e la capacità di vivere nel mondo. A tal proposito Rudolf Steiner, pedagogista austriaco vissuto tra la fine del 1800 e gli inizi del ‘900, diceva che “*Il poliglotta è un uomo più libero*”, anticipando di più di un secolo conclusioni su cui, come abbiamo visto, solo da pochi anni si trovano d’accordo esperti di linguaggio e ricercatori.

## **2.2 CLIL in Europa**

Il nuovo millennio segna un interesse sempre crescente verso l’uso della lingua straniera veicolare, intesa come strumento per la promozione del multilinguismo e della qualità della competenza linguistica plurilingue del cittadino europeo.

L’evoluzione coinvolge anche il lessico utilizzato per denominare questa modalità di insegnamento: dalla definizione *Educazione bilingue* si passa, nella seconda metà degli anni Novanta, a *Lingua straniera veicolare*.

Il termine CLIL nasce ufficialmente quando la *Risoluzione del Consiglio europeo del 31 marzo 1995* si riferisce per la prima volta in modo esplicito all’insegnamento in lingua straniera di “*discipline diverse da quelle linguistiche*”. Questo nuovo concetto dà una valenza più formativa all’uso veicolare della lingua che adesso deve garantire l’apprendimento sia del contenuto che della lingua (Coonan, 2012). A questo concetto si

arrivò in seguito ad un'ampia discussione a livello europeo guidata da esperti della Finlandia e dei Paesi Bassi su come estendere l'eccellenza dell'apprendimento delle lingue riscontrata in alcuni tipi di scuola, nella generalità delle scuole europee (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 3).

Il lancio del CLIL, come abbiamo visto, aveva finalità sia politiche, poiché la mobilità in Europa richiedeva maggiori competenze linguistiche rispetto alla reale situazione del momento, sia educative, influenzate dalle grandi iniziative di promozione del bilinguismo come quelle che si erano affermate in Canada tra gli anni '70 e '80. La sfida viene costantemente riproposta in tutti i documenti europei. Essa attiene alla costruzione di un'Europa culturalmente accomunata da approcci pedagogici innovativi, capaci di offrire a tutti i cittadini europei un livello operativo di alfabetizzazione linguistica, in grado di garantire loro maggiori *chance* di occupabilità.

In linea con le indicazioni europee si è registrato un progressivo diffondersi della metodologia CLIL in molti Paesi europei, allo scopo di favorire il salto di qualità nell'acquisizione delle lingue. L'introduzione dei percorsi CLIL nei documenti programmatici delle istituzioni europee (Coonan, 2008) è stato graduale e ha visto la realizzazione, negli ultimi due decenni, di numerosi progetti formativi/educativi e ha evidenziato le potenzialità del CLIL per l'acquisizione sia della LS che dei contenuti disciplinari. (Serragiotto, 2014a)

In alcune di queste istituzioni l'acronimo CLIL è stato sostituito da altre sigle: EMILE: *Enseignement d'une Matière per l'Intégration d'une Langue Etrangère*; AICLE: *Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lenguas Extranjera*; FAUA: *Fremdsprache als Unterrichts- und Arbeitssprache*; ICLHE (danese): *Integration of Content and Language in Higher Education*.

A seconda delle diverse tradizioni pedagogiche e dei contesti linguistici, si sono sviluppati in Europa diversi modelli di insegnamento bilingue e plurilingue che hanno assunto una fisionomia diversa. I documenti:

- Eurydice, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa* (2006);
- Council of Europe, *Guide For The Development Of Language Education Policies In Europe* (2003);

- Eurydice/Eurostat, *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (2012)

letti insieme offrono un quadro approfondito, completo ed evolutivo dei sistemi di insegnamento delle lingue in atto in 32 Paesi europei; della diffusione dell'approccio *Content Based Instruction* (di cui il CLIL è il modello più accreditato), delle indicazioni sulle policy per la diffusione e l'apprendimento plurilingue nei sistemi scolastici europei.

La pubblicazione congiunta Eurydice-Eurostat (2012) che offre un quadro approfondito dei sistemi di insegnamento delle lingue in atto nei Paesi europei, esamina vari aspetti dell'insegnamento delle lingue straniere, e si occupa inoltre del modello di apprendimento CLIL, fornendo risposte a numerose domande centrali della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione.

In Europa in genere gli alunni cominciano a studiare una lingua straniera tra i 6 e i 9 anni d'età, l'insegnamento delle lingue straniere tende a generalizzarsi come materia obbligatoria nei curricula del ciclo primario e il numero di ore assegnate, in percentuale alle ore di lezione totali, non supera in genere il 10% del monte ore annuale. In tutti i Paesi ad eccezione di Danimarca, Grecia, Islanda e Turchia, alcune scuole danno agli alunni la possibilità di studiare alcune discipline utilizzando la metodologia CLIL. Le discipline non linguistiche possono, ad esempio, essere insegnate in una lingua di Stato e in una lingua straniera oppure in una lingua di Stato e in una lingua regionale/minoritaria. Le scuole che offrono questo tipo di insegnamento, però, sono pochissime, tranne in Belgio (comunità tedesca), Lussemburgo e Malta, dove tutte le scuole funzionano in base al metodo CLIL.

Questo risultato si può spiegare in parte perché soltanto una decina di Paesi o regioni ha emesso specifiche linee guida sulle qualifiche di cui devono essere in possesso gli insegnanti per poter lavorare nelle scuole che offrono il metodo CLIL.

In generale possiamo affermare che i due terzi circa dei sistemi educativi hanno scuole in cui una lingua definita "straniera" nel curriculum viene utilizzata per insegnare discipline non linguistiche.

La figura 2.1 rappresenta la diffusione dell'insegnamento di tipo CLIL nell'istruzione primaria e/o secondaria generale nel 2010/2011.

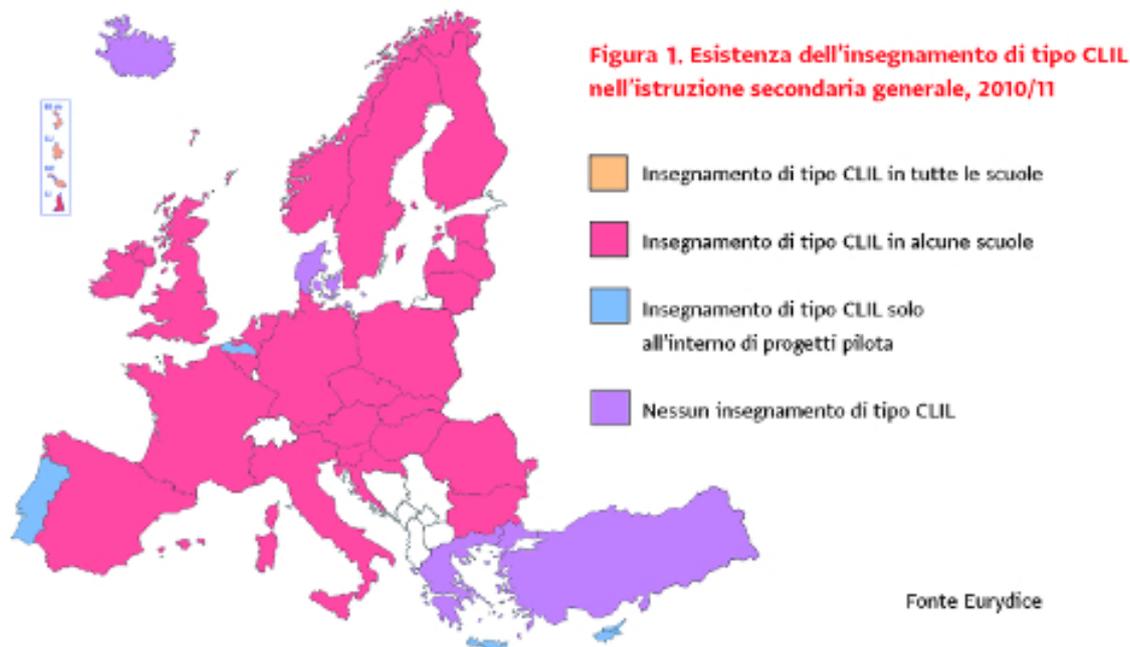


Figura 2.1: Insegnamento CLIL nell'istruzione secondaria generale, 2010/2011 (Eurydice & Eurostat, 2012, p. 39)

*Nonostante esista in quasi tutti i paesi ai livelli primario e secondario generale, il CLIL non è molto diffuso nei sistemi educativi. Belgio (Comunità tedesca), Lussemburgo e Malta sono gli unici paesi o regioni in cui l'insegnamento di tipo CLIL esiste in tutte le scuole dell'intero.*

L'orario minimo ufficiale raccomandato per l'insegnamento nella lingua veicolare è molto variabile, a causa dell'ampia autonomia accordata alle scuole in materia di insegnamento CLIL. I curricula di una decina di Paesi o regioni raccomandano agli insegnanti di puntare sulle competenze orali (ascoltare e parlare) durante la prima fase di insegnamento delle lingue straniere agli alunni più piccoli. Al termine dell'istruzione obbligatoria, invece, quasi tutti i curricula attribuiscono uguale importanza alle quattro competenze di comunicazione. Le indagini evidenziano che il fattore chiave di un apprendimento riuscito è la motivazione e che un'elevata esposizione alle lingue straniere facilita l'acquisizione delle competenze linguistiche. Creare opportunità di aumento della motivazione negli studenti e favorire una maggiore esposizione alle lingue target diventa quindi un obiettivo primario da raggiungere al fine di acquisire e migliorare le competenze in LS. La realtà dei fatti dimostra che più input ricevono gli

studenti, più alto è il rendimento. Uno dei sistemi per aumentare l'esposizione degli alunni alle lingue straniere è che alunni e insegnanti usino la lingua target durante le lezioni.

Lo studio Eurydice (2006), infine, definisce con estrema precisione i diversi obiettivi che l'Europa intende perseguire attraverso la pratica CLIL:

Obiettivi generali:

- *Acquisire conoscenze specifiche relative al programma di studi;*
- *Sviluppare competenze linguistiche in una lingua diversa da quella usata come lingua di insegnamento;*

Obiettivi socioeconomici:

- *Preparare gli alunni a una società sempre più internazionalizzata e offrire loro migliori prospettive sul mercato del lavoro.*

Obiettivi socioculturali:

- *Trasmettere agli alunni dei valori di tolleranza e rispetto nei confronti di altre culture.*

Obiettivi linguistici:

- *Motivare gli alunni all'apprendimento delle lingue grazie al loro utilizzo da un punto di vista pratico.*

Obiettivi didattici:

- *Facilitare l'acquisizione di contenuti disciplinari e capacità di apprendimento: stimolare l'apprendimento dei contenuti grazie ad un approccio innovativo.*

Questa metodologia si sta diffondendo in maniera capillare in Europa, come testimoniano i documenti europei nei quali la competenza in lingua straniera è definita una dimensione chiave per la modernizzazione dei sistemi di istruzione europei e la metodologia CLIL è rappresentata come il motore del rinnovamento e del miglioramento dei curricula scolastici.

### **2.3 CLIL in Italia**

La necessità di migliorare le competenze di base, e l'interesse che l'Europa ha dimostrato per una maggiore diffusione della conoscenza delle lingue è stata sensibilmente recepita anche in Italia, dove le competenze in lingua straniera da sempre

rappresentano un tallone d'Achille. Infatti, come riporta lo studio Eurostat (2015), la tendenza italiana per la popolazione lavoratrice registra la conoscenza di una sola lingua straniera a livello di competenza base.

Le primissime esperienze di insegnamento di discipline in lingua straniera partono in Italia all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, grazie all'attivazione ministeriale di nuovi indirizzi sperimentali, quali il Liceo linguistico europeo, il Liceo classico europeo, le "Classi internazionali" in alcuni licei. Dall'inizio del nuovo millennio un numero crescente di docenti di lingue straniere, in collaborazione con docenti di altre discipline, inizia a proporre attività in forma diffusa e a tutti i livelli scolastici, lezioni o moduli basati sull'apprendimento integrato di lingua e contenuti tramite la metodologia CLIL.

Queste nuove pratiche didattiche sono favorite dai progetti europei e dall'autonomia didattica sancita dal DPR 275/99, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, che all'art. 4 comma 3 afferma:

*“Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali”*

Questa norma, è la base su cui si innesta la sperimentazione di nuovi percorsi e nuove metodologie didattiche ed ha avviato concrete possibilità per la realizzazione del CLIL nelle scuole italiane di ogni ordine e grado.

In questi anni lo scenario italiano si è arricchito, nell'ambito dell'autonomia didattica, di numerose esperienze CLIL sia curricolari che extracurricolari.

Il maggior numero di esperienze riguarda scuole superiori, ma sempre più attive e numerose sono le scuole primarie e medie, che offrono esperienze positive e significative. Queste esperienze hanno trovato nell'Università Ca' Foscari di Venezia un centro operativo che ha prodotto, coordinato e monitorato numerosi progetti rivolti sia agli studenti che alla formazione in servizio degli insegnanti.

L'utilizzo della metodologia CLIL ha generato anche in Italia un forte cambiamento nel modo di apprendere le lingue straniere. I progetti realizzati presentano tratti

innovativi per il tipo di ambienti di apprendimento e per il valore degli argomenti trattati, garantendo così agli studenti maggiore autenticità degli spazi di riflessione e più opportunità di scambio disciplinare in lingua straniera (Serragiotto, 2014a).

Le sperimentazioni CLIL svolte in Italia nell'ultimo decennio offrono le seguenti tipologie:

- Progetti a livello di singole scuole: esperienze basate su risorse "interne", che vedono una diffusione in tutta la nazione di progetti organizzati autonomamente;
- Progetti in Rete: Istituti di varie città e/o province organizzano attività di formazione quali conferenze di informazione, sensibilizzazione e disseminazione. Spesso i capofila delle Reti coordinano richieste di finanziamenti all'interno di programmi europei o nazionali.
- Progetti organizzati da Uffici Scolastici Regionali, oppure da ex IRRE/ANSAS territoriali oppure da Regioni, finalizzati a realizzare percorsi CLIL, per migliorare le competenze linguistiche e metodologiche di docenti di discipline non linguistiche e per favorire lo scambio di esperienze e materiali.

Un panorama molto variegato ha caratterizzato e sta caratterizzando lo sviluppo di una metodologia che trova consensi a vari livelli e in tutti gli ordini scolastici.

I percorsi realizzati hanno dimostrato che i bambini possono acquisire vantaggi evidenti in termini di sviluppo linguistico, interculturale, sociale, cognitivo e personale, senza alcuna perdita nella loro lingua madre o nell'apprendimento di materie chiave.

Ma perché si verifichino queste condizioni è necessario che vengano garantite alcune condizioni di tipo organizzativo e didattico, quali la presenza di insegnanti di classe adeguatamente qualificati sia dal punto di vista metodologico che linguistico e una continuità di apprendimento negli anni.

In Italia esistono due tipi di CLIL:

- non istituzionalizzato o spontaneo, cioè nato come sperimentazione nei vari ordini di scuola;
- istituzionalizzato, cioè previsto per legge.

L'Italia ha adottato ufficialmente la metodologia CLIL attraverso la Riforma degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado DD.PP.RR. 88/2010 e 89/2010 (regolamento degli istituti tecnici e regolamento dei licei) con i quali il MIUR ha

previsto l'introduzione di tale insegnamento nell'ultimo anno dei Licei, negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici e nell'ultimo anno degli Istituti Tecnici.

Nelle scuole del primo ciclo invece i progetti che vengono realizzati sono ancora non istituzionalizzati e quindi è possibile, ma non obbligatorio, proporre moduli tematici CLIL che combinino le competenze comunicative della lingua straniera e le competenze disciplinari.

La recente L. 107 del luglio 2015 al comma 7 lettera a, però, ne raccomanda l'utilizzo fin dalla scuola primaria riconoscendo in tal modo la valenza formativa e l'importanza di un utilizzo precoce di tale metodologia sin dalla scuola primaria. Tale riconoscimento è rafforzato dall'emanazione del DM 435 del 2015 che stanziava i fondi e stabilisce le finalità e per lo sviluppo della metodologia CLIL anche nella scuola del primo ciclo. Le finalità, anche in questo caso, sono quelle di sensibilizzare e diffondere la metodologia CLIL, tramite la progettazione e la sperimentazione di percorsi che utilizzino moduli didattici CLIL e allo sviluppo di attività didattiche che siano mirate al miglioramento delle competenze linguistico-comunicative in lingua straniera..

Certamente sarebbero utili linee-guida, con indicazioni su finalità e struttura delle esperienze CLIL, la stesura di specifici curricula che esemplifichino percorsi efficienti di lingua e contenuti, materiali disponibili già sperimentati, compresi materiali per la verifica e la valutazione, incentivi affinché le scuole inseriscano le proprie strategie CLIL entro il proprio progetto educativo.

Proprio per rispondere a questa esigenza, alla fine dell'anno scolastico 2015/2016, il MIUR ha richiesto alle Reti di scuole, che nello stesso anno avevano realizzato progetti CLIL all'interno dei bandi finanziati dal Ministero, i materiali prodotti al fine di disseminarli e renderli fruibili a tutti i docenti, attraverso una piattaforma dedicata alla diffusione del CLIL.

## **2.4 Il docente CLIL in Europa**

Come abbiamo visto, la Commissione europea ha da sempre proposto il CLIL come strumento valido per la promozione dell'apprendimento linguistico, all'interno di una stessa area geografica, al fine di promuovere un'autentica politica multilinguistica. Questo, negli anni, ha spinto quasi tutti i Paesi europei a introdurre nei loro sistemi

scolastici modelli integrati di lingua e contenuto e di educazione bilingue, diversificati a seconda delle tradizioni e delle politiche locali in materia di istruzione e formazione.

Dal momento in cui al CLIL è stato riconosciuto il potenziale per innovare i sistemi scolastici europei, si è reso necessario trovare soluzioni anche in merito ad uno degli aspetti più importanti di questa metodologia, la formazione degli insegnanti. Nelle diverse raccomandazioni e negli studi pubblicati dalla Commissione europea in materia di CLIL, l'attenzione alla figura del docente e alle sue competenze è sempre stata forte. Come afferma Wolff, (2012), infatti, la formazione CLIL, costituisce una parte fondamentale della formazione degli insegnanti, tanto che ogni docente dovrebbe essere formato come insegnante CLIL.

*“I will show that CLIL teacher education, if taken seriously, constitutes a fundamental part of all teacher education, that every teacher should be educated, in fact, as a CLIL teacher”*(p. 107).

Già nel 2006 il Rapporto Eurydice elenca i requisiti, le qualifiche e le certificazioni richieste nei vari Paesi per insegnare CLIL. Nello specifico vengono individuate quattro categorie:

*“essere madrelingua della lingua veicolare, avere seguito un corso o degli studi nella lingua veicolare, seguire una formazione continua sull'insegnamento di tipo CLIL e sostenere un test o un esame di lingua. Le misure che rientrano nelle ultime due categorie sono sviluppate nell'ambito del reclutamento degli insegnanti. Quelle delle prime due costituiscono criteri di garanzia più indiretti. Nella maggior parte dei paesi, sono tutte facoltative”*(p.44).

Il Rapporto evidenzia, però, la mancanza di formazione metodologica degli insegnanti in quasi tutti i Paesi europei. Ai docenti, infatti, viene richiesta esclusivamente la conoscenza di una disciplina e la competenza linguistica, mentre nel documento si ribadisce quanto sia importante che i docenti CLIL realizzino un percorso di formazione che miri allo sviluppo delle competenze sia linguistiche che metodologiche e che conducano ad una nuova professionalità docente.

Il *CLIL Teacher's Competences Grid* (Bertaux, Coonan, Frigols, & Mehisto, 2009), è un documento specifico sulle competenze dell'insegnante ed elabora una griglia

dettagliata che fornisce linee guida generali per la formazione dei docenti CLIL. Come afferma Wolff (2012) i programmi in merito alla formazione dei docenti CLIL negli Stati europei variano da Paese a Paese per cui questo quadro di riferimento fornisce delle indicazioni generali e si concentra sulle competenze universali che gli educatori CLIL devono possedere:

*“As CLIL programmes in the European member states differ from country to country in their organization, content, intensity and choice of languages this framework for CLIL Teacher Education focuses on macro-level universal competences of CLIL educators”* (p. 110).

Il documento è diviso in due parti: la prima riguarda i fondamenti di un programma CLIL e ne definisce le competenze e gli indicatori, la seconda si riferisce ad un contesto più pratico e realistico relativo alla programmazione e all'implementazione di lezioni, ambiente e processo di apprendimento, metacognizione e valutazione; per ogni area si individuano specifiche competenze e adeguati descrittori.

*“the grid is intended to serve as a framework for developing pre-service and / or professional development training courses for CLIL teachers. The grid is divided into two sections: a) underpinning CLIL; b) setting CLIL in motion. The first section is primarily focused on the competences and stakeholder relationships that are essential to laying the foundation for establishing and maintaining a CLIL programme. The second focuses on the competences and stakeholder relationships which are important to CLIL implementation”* (Bertaux, Coonan, Frigols, & Mehisto, 2009, p. 1).

Nel 2011 viene pubblicato l'*European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers* (EFCT), un modello per guidare la progettazione di piani di studio per lo sviluppo professionale dell'insegnante CLIL:

This European Framework for CLIL Teacher Education aims to provide a set of principles and ideas for designing CLIL professional development curricula. Additionally, the Framework seeks to serve as a tool for reflection. It is proposed as a conceptual lens and model, not as a prescriptive template (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols, 2011, p. 3).

Nel Quadro sono ampiamente descritte:

- *Target Professional Competences*: le competenze professionali che l'insegnante CLIL deve acquisire o sviluppare ulteriormente durante il programma di formazione.

- *Professional Development Modules*: descrizione che sintetizza il contenuto dei moduli nel quadro europeo per la formazione degli insegnanti CLIL. Ogni modulo è costituito da componenti non sequenziali e dalla loro descrizione.

Dalla ricerca risulta evidente che l'insegnante deve essere in grado di mettere in atto una metodologia innovativa che richiede:

- la creazione di un ambiente di apprendimento attivo, motivante e divertente;
- l'adozione di modalità di lavoro task-based oltre che di cooperative learning;
- la presentazione di contenuti disciplinari in modo concreto e visivo, anche attraverso supporti multimediali;
- la didattizzazione dei materiali autentici;
- l'introduzione di una valutazione integrata.

Il successivo documento *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (2012) esamina vari aspetti dell'insegnamento delle lingue straniere in 32 Paesi europei, in particolare le caratteristiche organizzative, i livelli di partecipazione e la formazione iniziale e continua degli insegnanti di lingua straniera. Il rapporto si occupa, inoltre, del modello di apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL):

*Nella maggior parte dei paesi in cui esistono regolamenti/raccomandazioni su specifici titoli per l'insegnamento di tipo CLIL, questi riguardano di solito la conoscenza della lingua target. Agli insegnanti si chiede di possedere un diploma di istruzione superiore nella lingua target (oltre a un diploma di istruzione superiore nella disciplina che intendono insegnare) o di dimostrare di conoscere approfonditamente la lingua target. Il livello di competenza della lingua straniera richiesto è spesso definito secondo i termini del QCER... e il livello minimo corrisponde al livello B2 o al livello C1. Le raccomandazioni, inoltre, possono riferirsi a specifici diplomi/esami che possono essere usati a riprova della conoscenza adeguata della lingua target (ad es. l'esame di stato di lingua in Slovacchia). In alcuni paesi i requisiti specifici vanno oltre la conoscenza della lingua straniera target. È questo il caso della Francia, ad esempio, dove i futuri insegnanti CLIL devono superare un esame orale in cui i candidati devono dimostrare di saper utilizzare la lingua target nel contesto della disciplina da insegnare. Allo stesso modo, a Cipro, in Italia, nei Paesi Bassi*

*e in Romania i futuri insegnanti devono seguire un corso sul metodo CLIL. Va detto, però, che nel caso dei Paesi Bassi questo requisito non è stato stabilito dal governo centrale, ma scaturisce da un accordo tra le scuole della rete CLIL... Diversi altri paesi hanno indicato che persino quando non esistono requisiti aggiuntivi formali per l'insegnamento di tipo CLIL, ci si aspetta in genere che i futuri insegnanti CLIL diano prova del grado di conoscenza della lingua straniera target (Eurydice & Eurostat, 2012, p. 94).*

Il rapporto evidenzia che al docente CLIL in Europa vengono richieste prevalentemente competenze di tipo linguistico-comunicativo, mentre solo pochi Paesi, tra cui l'Italia, offrono formazione metodologico-didattica.

Il quadro della formazione del docente CLIL nei 32 Paesi presi in esame presenta alcuni elementi in comune anche se il sistema di formazione dei docenti CLIL in Europa continua ad essere disomogeneo.

Va comunque ricordato che, come già ampiamente delineato nel precedente capitolo, l'Italia in questi ultimi anni ha dato un ruolo fondamentale alla formazione dei docenti in generale e a quella CLIL in particolare, riconoscendo che l'utilizzo di questo approccio sin dalla scuola primaria possa produrre grande profitto, poiché dà ai bambini, sin dai primi anni di scuola, la possibilità di imparare a comunicare in una lingua "altra", con notevole arricchimento sul piano linguistico, cognitivo e relazionale.

## **2.5 Le competenze del docente CLIL**

Il quadro generale fin qui delineato evidenzia un notevole cambiamento nei sistemi di istruzione e formazione rispetto al passato e coinvolge tutta la realtà scolastica (Mehisto, 2008).

Come affermano Coyle et al. (2010, p. 161): «CLIL changes the status quo... Thus, for teacher education in CLIL to be fit for purpose, there must be urgent and significant changes». La formazione degli insegnanti in CLIL, quindi, non solo diventa cogente ma necessita di cambiamenti urgenti e significativi per adattarsi alle nuove politiche educative. Negli ultimi anni, infatti, la scuola ha richiesto sempre maggiori competenze di trasversalità e adattabilità agli insegnanti.

In Italia, la questione del livello di competenza linguistica del docente CLIL è rimasta a lungo senza una risposta precisa. Un primo riferimento ufficiale si trova nella recente direttiva ministeriale che ha stabilito il livello di competenza generale di lingua

straniera al C1 del QCER (Decreto Direttoriale n.6 del 16 aprile 2012). La stessa direttiva specifica che il docente deve avere competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in LS, oltre a una padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali), e deve saper trattare nozioni e concetti disciplinari in LS.

Nonostante il tentativo di definire gli aspetti relativi alla competenza linguistica, la descrizione rimane molto generale e di difficile applicazione pratica nella formazione del docente CLIL. La scala globale del QCER (v. cap. 1., tab. 1), infatti, fornisce una descrizione generica delle competenze linguistiche corrispondenti al livello C1.

Comunque, anche se nei descrittori del Quadro si trovano riferimenti ad attività comunicative, strategie e competenze linguistico-comunicative che possono trovare qualche applicazione nella descrizione delle competenze linguistiche di docenti, il Quadro non è stato concepito per tale scopo.

Nemmeno la letteratura ci viene incontro in questo senso. Neanche gli esperti CLIL, infatti, sono concordi sul livello di lingua richiesto. Marsh (2002), ad esempio, afferma che per il docente CLIL non serve una competenza pari ad un nativo, ma è necessario invece un alto livello di scorrevolezza, di *fluency*. Smith (2005) invece, sostiene che solo una competenza linguistica pari ad un madrelingua è sufficiente per un approccio CLIL flessibile ed efficace. Mancano, inoltre, indicazioni precise riguardo alle competenze linguistiche necessarie per la gestione della classe, ossia le azioni che gli insegnanti dovranno attivare per mantenere l'ordine in aula, coinvolgere gli studenti stimolandone l'attenzione e la motivazione e promuovere atteggiamenti cooperativi.

Il QCER è ancora meno chiarificatore in merito alle competenze metodologico-didattiche del docente CLIL, che deve lavorare anche per migliorare la lingua dei suoi allievi. L'argomento non è di facile soluzione, in quanto l'approccio CLIL non rimanda a un'unica metodologia specifica, ma si avvale di strategie didattiche di tipo cooperativo e *learner-oriented*, che pongono lo studente al centro del processo e quindi attivano diverse modalità atte a rendere la microlingua più accessibile per lui. Il docente CLIL dovrà operare in modo da rendere i contenuti della DNL comprensibili in base al livello di competenza linguistica dei discenti. L'insegnante, quindi, seguendo la teoria di Krashen (1982), dovrà rendere l'*input* linguistico non solo comprensibile ma anche significativo, mantenendo il livello dei contenuti disciplinari leggermente al di sopra

della competenza del discente, per mantenerne vivo l'interesse e stimolarne la motivazione.

Ciò comprende la creazione di testi nuovi o la facilitazione di testi esistenti, attraverso un ampio uso di strumenti visivi quali grafici, tabelle, illustrazioni, affinché il discente raggiunga un livello adeguato di comprensione.

Ciò si traduce, in termini linguistici, in tecniche di *scaffolding* e di sostegno linguistico, che faciliteranno la comprensione e stimoleranno la produzione da parte dello studente. Per essere in grado di rispondere alle richieste formative, il docente deve possedere non solo la flessibilità linguistica necessaria per esprimere concetti e nozioni in varie forme, ma anche una conoscenza delle strategie comunicative per applicare tecniche come ripetizione, elaborazione, sintesi ed esemplificazione.

Il docente deve, inoltre, essere intelligibile, dotato di una pronuncia chiara e accurata e in grado di strutturare il discorso tarandolo sul livello degli studenti.

Per verificare la comprensione del messaggio, il docente CLIL dovrà fornire un *feedback* correttivo. Nella lezione di disciplina tradizionale, la forma più comune di feedback correttivo è una forma di domanda-risposta che permette all'insegnante un rapido controllo della comprensione dei contenuti da parte degli allievi. Per quanto riguarda l'approccio CLIL, il docente deve focalizzarsi sulle strategie comunicative che evitano la correzione esplicita a favore di metodi che stimolano lo studente stesso a cercare la forma corretta.

L'uso strategico della domanda è un'altra risorsa di cui dispone il docente CLIL. La domanda più comune nella lezione disciplinare tradizionale è quella chiusa, che prevede una sola risposta e permette una rapida verifica dell'acquisizione delle conoscenze. La domanda aperta, invece, consente al discente di rispondere in maniera più libera, lasciando spazio alla produzione linguistica spontanea e autentica, ma richiede al docente maggiori risorse linguistiche, poiché le risposte non sono prevedibili. Il docente CLIL deve perciò essere in possesso di una competenza linguistica adeguata a consentirgli un uso sicuro ed efficace anche di queste tipologie di domanda.

Infine, dobbiamo accennare all'uso della L1, che riveste una funzione importante nell'approccio CLIL. In passato, nei diversi metodi per l'apprendimento della LS, la tendenza era quella di evitare l'uso della L1 per promuovere l'acquisizione naturale della LS. Negli ultimi anni, invece, si è passati ad utilizzare in modo strategico la L1 in

contesti didattici bilingui come una risorsa, in quanto può aiutare nell'acquisizione del lessico e creare connessioni fra concetti già appresi nella L1. «Il peso della LS veicolare» (Coonan, 2012, p. 112) è una delle variabili più importanti poiché può condizionare negativamente l'apprendimento del contenuto. Pertanto i docenti dovranno decidere se optare per:

- *La non alternanza*, e quindi l'insegnamento in LS per tutta la durata del percorso;
- *L'alternanza*: in questo caso si sceglie di alternare le due lingue a condizione che la L1 non sottragga troppo spazio alla LS, per evitare delle conseguenze negative sui benefici insiti nell'esperienza stessa. Nel secondo caso il docente CLIL ricorrerà alla L1 in maniera coerente e mirata e ne eviterà l'uso semplicemente per colmare le proprie lacune linguistiche.

In merito alla valutazione, altra componente importante del percorso CLIL, il *team* deciderà se valutare in *itinere*, alla fine del percorso o in entrambi i momenti, se disporre una griglia di valutazione unica per DNL e LS oppure se prevedere due griglie distinte per verificare il raggiungimento degli obiettivi. Nel CLIL più che in altre situazioni di insegnamento/apprendimento la valutazione non serve solo a capire quali siano stati i progressi degli studenti, ma anche a monitorare un percorso didattico e a riconsiderare l'efficacia del lavoro svolto in *team*.

La Direttiva ministeriale n.6 del 16 aprile 2012 prima citata fa riferimento anche alla conoscenza della microlingua disciplinare che il docente CLIL deve possedere. Chiaramente il riferimento non è all'acquisizione della terminologia specifica della materia, che l'insegnante di disciplina già possiede, ma per potere insegnare quei contenuti in LS il docente di DNL deve acquisire una conoscenza delle strutture linguistiche specifiche che caratterizzano la propria materia. Il docente CLIL deve possedere, oltre alla conoscenza della lingua, anche una piena consapevolezza delle esigenze linguistiche della propria disciplina per «saper fare con la lingua» nella disciplina specifica (Ludbrook, 2014). L'insegnante, quindi, affianca lo studente nel processo di acquisizione, fornisce gli strumenti e collabora alla costruzione della conoscenza stabilendo di volta in volta le strategie e le tecniche didattiche più adeguate al suo stile di apprendimento.

Come afferma Novak (2001), l'obiettivo dell'insegnante è aiutare gli studenti ad integrare in modo costruttivo i pensieri, i sentimenti e le azioni; cosa che richiede, però, la piena consapevolezza, da parte del docente, delle caratteristiche cognitive, affettive e psicologiche delle persone con cui si interagisce.

Quindi, oltre ad una notevole fluidità nell'uso dei codici comunicativi caratteristici della propria disciplina, all'insegnante CLIL viene richiesta una competenza dialogica che gli consenta di sostenere e supportare l'interazione all'interno della classe (Ricci Garrotti & Muscarà, 2012), di cui parleremo più avanti. Le esperienze CLIL, pertanto, richiedono una vivacità metodologica che necessita di una formazione sia iniziale degli insegnanti, sia in servizio mirata, continua e costante (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

Come si legge in Eurydice (2006, p. 56), i docenti vanno dotati della «capacità di promuovere l'apprendimento di una materia in una lingua che lo studente non conosce come lingua materna».

L'impostazione didattica cattedratica, in cui il docente depositario e trasmettitore di ogni sapere dominava e gestiva l'apprendimento di tutti i suoi alunni, non è più pensabile. Il panorama che si delinea è decisamente diverso: all'interno del quadro concettuale umanistico-affettivo è lo studente, con le sue specificità e con i suoi ritmi di apprendimento ad occupare una posizione centrale. Lo studente è artefice attivo del proprio sapere, non più un semplice ascoltatore. L'insegnante, dal canto suo, diviene un facilitatore ed un tutore durante il percorso di apprendimento; lo fa attivando tecniche didattiche consone al contesto e stimolando la dimensione esperienziale dei suoi studenti con strategie di *problem solving* e di *cooperative learning*. Per essere in grado di rispondere a queste richieste, l'insegnante dovrà conoscere le principali teorie relative all'apprendimento delle lingue straniere ed i fattori che lo influenzano; dovrà anche conoscere come viene compreso e prodotto il linguaggio, sia oralmente che in forma scritta; dovrà approfondire le caratteristiche specifiche dell'apprendimento delle lingue in un contesto CLIL e, infine, mettere in campo tutte le strategie necessarie a promuovere l'apprendimento integrato delle lingue e dei contenuti (Wolff, 2012).

Sicuramente l'aspetto più impegnativo per l'insegnante è la comunicazione in una lingua diversa dalla quella nativa sua e dei suoi studenti. La comunicazione verbale, pertanto, assume un posto di rilievo nelle preoccupazioni dell'insegnante CLIL. Fattori quali la competenza linguistico-comunicativa, la competenza nella lingua per insegnare

la materia, la flessibilità linguistica pongono ai docenti problemi che essi non hanno nelle situazioni normali di insegnamento.

Ampia è, dunque, la gamma di competenze che viene richiesta al docente CLIL: dalla conoscenza generale della letteratura sul tema, alla pianificazione e organizzazione di moduli CLIL in base ad obiettivi precisi; dalla capacità di gestione della classe, all'uso delle tecnologie e alla capacità di selezionare e manipolare materiali autentici in base al livello di competenza linguistica degli studenti (Serragiotto, 2014a).

## **2.6 Il team teaching**

Il *team teaching* è uno dei concetti chiave di realizzazione della metodologia CLIL. Per *team teaching* si intende un gruppo (costituito da due o più insegnanti) che collaborano allo stesso progetto negoziando obiettivi, metodologia e valutazione in un processo di equilibrata reciprocità didattica in cui ognuno mette in campo le proprie peculiari competenze, arricchendo ed essendo arricchito dalle competenze dell'altro. L'importanza della condivisione tra docenti in un percorso CLIL viene sostenuta da Marsh & Langé (2000b) i quali affermano che il docente CLIL può svolgere la sua attività da solo ma il potenziale generato da un progetto di educazione bilingue concertato insieme ad altri è considerevole, perché solo l'instaurarsi di un rapporto di collaborazione e fiducia reciproca tra i docenti, garantisce arricchimento e crescita sia personale che professionale.

Bishop (2003) inoltre, definisce il *team teaching* un valore aggiunto per l'opportunità che questo tipo di collaborazione offre ai docenti di apprendere l'uno dall'altro.

Coonan (2006) introduce l'acronimo CLIT (Content and Learning Integrated Teaching) per sottolineare l'esigenza che il programma CLIL sia il risultato di un *teaching team* che lavora in sinergia. Questo concetto è basilare perché è grazie ad un lavoro sinergico che i docenti trovano un supporto per affrontare i problemi che si dovessero presentare sia in merito alla lingua che al contenuto. Serragiotto (2006) specifica però che :*“Il CLIT non è semplicemente una sommatoria di quello che l'insegnante di disciplina e quello di lingua fanno nelle loro ore”* ma è un lavoro svolto in sintonia, al fine di evitare che le scelte operate e gli obiettivi prefissati si rivelino

discordanti o irraggiungibili. Il CLIT è uno degli aspetti fondamentali del CLIL , tanto che, come afferma Coonan (2006), non si può parlare di apprendimento integrato di lingua e contenuto se per primo l'insegnamento non è integrato. Il *teaching team* rappresenta, dunque una sfida metodologica del CLIL basata sul concetto di integrazione e, quindi, di sviluppo di strategie trasversali che vanno oltre il raggiungimento dei singoli obiettivi. L'aggettivo "integrato" è una parola chiave del CLIL che si ripresenta in molti dei principali aspetti di questa metodologia. L'integrazione si attua anche attraverso la creazione di un "ponte" di collegamento tra il docente di disciplina e quello di lingua straniera. Il collegamento con l'insegnante di LS è fondamentale per la questione linguistica e può essere svolto:

- prima dell'esperienza CLIL con una funzione propedeutica;
- durante l'esperienza CLIL con una funzione di supporto (Coonan, 2014).

Nonostante non ci sia una regolamentazione esplicita sulla collaborazione tra i docenti implicati in un curriculum di insegnamento veicolare, non c'è nessun dubbio che l'integrazione tra le competenze del docente DNL e quelle del docente di LS sia tra i punti fondamentali del CLIL. Metodi, strategie, risorse, materiali, tecniche e processi di valutazione devono essere discussi e concordati in sinergia tra i due insegnanti, così da caratterizzare l'intera fase di pianificazione del percorso veicolare (Menegale, 2014).

Ampliando il contesto di riferimento del CLIL a tutti gli ordini di scuola il *team teaching* si traduce in pratica nella collaborazione tra due docenti, ovvero il docente di LS e il docente della DNL, che insieme organizzano il percorso veicolare in base alle aree di specializzazione e alle proprie competenze. Le azioni che necessitano di discussione e condivisione riguardano:

- l'argomento del percorso CLIL che va declinato in base alle competenze linguistiche della classe;
- gli obiettivi didattici partendo da quelli della DNL e derivandone quelli a essi funzionali in LS, non tralasciando quelli trasversali alle diverse discipline.

Delineare gli obiettivi in CLIL presenta una duplice complessità, poiché, oltre a definire conoscenze e competenze legate alla DNL di studenti che partono da diversi livelli, gli insegnanti dovranno tenere conto del fattore legato all'uso della LS, la quale non deve in alcun modo rappresentare un ostacolo all'apprendimento.

In questo caso uno strumento che può aiutare è la Piramide degli obiettivi (Fig. 2.2), che risponde alle molteplici combinazioni tra conoscenza disciplinare e linguistica che si possono verificare in una classe CLIL:

- A: lo studente avrà un buon rendimento nella DNL ma non avrà buone competenze in LS;
- B: lo studente avrà un buon rendimento in entrambe le discipline;
- C: lo studente non spiccherà nella DNL ma sarà molto bravo in LS;
- D: lo studente avrà grosse lacune in entrambi i settori.

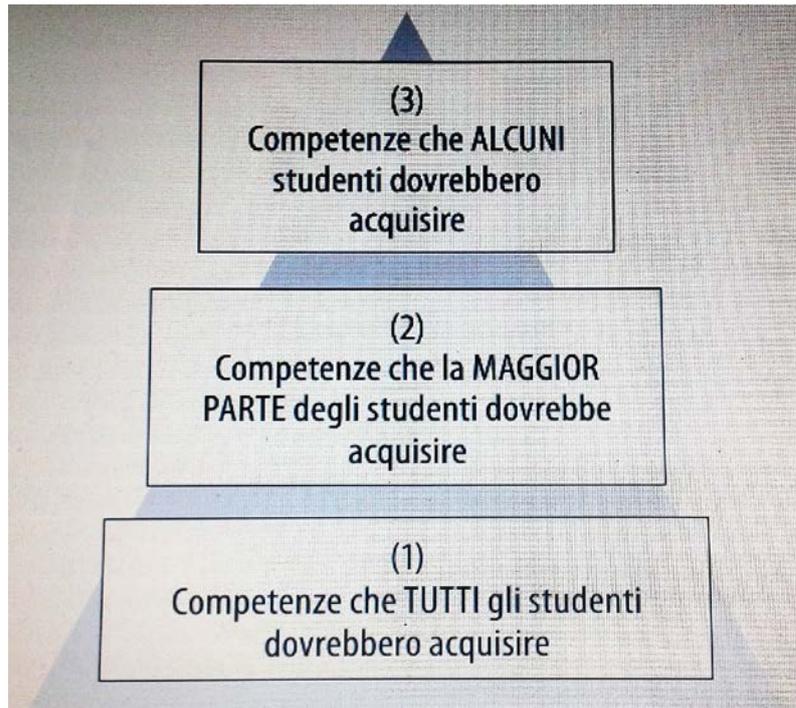


Fig. 2.2, (Schumm, Vaughn, & Leavell, 1994).

La piramide può aiutare i docenti del *team* CLIL a differenziare quali conoscenze e competenze dovranno sviluppare gli studenti, sia nella disciplina che in lingua, stabilendo tre livelli di crescita; «obiettivi soglia» raggiungibili da tutta la classe, «medi», per la maggior parte della classe e «alti, per le eccellenze» (Menegale, L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL, 2014, p. 68).

In un contesto CLIL, che per sua natura è un ambiente di apprendimento motivante per gli studenti (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), far sì che ogni studente riceva l'input adeguato al proprio livello di acquisizione significa favorire la motivazione all'apprendimento. Da qui l'importanza della distinzione delle tre aree per garantire il pieno successo del percorso. I due insegnanti lavoreranno in modo da evitare che la lingua veicolo di apprendimento non sia un ostacolo alla comprensione dei contenuti e allo sviluppo delle abilità di studio. I docenti differenzieranno le competenze e le conoscenze che gli alunni dovranno sviluppare e faranno in modo che ogni studente riceva l'input adeguato al proprio livello di acquisizione, in modo da stimolare la motivazione e favorire l'apprendimento. Purtroppo, il contesto in cui si trovano a operare i docenti è altamente individualistico e poco si presta a un lavoro che sia

veramente collaborativo, nonostante le richieste del sistema scolastico di una condivisione partecipata dei programmi.

*“Questa sinergia richiede la creazione di un team che lavori in tandem che comunichi, e questo potrà avverarsi solo se le riserve e le barriere tipiche dell’insegnamento” verranno rimosse, soprattutto alle scuole superiori, dove si continua a insegnare per compartimenti stagni (Coonan, 2014, p. 27).*

In tal senso è più semplice che si crei un gruppo di lavoro coeso nella scuola primaria dove gli insegnanti condividono momenti collegiali di programmazione e condivisione delle esperienze e delle problematiche relative alla classe e pertanto sono già abituati a lavorare in *team*. Essere parte di un *team teaching* comunque è molto di più che condividere gli aspetti cardine dell’insegnamento: significa integrare le proprie conoscenze e competenze, andando oltre la visione del sapere come somma di nozioni suddivise in compartimenti stagni.

Il *team teaching* in CLIL è sicuramente un’occasione di arricchimento sia per i docenti che per gli alunni. Dal punto di vista dell’insegnante di DNL, il *team teaching* gli permette di riscoprire metodi e tecniche didattiche proprie dell’insegnamento linguistico, come la semplificazione di testi di microlingua o esercizi per lo sviluppo di abilità di lettura e comprensione, che solitamente non utilizza nelle lezioni tradizionali, perché non viene prestata attenzione alla lingua e alla comprensione del testo, in quanto la lingua usata è quella materna. Dal punto di vista dell’insegnante di LS, il lavoro in *team* risulta significativo poiché gli consente di trasmettere in modo più convincente agli studenti il concetto che la LS non è una disciplina da apprendere, ma un mezzo di comunicazione reale. Il *team teaching* favorisce, inoltre, un maggior controllo delle dinamiche della classe e dei livelli di apprendimento, perché permette di monitorare meglio l’interesse degli allievi e le loro difficoltà, e di conseguenza di intervenire con un sostegno più mirato, anche individualmente.

Infine, questo tipo di insegnamento collaborativo ha sugli studenti un impatto positivo, sia dal punto di vista relazionale, poiché viene dato un buon esempio di collaborazione e capacità di condivisione che sull’apprendimento, poiché si realizzano collegamenti trasversali tra le varie discipline.

## CAPITOLO III

### CLIL: metodologia, principi base e potenzialità

#### 3.1 La metodologia

Ciò che distingue un percorso di LSV da un modello CLIL è la metodologia utilizzata. Con il termine metodologia si intende un complesso organico di regole, principi, criteri, le macro e microstrategie d'insegnamento e tutto l'apparato delle attività di apprendimento, in base ai quali si svolge un'attività teorica o pratica. (Coonan, 2014). La questione metodologica in un percorso CLIL riveste un'importanza fondamentale. Il docente promuove un tipo di apprendimento nuovo che si propone di fare apprendere la lingua attraverso il contenuto non linguistico e il contenuto non linguistico attraverso la lingua, «insieme, contemporaneamente» e in modo integrato (Coonan, 2012, p. 73).

La differenza sostanziale tra il CLIL e le altre metodologie simili si trova, dunque, nell'integrazione tra le due componenti quella disciplinare e quella linguistica. Il raggiungimento di questo risultato richiede l'applicazione di strategie didattiche che possano stimolare la creazione di nuove conoscenze, abilità e competenze. Per la complessità e la difficoltà di comprensione e di uso della L2 come veicolo di trasmissione, l'approccio CLIL esce dagli schemi di una didattica tradizionale, basata quasi essenzialmente sulla lezione frontale e ricorre a strategie che coinvolgono attivamente lo studente. Anche Marsh (2003) a tal proposito sottolinea come l'apprendimento simultaneo di una lingua e di una disciplina richiedano un approccio pedagogico diverso, benefico sia per l'apprendimento della lingua che per l'apprendimento delle discipline non linguistiche. Il valore aggiunto del CLIL si ritrova proprio nel suo contributo allo svecchiamento della didattica tradizionale, basata sulla trasmissione del sapere in cui l'insegnante espone nozioni e concetti, seguendo uno sviluppo logico evidente per lui, ma non per gli studenti (Cornaviera, 2006). Uno dei motivi principali che giustifica l'attuazione di un percorso che utilizza una LSV è proprio la convinzione che esso contribuisca allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dello studente in maniera qualitativamente e quantitativamente diversa rispetto all'insegnamento definito tradizionale.

Sebbene il CLIL si riferisca all'integrazione fra lingua e contenuto, bisogna, comunque, ricordare che non sono le stesse modalità di integrazione attivate dal docente di lingua straniera quando insegna la microlingua. L'insegnante di lingua straniera utilizza i contenuti di discipline non-linguistiche come strumento per l'insegnamento/apprendimento della lingua specialistica della disciplina ma gli obiettivi rimangono primariamente linguistici. Il docente LS non persegue gli obiettivi della disciplina non linguistica. Il docente della materia, dal canto suo, stabilisce gli obiettivi associati alla sua disciplina e usa come lingua veicolare la lingua della scuola. Nelle situazioni CLIL, invece, il docente adotta un altro strumento linguistico: la lingua straniera. Per cui come un programma di storia non ha l'obiettivo di insegnare l'italiano così anche il percorso CLIL non si prefigge di insegnare la lingua straniera. Infatti, gli obiettivi del programma CLIL sono primariamente legati alla disciplina e solo in un secondo momento alla lingua, perché questi ultimi, anziché imporre lo sviluppo del percorso sono legati intrinsecamente agli obiettivi, contenuti e attività di apprendimento della materia. Inoltre, nell'insegnamento della materia in L1 la comprensione linguistica non viene considerata un problema. Semmai si ritiene che le difficoltà di comprensione siano da attribuirsi alla complessità o alla novità dei contenuti. Ma quando i contenuti vengono insegnati in una LS, il fattore lingua può rappresentare un ostacolo alla comprensione (Coonan, 2014).

### **3.2 La lingua**

Quindi, apprendere una disciplina significa prima di tutto comprenderne il linguaggio e saperlo usare in modo corretto. Proprio per questo la lingua ha un ruolo fondamentale, poiché essa è il veicolo attraverso il quale la conoscenza è condivisa, trasformata e comunicata ad altri.

La lingua in CLIL è usata in tutte le sue molteplici funzionalità di lingua *di* apprendimento (*language of learning*), lingua *per* l'apprendimento (*language for learning*) e lingua *attraverso* l'apprendimento (*language through learning*). Una rappresentazione concettuale delle connessioni tra i vari tipi di lingua coinvolti in CLIL è il *Language Triptych* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

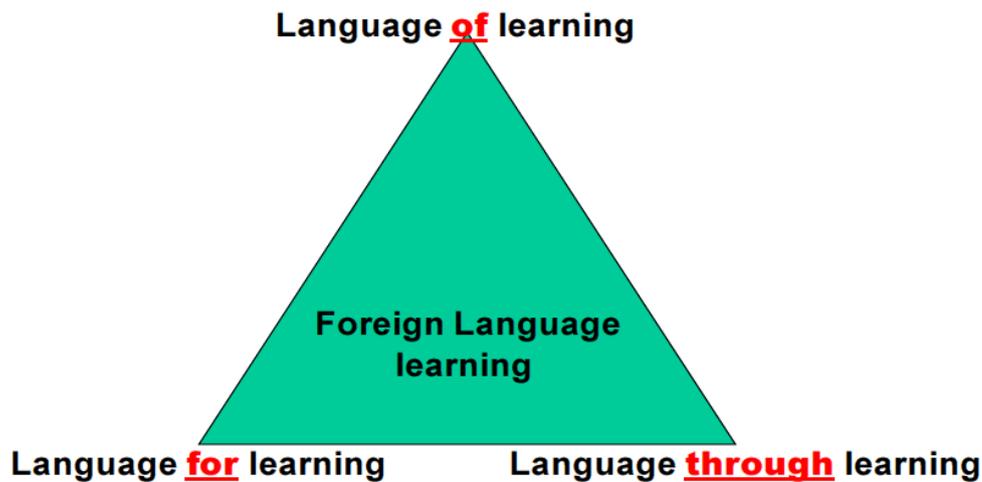


Fig. 3.1, *Language Triptych* (p. 36)

Questa immagine rappresenta visivamente l'integrazione del contenuto disciplinare complesso a livello cognitivo con l'uso e l'apprendimento della lingua.

*"It supports learners in language using through the analysis of the CLIL vehicular language from three interrelated perspectives: language of learning, language for learning, language through learning"* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

*"Language of learning"* si riferisce alla lingua indispensabile agli studenti per acquisire concetti di base e sviluppare le abilità relative ad un argomento. Essa richiede la conoscenza e l'uso sia della micro lingua che delle strutture linguistiche tipiche dell'ambito disciplinare scelto.

*"Language for learning"*: rappresenta quel patrimonio linguistico necessario sia agli insegnanti che agli studenti per operare nell'ambito di una lingua straniera. Gli studenti, in particolare, hanno bisogno di strategie che permettano loro di usare la lingua straniera in maniera efficace.

*"Language through learning"* riguarda la lingua che emerge dai contesti di scambio e di collaborazione. In un certo senso non è prevedibile dal docente CLIL il quale, però, può trarre vantaggio dall'uso creativo della lingua e dall'uso di nuove forme che possono essere riutilizzate e consolidate.

Il CLIL, quindi, pone l'accento sull'importanza della variabile lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento disciplinare, soprattutto perché imparare in una lingua straniera pone alcune problematiche: la comprensibilità dell'input e gli ostacoli

che le difficoltà di comprensione possono frapporre al raggiungimento degli obiettivi. La lingua è vista come strumento di comunicazione, in cui la correttezza formale è secondaria. Pertanto l'acquisizione linguistica viene liberata dal contesto scolastico e contestualizzata in altri momenti di acquisizione del sapere curricolare; sicché la classe di lingua straniera non è più l'unico luogo dove si acquisiscono altre lingue, che, dunque, possono essere acquisite lungo tutto il tragitto scolastico, anche durante l'apprendimento di saperi non-linguistici (Franceschini, CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica. In Gotti, M., Nickenig, C., *Multilinguismo CLIL e azione didattica* (pp.17-40), 2011). L'interesse del discente per la lingua va continuamente stimolato. A tal proposito Caon (2005), afferma che il docente dovrebbe vivacizzare il suo insegnamento, adattando gli aspetti astratti della disciplina agli interessi, ai bisogni e ai progetti dei suoi studenti. Il CLIL risponde bene a questa necessità poiché si basa su una concezione che vede l'acquisizione linguistica come fortemente collegata ad azioni autentiche: lo studente si appropria di una lingua attraverso le attività e le finalità che con essa vuole raggiungere. L'acquisizione di una lingua, infatti, non funziona senza contesto d'uso: il sapere viene acquisito tramite la lingua e la lingua modella il sapere acquisito; da qui la necessità di fare connessioni, agganci alla vita reale. Anche il filosofo e sociologo francese Edgar Morin (2004) evidenzia come il processo di riconoscimento-apprendimento risulti più efficace se si utilizzano strategie e metodi basati su contesti concreti presi al di fuori dell'ambiente scolastico e che coinvolgono la vita sociale degli studenti, contenuti veri ed esperienziali della società, e proprio per questo dotati di senso poiché aiutano a situare ciò che si apprende in un ambito specifico e a riflettere su di esso. Con l'approccio CLIL l'acquisizione delle lingue avviene, quindi, in modo più naturale rispetto a quanto avvenga nelle classi di lingua. L'attenzione si sposta dal «cosa dire» al «come dire», dalla forma al messaggio e in questa prospettiva è più facile assumere qualche rischio in più pur di comunicare (Coonan, 2002). Per questo l'insegnante sceglierà le modalità di presentazione più adatte al contesto educativo, poiché, un CLIL ben pianificato risparmia agli studenti l'inutile sofferenza di studiare liste di vocaboli isolati, elencati in glossari bilingui. I termini specifici vengono incontrati nel loro contesto, arricchiti e sostenuti dal discorso di cui fanno parte. (Porcelli, 2012).

Per facilitarne l'apprendimento, quindi, il contenuto disciplinare deve essere presentato in modo esperienziale dove lingua e contenuto sono inseriti in un contesto concreto al fine di rendere l'input comprensibile. Krashen (1995, p. 63) a questo proposito definisce le caratteristiche dell'*input*, il quale deve essere:

- «comprensibile» perché la semplice esposizione alla lingua non è sufficiente; l'ascolto della radio ad esempio, senza un supporto per la comprensione del messaggio trasmesso, può apparire come un insieme confuso di suoni per chi non possieda strumenti linguistici sufficienti;

- «ad un livello leggermente superiore» alle competenze già possedute (*input+1*), per stimolarne l'acquisizione; deve essere, inoltre, «interessante e rilevante». Un input con un livello basso rispetto alle competenze già acquisite dallo studente potrebbe produrre perdita della motivazione la quale, invece, deve essere costantemente stimolata, poiché essa è alla base dell'apprendimento.

Un ulteriore aspetto sul quale è importante riflettere riguarda l'*output*, ossia la produzione in lingua. A tal proposito Krashen (1995) introduce l'ipotesi del *monitor*. Esso è un dispositivo di controllo della produzione ed è costituito dalle conoscenze apprese. Il monitor si attiva sulla base dell'esigenza del soggetto di produrre un *output* corretto. In altre parole, come afferma Cardona (2008), l'allievo ricorre a ciò che sa della lingua per vagliare la qualità del suo *output*. L'insegnamento tradizionale produce spesso, per effetto di una eccessiva attenzione agli aspetti formali, un parlante con un alto livello di *monitor*. Ciò ha, per conseguenza, l'effetto di rallentare l'*output* e la capacità di interagire in contesti comunicativi normali. Il *monitor*, però, può essere utile nella correzione della produzione, qualora vi sia il tempo per una revisione del messaggio, ma nella produzione orale e nell'interazione il tempo per la sua attivazione è estremamente ridotto o assente. Il parlante che presenta una personalità fortemente monitorante è insicuro e spesso è piuttosto restio a parlare. Nel CLIL l'interazione comunicativa è incentrata su contenuti e obiettivi extralinguistici. La lingua non è il fine ultimo, ma lo strumento per raggiungere lo scopo stabilito dall'attività che si deve svolgere. In tal modo è possibile sviluppare un ambiente più naturale di comunicazione all'interno del quale l'allievo si abitua ad un comportamento linguistico meno monitorante e più funzionale alla realizzazione del compito.

Per quanto detto, è importante che l'insegnante, prima di pianificare un percorso CLIL valuti adeguatamente quale sia la disciplina che meglio risponde alle esigenze ed alle caratteristiche del contesto a cui si rivolge.

Chiaramente il livello di competenza linguistica e cognitiva degli allievi costituisce un fattore importante nella scelta della disciplina e della modalità di presentazione. Ci sono discipline come la Filosofia, ad esempio, dove i contenuti sono astratti e concettualmente impegnativi, che richiedono maggiori capacità di astrazione ed altre, invece, che sono più legate ad un contesto concreto e, pertanto, si prestano ad essere maggiormente manipolative, e richiedono un uso della lingua limitato e strutturalmente più semplice. È il caso dell'Educazione fisica dove le competenze linguistiche sono facilmente prevedibili e limitate e non richiedono un grosso sforzo cognitivo. Esistono infine discipline che possono avere entrambe queste caratteristiche come le Scienze.

La quantità di lingua necessaria per comunicare contenuti è legata in proporzione inversa alla presenza di un contesto; è necessaria, infatti, una maggiore competenza linguistica quando la comunicazione non è inserita in una situazione concreta di apprendimento e non si può avvalere di altri indizi oltre a quelli forniti dalla lingua stessa (Barbero, 2006). Lo studente è abituato a utilizzare la LS essenzialmente per svolgere interazioni comunicative, di norma non autentiche, che attengono alla sfera della quotidianità. Ma per raggiungere i risultati di apprendimento delle discipline stabiliti nel curriculum e, quindi, affrontare compiti cognitivamente esigenti in presenza della metodologia CLIL, è indispensabile sviluppare e potenziare la competenza CALP (Cummins, 1984), cioè un uso della lingua in situazioni che coinvolgono le abilità mentali di ordine superiore dello studente, quali valutare, fare ipotesi ecc. (Saccardo, 2014).

Alla base di ogni apprendimento vi sono operazioni cognitive, *thinking skills*, che possono essere di livello più basso, *lower order thinking skills*, o più alto, *higher order thinking skills*. La metodologia CLIL riprende il modello pedagogico di Bloom (1956), composto dalla tassonomia di sei differenti livelli di apprendimento, posti secondo un ordine di difficoltà che va dalla memorizzazione, alla comprensione e applicazione fino a giungere all'analisi, alla valutazione e alla capacità di realizzare compiti creativi.

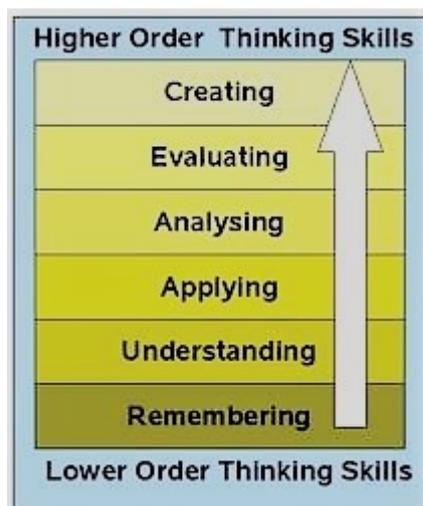


Fig. 3.2, Modello di Tassonomia di Bloom.

Esempi di operazioni cognitive di livello inferiore che si riferiscono a un contenuto disciplinare possono essere: ricordare fatti, identificare il lessico e dare definizioni, classificare elementi secondo determinati criteri. A livello superiore troviamo operazioni quali: analizzare, operare delle sintesi, valutare, rielaborare in modo creativo le informazioni. In questo contesto assume particolare rilevanza il concetto di gradualità: si comincia a costruire la competenza chiedendo inizialmente agli studenti di parlare di cose concrete in situazioni interattive di apprendimento esperienziali e pratiche, dove è richiesto l'utilizzo di processi cognitivi di ordine inferiore, per poi proseguire gradualmente alla richiesta di discorsi più teorici e riflessivi su contenuti teorici che richiedono l'utilizzo di processi cognitivi di ordine superiore. Lungo il percorso lo studente costruisce per gradi la competenza linguistica necessaria (Coonan, 2014).

### 3.3 Le 4 componenti CLIL

Il CLIL deriva, quindi, dalla sinergia tra lingua e contenuto, ma anche dal rispetto di alcuni principi fondamentali. Secondo Coyle, et al. (2010), ogni attività CLIL deve essere riferita a quattro principi di base che devono guidare la pianificazione di ogni attività. I tre teorici affermano che *Content*, *Communication*, *Cognition* e *Culture* tra loro integrate contribuiscono alla formazione di giovani capaci di operare e muoversi in un contesto europeo plurilingue e pluriculturale:

“The 4Cs Framework integrates four contextualized building blocks: content (subject matter), communication (language learning and using), cognition (learning and thinking processes) and culture (developing intercultural understanding and global citizenship” (p. 41).

*Content*, si riferisce al contenuto disciplinare. *Communication*, si riferisce all’acquisizione e all’uso della lingua. *Cognition*, fa riferimento ai processi cognitivi (il CLIL, infatti, è un terreno fertile per sviluppare processi cognitivi anche di alto livello); *Culture* indica che apprendere una disciplina in una LS contribuisce anche a sviluppare atteggiamenti di apertura verso culture diverse dalla propria.

Le «4Cs», sono inserite in quadro di riferimento che ne evidenzia i legami e le interrelazioni.

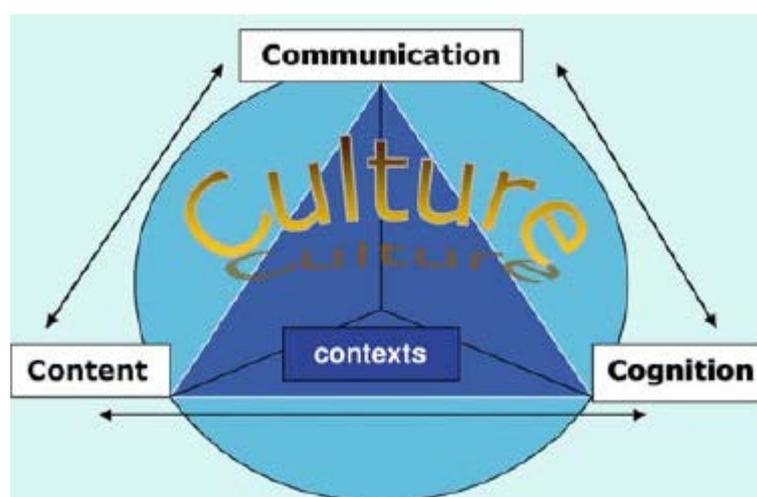


Fig 3.3, *The 4Cs Framework* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

Esse sono rappresentate da un triangolo nel quale ognuno dei vertici è una dimensione CLIL, proprio per evidenziare, anche visivamente, la loro interrelazione. Il triangolo è inserito, a sua volta, in un cerchio, denominato *Culture*, che sta a indicare che apprendere i contenuti in LSV vuol dire anche comprenderne e assumerne la cultura. (Barbero & Graziano, 2014)

Questo quadro sottolinea, con forza, come un CLIL di qualità integri necessariamente queste quattro componenti, realizzando, in particolare:

- progressione nelle conoscenze, abilità e competenze disciplinari;

- coinvolgimento nei relativi processi cognitivi;
- interazione in contesti comunicativi;
- sviluppo di abilità e competenze linguistiche appropriate;
- consapevolezza della diversità culturale (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 41).

In questa cornice pedagogica gli insegnanti CLIL nella pianificazione del loro percorso dovranno curare le interrelazioni tra le discipline (*content*), la lingua di apprendimento e per l'apprendimento (*language*), il rinforzo degli aspetti cognitivi (*cognition*) e gli aspetti culturali (*culture*). Infatti, è attraverso lo sviluppo di conoscenze e abilità, il coinvolgimento in elaborazioni cognitive, l'interazione in contesti comunicativi e lo sviluppo di competenze linguistiche che si realizzano efficaci percorsi CLIL.

### **3.4 Progettazione CLIL**

*“Fare CLIL è come andare da un sarto e farsi fare un vestito invece che comperarlo in un negozio. In questo modo, come nel caso del vestito, la nostra progettazione...cadrà a pennello per quella situazione per cui è fatta”* (Serragiotto, 2014a, p. 111)

Come emerge dalla metafora utilizzata da Serragiotto, nella metodologia CLIL la progettazione non viene elaborata in modo astratto ma pensando a un contesto unico, formato da studenti, docenti, strumenti specifici: la progettazione viene creata ad hoc ed adeguata alle caratteristiche di ogni singolo contesto.

Serragiotto (2014b) divide la progettazione CLIL in tre fasi che sono strettamente collegate da parametri e variabili, risorse e competenze. L'attuazione di ogni singola fase è il risultato di un attento lavoro di ricerca e monitoraggio:

- *Fase iniziale:* la fase iniziale riveste un ruolo strategico nella programmazione di un progetto CLIL, perché fornisce riferimenti e indicazioni fondamentali sul contesto socio-culturale dell'ambiente di riferimento. La finalità è di proporre un piano d'azione CLIL che tenga in considerazione le specificità dell'ambiente sia interno che esterno. Per quanto riguarda l'ambiente interno si procederà a contestualizzare il ruolo della scuola nel territorio. Successivamente si considereranno aspetti di ordine organizzativo e strutturale quali:

- 1) *“l’individuazione delle risorse professionali che cureranno il progetto;”*
- 2) *“la selezione delle classi da coinvolgere”* (quali sezioni e/o classi coinvolgere);
- 3) *“la scelta della disciplina e della lingua in base ai vantaggi che essa può apportare agli studenti;”*

4) *“la durata del progetto;”*

• *“Fase di progettazione”*: nella seconda fase i docenti, supportati dalle indicazioni raccolte nella fase precedente, avviano la progettazione organizzativa e metodologica. Nello specifico si procederà a:

1) *“intercettare i bisogni dei destinatari;”*

2) *“strutturare e pianificare il percorso;”*

3) *“scegliere il contenuto;”*

4) *“fissare gli obiettivi e le finalità;”*

5) *“organizzare la didattica e i materiali;”*

6) *“definire la modalità dell’insegnamento, il controllo dei processi, il tipo di verifica e, infine, le strategie alternative per implementare le possibilità di successo.”*

• *“Fase conclusiva”*: in questa fase finale si realizzeranno la verifica e la valutazione dei risultati ottenuti al fine di verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati e di interpretare se i processi messi in atto siano stati in grado di sostenere la motivazione e l’apprendimento dei destinatari. Questo permetterà agli insegnanti di tracciare in futuro nuove e più efficaci azioni di apprendimento che daranno continuità e rilevanza a quanto realizzato negli anni precedenti (Serragiotto, 2014b, p. 54).

### **3.5 Il curriculum CLIL**

Il curriculum è un piano di lavoro coerente, stilato dai docenti, che fornisce informazioni su determinati fattori coinvolti nel processo educativo. I componenti del curriculum si susseguono tra di loro secondo un rapporto di causa effetto. Va sottolineato, però, che il curriculum è uno schema di lavoro aperto e i suoi contenuti possono essere modificati qualora se ne dovesse presentare la necessità. (Coonan, 2014).

Per la predisposizione del curriculum diventa importante la collaborazione tra docente di disciplina e docente di LS, poiché essi dovranno affrontare aspetti organizzativo-

strutturali e organizzativo-metodologici, al fine di predisporre un percorso proficuo ed efficace. I punti da considerare saranno:

- “*la tipologia di CLIL da attivare:*” istituzionale o spontaneo;
- “*quali classi coinvolgere:*” l’attenzione iniziale è rivolta alla scelta della classe, valutando vantaggi e svantaggi;
  - “*il gruppo classe anagrafico o per competenza linguistica:*” i docenti decideranno se il gruppo classe sarà organizzato per età o in base alla competenza linguistica;
  - “*i docenti coinvolti e loro collaborazione:*” prima di avviare il modulo sarà scelto il team di lavoro e il tipo di intervento che svolgerà in classe: individuale, collaborativo (alternanza tra i due docenti), copresenza (presenza in classe di entrambe i docenti);
  - “*il contenuto:*” verrà scelto pensando al livello linguistico della classe. Inizialmente saranno privilegiati contenuti che si basano sulla comunicazione verbale e successivamente, acquisita una buona padronanza della LS, si passerà alla comunicazione scritta;
  - “*la lingua straniera:*” la scelta della LS terrà conto del livello linguistico della classe e della competenza linguistica del docente di disciplina;
  - “*il titolo del modulo:*” viene definito l’ambito di interesse che potrà essere curricolare o trasversale alle diverse discipline;
  - “*la durata del modulo:*” i tempi possono variare a seconda della complessità del contesto e delle tematiche trattate;
  - “*i prerequisiti disciplinari e linguistici:*” i docenti di DNL e LS elencheranno, ognuno per la propria disciplina, i prerequisiti necessari per sviluppare gli argomenti scelti;
  - “*gli obiettivi disciplinari e linguistici:*” i docenti fisseranno gli obiettivi che gli studenti dovranno raggiungere alla fine del modulo, in termini di sapere (contenuti) e di abilità (saper fare), rispetto alla disciplina non linguistica e alla lingua straniera veicolare, ma saranno anche inseriti obiettivi trasversali, comuni alle diverse discipline;
  - “*le abilità linguistiche attivate:*” il docente di LS stabilirà le abilità linguistiche più adatte rispetto al livello linguistico della classe;

- *“il lavoro in classe:”* i docenti stabiliranno l’impostazione della lezione che potrà essere: frontale, partecipata, collaborativa, a coppie o a gruppi;
- *“il peso e i tempi d’uso della LS:”* i docenti in team decideranno se l’insegnamento sarà monolingue o bilingue. Nel caso di insegnamento bilingue stabiliranno l’alternanza tra L1 e LS (il 75%, il 50% o il 25% del monte ore previsto per lo svolgimento del modulo);
- *“i processi cognitivi attivati:”* saranno selezionate e attivate tutte le abilità linguistiche più adeguate al livello linguistico della classe (memorizzare, scegliere, compilare ecc.);
- *“le abilità di studio coinvolte:”* saranno scelte le abilità di studio da promuovere quali: individuare parole chiave, gerarchizzare idee, prendere appunti;
- *“l’anticipazione del sillabo linguistico:”* prima di affrontare il modulo i docenti anticiperanno le funzioni linguistiche, le strutture grammaticali e il lessico che saranno utilizzati durante il modulo, così da facilitarne la comprensione;
- *“la metodologia:”* i docenti concorderanno le modalità di lavoro in classe, le strategie e gli strumenti da adottare;
- *“le attività/compiti (task):”* i docenti stileranno un elenco di compiti da proporre alla classe per sviluppare determinati obiettivi legati a conoscenze, abilità e competenze;
- *“i materiali (attenzione ai contenuti e alla lingua):”* la scelta dei testi da proporre agli studenti è fondamentale e, pertanto, richiede la collaborazione del docente di disciplina e di LS perché i materiali siano adeguati al livello degli studenti sia nei contenuti che in LS. I materiali scelti verranno presentati agli studenti anche mediante l’utilizzo delle TIC;
- *“i prodotti attesi:”* i docenti stabiliranno le modalità più adatte per arrivare alla creazione di prodotti come poster, presentazioni, simulazioni ecc.;
- *“la verifica e la valutazione:”* si definiscono sia gli obiettivi legati al contenuto sia quelli linguistici;
- *“feedback:”* nel caso in cui i risultati delle verifiche somministrate dovessero produrre un feedback negativo i docenti proporranno un lavoro di rinforzo o recupero linguistico. (Serragiotto, 2014b, p. 56).

### 3.6 L'implementazione

Il livello successivo di pianificazione sarà la fase di implementazione ossia l'elaborazione del «modulo tematico», che rappresenta un mini curriculum usato dal docente per organizzare in modo efficace il lavoro in classe. Il modulo può essere diviso in unità didattiche e viene strutturato in base agli obiettivi, i contenuti, le strategie, i materiali e le attività individuati nel curriculum e alle caratteristiche precedentemente evidenziate riguardo alla situazione di apprendimento. Il modulo, pertanto, fornisce l'iter procedurale da percorrere per il conseguimento degli obiettivi prefissati.

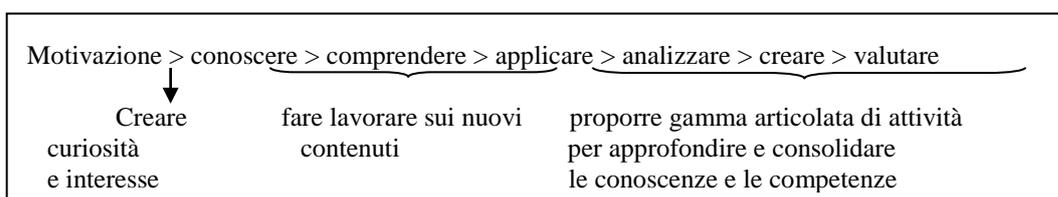


Tabella 3.1, Modello operativo di unità didattica (Coonan, 2012, p. 132).

Il modello descritto nella tabella 3.1 è declinato sulla base della tassonomia di Bloom (Bloom, 1956) e prevede come primo *step* di promuovere la motivazione negli studenti, suscitando la loro curiosità e il loro interesse riguardo all'argomento scelto. Questo creerà negli studenti un atteggiamento positivo e aperto verso i nuovi contenuti e le attività, che serviranno a mettere in atto abilità di conoscenza e comprensione, che saranno propedeutiche alle successive attività cognitive di ordine superiore. La realizzazione delle unità didattiche conclude l'iter della pianificazione CLIL (Coonan, 2012).

### 3.7 Le strategie didattiche di *scaffolding*

Come abbiamo visto il CLIL influisce sul modo di progettare e di insegnare la materia. Infatti, progettare un percorso CLIL richiede una declinazione più puntuale e consapevole degli obiettivi disciplinari non solo in termini di conoscenze ma anche in termini di abilità e di competenze. Particolare attenzione è riservata dai docenti alla scelta delle strategie di facilitazione di accesso al contenuto; alla scelta oculata dei

materiali e alla loro didattizzazione finalizzata ad una migliore comprensione e ad un più efficace apprendimento del contenuto.

Le strategie didattiche di maggior rilievo nell'ambiente CLIL, per via del supporto che forniscono allo studente nell'esecuzione dei compiti, sono denominate, strategie di *scaffolding*. Questo termine è stato introdotto in psicologia da Wood et al. (1976), i quali affermano che:

*More often than not, it involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion (Wood, Bruner, & Ross, 1976, p. 90).*

Il termine *scaffolding* significa letteralmente "impalcatura", e racchiude quelle strategie di sostegno e quella guida ai processi di apprendimento che consentono agli studenti di svolgere un compito, pur non avendone ancora acquisite le competenze per agire in autonomia. Lo studente raggiunge l'obiettivo grazie all'aiuto di un esperto, di un adulto o di un compagno, che fornirà indicazioni e suggerimenti, nell'attesa di maturare una piena autonomia nello svolgimento del compito. In ambito CLIL, quindi, il termine *scaffolding*, sta ad indicare la struttura di supporto che l'insegnante usa per sostenere l'apprendimento. Questa struttura verrà alleggerita man mano che lo studente acquisirà autonomia e dimostrerà di essere progressivamente capace di svolgere da solo i compiti di apprendimento, secondo quel principio di gradualità che caratterizza la metodologia CLIL.

Ci sono diverse tipologie di *scaffolding*:

- strategie di supporto verbali in cui l'insegnante fornisce parafrasi, definizioni e modelli e formula domande allo scopo di stimolare i processi cognitivi da parte dello studente. Anche le attività utilizzate dagli insegnanti di lingue, quali *cloze*, *matching*, se usate adeguatamente, possono rappresentare forme di supporto all'apprendimento del contenuto. Valido sostegno è offerto anche dagli organizzatori grafici di varie tipologie quali tabelle, diagrammi di vario tipo e mappe concettuali. In particolare le mappe

concettuali presentano numerosi vantaggi. Infatti consentono di organizzare i contenuti relativi alle unità didattiche in modo logico, rinforzano la conoscenza pregressa e favoriscono quella nuova attraverso l'individuazione di parole chiave (Menegale, L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL, 2014).

- strategie di supporto non verbali: esse hanno lo scopo di stimolare i processi cognitivi da parte dello studente.

La didattizzazione dei materiali si espleta attraverso la preparazione di un corredo di esercizi e di attività capaci di fare acquisire non solo le conoscenze, ma anche le abilità e le competenze. Oltre ad interventi sui testi scritti come l'ingrandimento del testo, l'evidenziazione dei punti chiave, l'inserimento di immagini, spiegazioni e definizioni a latere e sintesi, occorre considerare la gestione metodologica dei testi. Esiste una grande varietà di format (esercizi e attività) che oltre a stimolare interesse e coinvolgimento, garantisce la varietà nei processi di apprendimento, perché ogni format è capace di attrarre lo studente cognitivamente in maniera diversa.

La modalità del *cooperative learning*, viene anch'essa usata come supporto e impalcatura all'apprendimento. Essa porta avanti l'idea che l'apprendimento passa attraverso l'interazione con gli altri prima di essere interiorizzato.

Alla base di questa modalità didattica vi è il concetto di *task* o compito autentico, che gli studenti sono chiamati a realizzare, attraverso l'attivazione di specifiche operazioni cognitive. Il *task*, elaborato nell'ambito della *task-based methodology* (Willis, 1996), è il costrutto che meglio s'ispira ai principi del CLIL poiché attiva una gamma estesa di processi cognitivi importanti per la qualità dell'apprendimento linguistico e della disciplina che si vuole promuovere. Inoltre, esso stimola l'interazione, la collaborazione e la negoziazione tra pari. La riuscita del compito dipenderà dalla condivisione delle informazioni all'interno di una coppia, di un gruppo o di più gruppi in collaborazione tra loro, ognuno dei quali realizzerà l'attività assegnatagli e trasmetterà agli altri le informazioni. Nello svolgimento del *task* lo studente fa uso di diversi codici verbali e non verbali e usa la lingua per scopi comunicativi e per sollevare e risolvere problemi. L'*iter* di svolgimento del *task* prevede, a conclusione del compito, che gli studenti preparino insieme la presentazione degli esiti raggiunti, da sottoporre poi ai compagni di classe. Nella didattica CLIL la

fase conclusiva si focalizza sia sui contenuti sia sugli aspetti linguistici, segnalando ai docenti eventuali lacune o difficoltà.

### 3.8 Il modello cognitivo emozionale

Come abbiamo più volte ribadito, la motivazione ad apprendere è uno dei maggiori fattori di riuscita nel raggiungimento degli obiettivi fissati. Essere motivati ad ottenere un risultato, in qualsiasi campo, contribuisce a potenziare tutte le capacità del soggetto coinvolto nella realizzazione del compito. Motivare si rivela, dunque, un processo vincente di cui l'insegnante può avvalersi nella pratica quotidiana. Le situazioni da cui può scaturire motivazione sono molteplici e molti di questi sfuggono al controllo dell'insegnante in quanto caratterizzati da una forte componente personale; ma è basilare far leva sugli elementi a disposizione per risvegliare nello studente il «bisogno d'apprendere» (Novello, 2012). Affinché, dunque, siano raggiunti a pieno gli obiettivi prefissati sia di lingua che di contenuto è necessaria la presenza di diversi fattori quali: una forte motivazione, un graduale sviluppo delle competenze e delle abilità che coinvolgono i processi cognitivi e una componente emotiva positiva indispensabile per qualsiasi forma di apprendimento. Questi fattori possono essere rappresentati attraverso un modello che viene definito cognitivo-emozionale (Cardona, 2008):

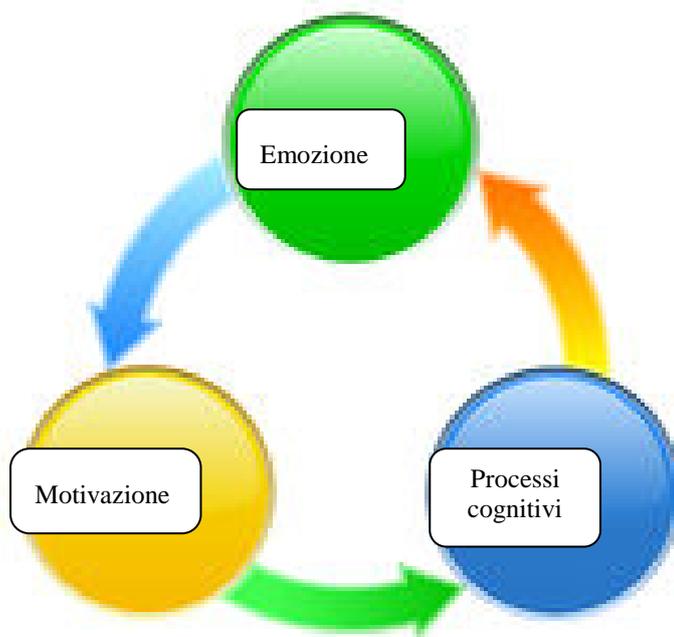


Fig. 3.4, Il modello cognitivo emozionale (Cardona, 2008).

Questi tre elementi sono le fondamenta su cui si poggia l'acquisizione di qualsiasi attività o ambito di studi compreso lo studio delle lingue straniere e delle materie curriculari non linguistiche. Se uno dei tre elementi manca o non è sufficientemente sviluppato l'acquisizione non diviene stabile, profonda, integrata e pertanto, non servirà da base per lo sviluppo della macro-competenza del *saper essere* (Cardona, 2008).

### **3.9 Integrazione tra CLIL e TIC**

All'innovazione metodologica rappresentata dal CLIL è stata affiancata un'altra innovazione importante, quella delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Lo scopo è di produrre percorsi motivanti e di qualità, che consentano agli studenti di raggiungere livelli adeguati nell'apprendimento sia della disciplina sia della lingua, utilizzando all'interno dell'esperienza scolastica le loro competenze da *digital natives* (Prensky, 2001).

La nuova generazione, infatti, ha attitudini e abitudini diverse da quelle che hanno contraddistinto le generazioni precedenti. Fin da piccoli esposti alle tecnologie e immersi nel loro uso, i giovani *digital natives* utilizzano il computer e tutti gli altri strumenti informatici nella loro quotidianità. La consuetudine a muoversi in rete e ad utilizzare questo tipo di tecnologie ha modificato non solo le loro abitudini, ma anche il loro modo di pensare e di apprendere (Menegale, 2011). Per questo, la presenza delle TIC, in tutte le fasi dell'intervento didattico, diventa strumentale «al miglioramento del lavoro in classe e supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti», così come recita il D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Indicazioni nazionali per i licei e per gli istituti tecnici*. Anzi, proprio l'adozione di strumenti di ricerca e studio multimediali e digitali unita al CLIL sembra offrire la migliore opportunità di mutare profondamente i rapporti all'interno della classe e le procedure di insegnamento/apprendimento, permettendo agli studenti di essere i veri protagonisti della loro stessa formazione. Proprio per questo il MIUR, considerata la necessità di favorire il ripensamento delle pratiche didattiche disciplinari alla luce delle nuove tecnologie multimediali e multimodali, ha proposto il progetto *E- CLIL - per una didattica innovativa* (MIUR, 2011), allo scopo di coniugare l'apprendimento di

contenuti disciplinari con lo sviluppo di competenze in LS e la promozione di competenze digitali.

L'E-CLIL è l'acronimo inglese che sta per «Apprendimento Integrato di lingua e contenuto, supportato dalle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione». L'E-CLIL è un nuovo approccio al CLIL che ha come obiettivo di stimolare il ripensamento delle pratiche didattiche disciplinari, alla luce delle nuove tecnologie multimediali e multimodali, e fornire occasioni di riflessione e di sperimentazione su come CLIL e TIC possano promuovere lo sviluppo di competenze chiave e di strategie di apprendimento. CLIL e TIC insieme rafforzano la motivazione degli allievi, chiamati a sostenere costantemente un ruolo attivo, e inducono tutti a un atteggiamento di *peer education*, di cooperazione al processo educativo, favorendo non soltanto la collaborazione tra pari ma anche tra studenti e insegnanti. (Barbero & Graziano, 2014). Spesso occorrono oggetti reali o immagini su internet per chiarire il lessico in questione e in questo caso gli strumenti tecnologici sono un supporto utile ed efficace per trasmettere il significato di un termine a discenti senza doverlo necessariamente tradurlo. I giovani sono ormai abituati a operare in *multitasking*, e, quindi, ad eseguire più attività nello stesso momento, in quanto, l'uso intensivo delle tecnologie digitali ha modificato le loro strutture cognitive. A tal proposito, Prensky (2001), citando alcune ricerche neurobiologiche, afferma che il loro cervello dei *digital natives* sembrerebbe funzionare secondo una modalità ipertestuale e parallela anziché sequenziale. Per loro è normale navigare *on line* e, intanto, guardare la televisione, parlare al telefono o ascoltare la radio. Inoltre, relativamente all'apprendimento linguistico, le tecnologie rappresentano una risorsa inesauribile e estremamente varia per gli input che possono offrire: dai materiali autentici sia scritti che orali a quelli didattizzati e creati ad hoc per la scuola, dalle situazioni di socializzazione autentica a quelle di costruzione di significati e conoscenze nuove. Il web offre la possibilità di accedere a materiali predisposti per attività educative su siti specializzati, che vanno attentamente visionati dai docenti ed eventualmente semplificati, ma che costituiscono fonti autentiche con un linguaggio solitamente colloquiale, semplice, rivolto a studenti di ogni età, proposto attraverso modalità accattivanti e ludiche. Inoltre, le TIC rispondono ad ogni tipo di intelligenza, da quella più cinestetica a quella acustica perché offrono stimoli di diversa natura che coinvolgono simultaneamente più centri sensoriali. A tal proposito, Gardner ha

identificato almeno sette tipologie differenziate di intelligenza, ognuna deputata a differenti settori dell'attività umana: logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, cinestetica o procedurale, interpersonale e intrapersonale. (Gardner, 1983). Le proposte multimediali rispondono alle diverse esigenze e specificità della classe e ciò rappresenta una vera e propria occasione da utilizzare nella programmazione didattica; anche i videogiochi possono rappresentare un utile strumento per lo sviluppo cognitivo e l'organizzazione del pensiero strategico. Inoltre, le tecnologie informatiche hanno mostrato di essere uno strumento di grande utilità per gli studenti con difficoltà di apprendimento, poiché consentono la creazione di percorsi educativi individualizzati tenendo conto delle specifiche peculiarità di ciascuno, dei diversi ritmi di apprendimento, delle diverse potenzialità e caratteristiche cognitive. Docenti e alunni possono accedere a enormi quantità di materiali e possono prendere parte a progetti didattici/educativi condivisi.

Internet, offre diversi spazi per attività di collaborazione e cooperazione a distanza, che favoriscono lo sviluppo di abilità comunicative interculturali aumentano l'interesse e la motivazione, promuovendo una mentalità multiculturale e multilinguistica. Oggi, infatti, grazie all'uso della rete si sono moltiplicate le occasioni di incontro e di dialogo, sia per i docenti che per gli studenti: è possibile confrontarsi e confrontare le proprie idee, si può partecipare a discussioni a tema inserendo i propri contributi su appositi spazi, si può comunicare in tempo reale con diversi soggetti attraverso la scrittura, il suono ed anche video ed immagini. Moodle e eTwinning, ambienti di apprendimento globale dove creare e scambiare esperienze formative, e l'uso di strumenti di condivisione e di comunicazione dedicati (forum, wiki, blog, ecc.) veicolano forme di apprendimento collaborativo a livello nazionale e internazionale e permettono lo scambio di materiali ed esperienze didattiche. In una realtà sempre più multiculturale e caratterizzata da una molteplicità di diverse situazioni individuali, le pratiche didattiche collaborative svolgono una insostituibile funzione sociale. Attraverso questi strumenti, nel rispetto del ruolo e della specificità di ognuno tutti concorrono alla realizzazione di un unico obiettivo condiviso.

Per quanto fin qui evidenziato le nuove tecnologie ricoprono un ruolo rilevante nella didattica poiché esercitano un grande fascino sugli studenti offrendo loro continui

stimoli. Proprio per questo se ne raccomanda l'uso anche nei percorsi CLIL, come supporto all'apprendimento.

### **3.10 DSA e CLIL**

L'acronimo DSA viene utilizzato per indicare i disturbi specifici dell'apprendimento. Essi sono caratterizzati da una disfunzione del sistema nervoso centrale che provoca una lacuna nell'elaborazione delle informazioni. Il soggetto riceve adeguatamente le informazioni dall'ambiente esterno (visive, uditive e cinestetiche), ma presenta un difetto nell'organizzazione e nell'archiviazione delle informazioni. La conseguenza è che il soggetto dimostra difficoltà nell'impostazione dell'*output*, cioè nella restituzione di ciò che ha appreso, sia in forma orale che scritta (Cornoldi, 1999). Quindi, la DSA non è una malattia, ma un disturbo che coinvolge un dominio specifico delle abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale.

I disturbi "specifici" dell'apprendimento si verificano quando le abilità specifiche quali lettura, scrittura e produzione orale sono compromesse. A seconda della difficoltà questi disturbi prendono il nome di dislessia, disortografia, disgrafia o discalculia. Nel caso di disturbi dell'apprendimento "non specifici", invece, il soggetto presenta evidenti difficoltà in tutte le abilità. In particolare, nell'acquisizione della lingua le aree del cervello coinvolte sono:

1. l'area Occipitotemporale che è la prima ad attivarsi durante la lettura. In quest'area avviene il processo visivo dei grafemi (lettere) e delle loro caratteristiche generali (linee, curve, forme);
2. l'area di Wernicke dove avviene la conversione dei grafemi in fonemi (suoni corrispondenti) e la comprensione delle parole;
3. l'area di Broca in cui si sviluppa l'articolazione delle parole.

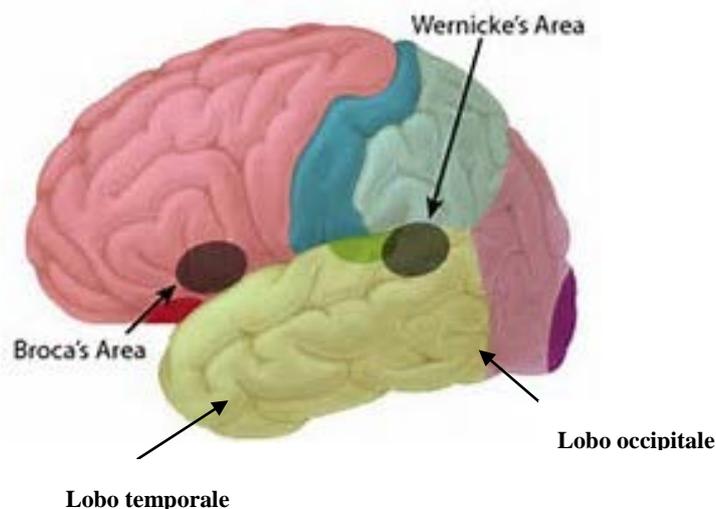


Fig. 3.5, Cervello e linguaggio

Le modalità di apprendimento della LS sono le stesse che si verificano per la L1, ma l'impegno cognitivo è maggiore ed il livello di difficoltà aumenta con l'età. Infatti, il cervello, in età precoce è molto plastico e il numero dei neuroni aumenta rapidamente fino all'adolescenza. Superato questo periodo si assiste ad una progressiva riduzione del numero dei neuroni e alla progressiva lateralizzazione dell'area cerebrale responsabile del linguaggio. L'acquisizione precoce delle lingue, quindi, determina competenze fonologiche e morfosintattiche che saranno immagazzinate nella memoria implicita (a lungo termine), che riguarda i comportamenti automatici. La lingua appresa in età più adulta, invece, si colloca nelle aree corticali ed è rappresentata dalla memoria esplicita (a breve termine), quella che riguarda tutte le informazioni che vengono richiamate consciamente. Il risultato è un'espressione lenta e a volte stentata con la presenza di numerose imprecisioni morfosintattiche. Per comprendere le difficoltà incontrate dagli studenti DSA nell'apprendimento delle lingue occorre, inoltre, delineare le differenze cross-linguistiche esistenti fra l'italiano e le altre lingue straniere, in particolare con la lingua inglese. Le differenze si riscontrano sui sistemi di scrittura e nelle ortografie che sono molto diverse. Infatti, ciascuna lingua è caratterizzata da una propria specificità fonologica, che si ripercuote nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Aspetto comune a molte lingue straniere è proprio la mancanza di una corrispondenza diretta tra le parole scritte ed i suoni da pronunciare. In molti casi, poi, le parole scritte possono sembrare simili tra loro. Un esempio è rappresentato dalle parole inglesi: What, Where,

Why, How, che sono costituite da molti grafemi che si ripetono e che possono determinare nello studente con DSA un'ulteriore difficoltà, sia di lettura, che di scrittura. È chiaro, pertanto, che l'inglese, lingua molto complessa, con un'ortografia opaca e con fonologia irregolare, crei notevoli difficoltà nei soggetti italiani con DSA, che già presentano problematiche di apprendimento della lettura nella lingua madre e sono caratterizzati da profili di abilità e consapevolezza fonologica compromessi. Per il dislessico, ad esempio, che scrive le parole esattamente come le sente, scrivere in lingua inglese diventa molto complesso. Egli, però, può compensare la difficoltà nella competenza fonetica con la competenza pragmatica, per cui le abilità linguistiche si possono attivare e sviluppare all'interno di situazioni comunicative.

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue considera quattro abilità, di fronte alle quali il DSA reagisce con modalità variegata e in modo più o meno positivo. L'abilità che crea generalmente meno problemi è l'ascolto, seguito dalla produzione orale; mentre per la scrittura e la lettura la reazione può essere molto variabile a seconda delle peculiarità del singolo e della gravità del disturbo, e può richiedere l'uso di un maggiore o minore numero di strumenti compensativi.

Per rispondere alle "specifiche" esigenze formative degli alunni con DSA Daloiso (2012) delinea i fondamenti della "*Glottodidattica speciale*" (GS), e la definisce come:

*"una branca della glottodidattica generale specificamente dedicata allo studio del processo di educazione linguistica in situazione di bisogno speciale al fine di formulare proposte metodologiche specifiche per questo contesto"* (p. 495).

L'obiettivo primario della GS consiste nel costruire un ambiente di apprendimento linguistico accessibile ad allievi con DSA. Per questo egli ha introdotto, il paradigma dell'*accessibilità glottodidattica*, che indica:

*"un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico"* (Daloiso, 2012, p. 99).

Come si evince dalla definizione, è il docente a garantire l'accessibilità dell'input anche in condizioni in cui alcuni canali ricettivi siano solo parzialmente disponibili o vi siano specificità significative.

In riferimento all'apprendimento delle lingue straniere, la glottodidattica internazionale sostiene che non esiste un disturbo specifico dell'apprendimento della L2: in realtà è l'interazione tra fattori riguardanti l'allievo, la lingua e l'insegnante che influisce positivamente o negativamente sia sul processo di apprendimento sia sul livello di competenza raggiunto. Per tale motivo, viene proposto l'uso di specifiche misure metodologiche, attraverso le quali anche gli allievi DSA possano raggiungere un buon livello di competenza nella seconda lingua.

Nella prassi educativa i disturbi specifici dell'apprendimento, talvolta, conducono alla definizione di Piani educativi individualizzati, ossia programmazioni tarate sul singolo allievo in difficoltà al fine di garantirne il diritto allo studio e all'istruzione. Il Piano individualizzato, però, in molti casi si basa sulla differenziazione degli obiettivi, dei contenuti, delle modalità di lavoro e dei materiali, e i traguardi formativi da raggiungere sono diversi, spesso semplificati o di livello inferiore. Il termine personalizzazione, invece, non ha una connotazione specifica per i DSA, perché si riferisce piuttosto all'insieme delle strategie finalizzate a garantire ad ogni allievo lo sviluppo di una propria peculiarità, grazie ad un ambiente scolastico che offre spazi per coltivare le proprie predisposizioni intellettive e sviluppare talenti (Baldacci, 2002). In riferimento alla GS, si utilizza unicamente il termine personalizzazione per indicare l'insieme di strategie finalizzate a sviluppare e promuovere il potenziale personale di un singolo allievo rispettandone i ritmi e gli stili di apprendimento e valorizzando le sue abilità. Essa contribuisce a raggiungere l'accessibilità, perché implica un adeguamento dell'azione glottodidattica alle specificità dell'allievo con bisogni speciali valorizzandone il potenziale. Questo obiettivo si può raggiungere attraverso una varietà di strategie quali ad esempio:

- l'anticipazione del lessico chiave;
- la formulazione di ipotesi sul testo;
- la concretizzazione dell'argomento facendo leva sulle esperienze personali degli allievi;

- l'analisi di elementi paralinguistici o extralinguistici funzionali ad una maggiore comprensione dell'input linguistico;
- la contestualizzazione, principio di riferimento da cui possono trarre beneficio tutti gli allievi;
- decelerazione nella progressione dei contenuti, attraverso la semplificazione testuale e la facilitazione linguistica per rendere l'input più comprensibile;

Il docente potrà, inoltre, prevedere accorgimenti particolari, quali:

- fornire schemi e mappe concettuali, anche su supporto digitalizzato e incentivarne l'uso durante le interrogazioni per favorire l'esposizione;
- astenersi dal richiedere uno studio mnemonico e nozionistico con termini tecnici difficili o parole a bassa frequenza da ricordare;
- utilizzare le TIC.

Gli insegnanti dovranno proporre la disciplina in modo molto graduale privilegiando l'ascolto e la produzione orale e ponendo molta attenzione agli esercizi di uso della lingua, più che a quelli di grammatica e sintassi. È, inoltre, molto importante che il docente stimoli la partecipazione attiva degli studenti DSA. L'insegnante può, ad esempio, prima di proporre delle esercitazioni, richiedere dei compiti più fattibili in modo da aumentare la sicurezza nello studente e portarlo in maniera graduale a scoprire i suoi progressi e ad affrontare le attività più complesse (Littlejohn, 2001). Mettendo in atto queste strategie e con il supporto di questi strumenti l'insegnante promuove anche la motivazione e favorisce l'aumento dell'autostima nei suoi apprendenti DSA. Infatti, i disturbi legati a queste problematiche possono avere conseguenze anche sullo sviluppo psicologico e, proprio per questo, sono definiti ad alto rischio poiché possono favorire l'insorgere di problematiche quali: basso concetto di sé, senso di inadeguatezza e frustrazione, che possono generare perdita della motivazione. Queste problematiche emotive e comportamentali, se non affrontate in tempo, possono negli anni aggravarsi ulteriormente con risvolti negativi non solo sull'apprendimento.

Il quadro normativo italiano, che include la L. 170/2011 sui disturbi specifici di apprendimento (DSA), e il successivo Decreto attuativo 5669 del 2010, con le allegate Linee guida, fornisce un quadro completo che, oltre a delineare le caratteristiche del disturbo e il suo riconoscimento, offre indicazioni sulla didattica e gli strumenti operativi da utilizzare nella prassi psicopedagogica nei diversi ordini e gradi di scuola.

In particolare, nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* si legge:

*“Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull’opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore. Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato. In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte... gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire:*

- di tempi aggiuntivi;
- di una adeguata riduzione del carico di lavoro;
- in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all’Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile in corso d’anno dispensare l’alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d’esame in base alla documentazione fornita dai Consigli di Classe” (MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con disturbi specifici dell’apprendimento*, 2011, p. 19-20).

Dalle Linee Guida emergono diverse possibilità di affrontare la difficoltà nelle lingue straniere per gli studenti con DSA, in base alla gravità del disturbo.

Per quanto fin qui affermato, l’approccio CLIL, che, come abbiamo ampiamente sottolineato, si basa su una pianificazione dettagliata e approfondita, calibrata sulle richieste e sul livello della classe, aperta e plasmabile e che utilizza strategie e strumenti innovativi, ispirate alla teoria costruttivista dell’apprendimento, che rifiuta l’insegnamento cattedratico, basato sulla centralità dell’insegnante (*teaching centered*), e pone al centro del processo formativo l’allievo che apprende (*learning centered*), riconoscendogli un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento, per queste e per molte altre caratteristiche risponde pienamente alle esigenze formative degli alunni DSA.

Favorendo l’interazione e la collaborazione con il gruppo classe, gli studenti sono portati a usare di più e meglio la LS di quanto non facciano durante una normale lezione

di lingua; inoltre, poiché la loro attenzione è posta sul contenuto, e non sulla lingua, si verificherà un abbassamento del filtro affettivo, una difesa psicologica che la mente umana attiva quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine, e così via. La lingua diviene così il mezzo attraverso cui imparare e comunicare contenuti disciplinari nuovi e ciò causa un inconsapevole rinforzo delle abilità linguistiche. Poiché nei soggetti DSA il potenziamento e rafforzamento di quanto appreso è fondamentale, il CLIL diventa un “*facilitatore*” nel processo di apprendimento grazie al focus orientato sui contenuti disciplinari. Con l’aiuto delle strategie utilizzate nel CLIL, l’allievo DSA è livellato alla classe e ha gli strumenti per raggiungere gli stessi obiettivi dei compagni, nel rispetto dei propri ritmi, tempi e specificità. L’apprendimento di una LS è per i ragazzi DSA un successo e una soddisfazione straordinaria. E l’uso della metodologia CLIL può sortire effetti positivi, sia a livello personale (aumento della motivazione e crescita dell’autostima) che strumentale. Essi possono e devono apprendere in quanto la conoscenza delle lingue straniere costituisce oggi un elemento imprescindibile per la qualificazione e il miglioramento personale e professionale.

### **3.11 Il CLIL nell’insegnamento dell’Italiano come L2**

Oggi la realtà delle scuole italiane è caratterizzata da una presenza sempre più significativa di studenti stranieri, provenienti da lingue e culture diverse da quelle dei loro compagni italiani. La diffusa presenza in Italia di alunni non italofoeni conta discendenti di recente immigrazione che devono scolarizzarsi attraverso la lingua ufficiale della scuola, l’italiano. Purtroppo il loro compito è reso arduo dalla scarsa conoscenza, rispetto all’età, della lingua italiana, oltre che dalle difficoltà presentate dall’italiano in quanto lingua di studio. Le spiegazioni avvengono in una lingua non nativa per il discente e i suoi compiti di apprendimento diventano sempre più complessi col procedere della carriera scolastica (Serragiotto, 2003). Inoltre, non essendoci la figura specifica del docente di italiano a stranieri, tale funzione viene esercitata dagli insegnanti di italiano o di LS i quali si occupano di insegnare l’italiano della comunicazione quotidiana, BICS e trascurano o non arrivano a introdurre la lingua dello

studio, della microlingua delle discipline, la lingua dei libri di testo, quella che Cummins (1984) definisce CALP.

La metodologia CLIL nell'insegnamento dell'italiano L2, dovrebbe trovare maggiore spazio di diffusione, poiché, grazie ad essa l'insegnante può costruire un percorso di formazione ed apprendimento che porterà il discente a raggiungere delle competenze linguistiche di ordine superiore ossia competenze di tipo CALP.

L'insegnamento CLIL e l'insegnamento dell'italiano come L2 a studenti stranieri inseriti nella scuola italiana, pur con le dovute differenze, si possono definire esperienze di educazione bilingue: in entrambe si veicolano contenuti disciplinari attraverso una lingua che non è la lingua materna di tutti o di una parte degli studenti della classe. Inoltre, sia nelle classi in cui si attuano esperienze CLIL sia nelle classi plurilingue che accolgono studenti stranieri, in entrambe i casi siamo di fronte a studenti che studiano le discipline scolastiche utilizzando una lingua non materna, in una situazione di apprendimento integrato di lingua e contenuti disciplinari (Luise, 2006). Come nota Grassi (2003), chiaramente esistono delle differenze tra le due esperienze, come la volontarietà e la necessaria preparazione a monte di chi vuole sperimentare una situazione CLIL, a fronte della impossibilità di scelta di fronte ad una classe plurilingue; inoltre, una classe nella quale si attua un'esperienza CLIL mantiene una L1, che accomuna non solo tutti gli studenti, ma che è conosciuta anche dall'insegnante, e alla quale essi ricorrono in momenti che possono venire opportunamente programmati o in caso di necessità. In una classe plurilingue, invece, le lingue materne degli studenti sono diverse da quella dei docenti e della classe. Per cui manca quella lingua ponte alla quale ricorrere per superare le situazioni problematiche.

Il caso della classe plurilingue infatti è rappresentativo di una situazione di immersione totale nella L2 di scolarizzazione, immersione che è invece programmata e dosata nelle situazioni CLIL. Allo stesso modo, in una classe plurilingue non è presente quella sufficiente uniformità di competenza linguistiche e disciplinari che permette in una classe CLIL di svolgere una programmazione comune. In particolare, fonte di numerose difficoltà nella classe plurilingue è il fatto che difficilmente un gruppo di studenti stranieri inseriti nella stessa classe o nella stessa scuola è accomunato dallo stesso livello di conoscenza dell'italiano, e che comunque il livello è sempre molto diversificato rispetto a quello dei compagni italofoeni. Le situazioni evidenziate

richiedono profondi cambiamenti sul piano didattico, metodologico e organizzativo, perché l'apprendimento di lingua e contenuti disciplinari sia un processo integrato ed equilibrato e per evitare che l'uso della lingua straniera o seconda, per insegnare una materia non linguistica, ostacoli l'apprendimento della materia a causa delle difficoltà linguistiche che possono avere gli studenti e per evitare, inoltre, che la crescita linguistica non venga lasciata a se stessa nella speranza che avvenga da sola (Coonan, 2000, p. 3-4).

La ricerca in merito all'educazione bilingue e ai programmi di immersione linguistica condotta nei primi anni '80 (Swain & Lapkin, 1982), ha dimostrato, infatti, come i programmi di immersione per l'acquisizione del francese attraverso il suo uso veicolare attuati in Canada abbiano ottenuto scarsi risultati in merito alla competenza produttiva degli studenti, a causa del mancato insegnamento della lingua straniera come materia a sé. Ecco allora che, per quanto in genere un percorso CLIL così come l'insegnamento disciplinare in classi plurilingue, si basino essenzialmente su un sillabo di contenuti non linguistici diviene fondamentale, in questo caso, la pro-gettazione di un sillabo linguistico che supporti l'insegnamento della materia disciplinare. Questo spesso sfugge agli insegnanti di classi plurilingue che sono convinti, che un allievo straniero vada in genere sostenuto, all'inizio del suo percorso di scolarizzazione in Italia, con programmi specifici per l'insegnamento della lingua seconda senza prevedere un lavoro specifico e sistematico sul piano disciplinare, e, una volta raggiunto il livello linguistico BICS, sia pronto per affrontare senza ulteriori sostegni linguistici compiti disciplinari intellettualmente impegnativi, di livello CALP (Luise, 2003).

*“L'aspetto innovativo, nonché problematico, riguarda soprattutto il ruolo dell'insegnante della materia non linguistica. [...] Il non tener conto dell'aspetto linguistico non è più sostenibile in una situazione di insegnamento veicolare perché l'aspetto linguistico viene ad occupare un posto di primissimo piano. [...] L'insegnante si deve misurare con una lingua che non è la lingua madre degli studenti e usarla efficacemente e con adeguatezza per insegnare loro una materia non linguistica;- deve conoscere le proprietà linguistiche tipiche della sua materia; [...] deve essere consapevole delle attività tipiche della sua materia e delle esigenze linguistiche che tali attività richiedono; deve essere consapevole delle funzioni cognitive linguistiche associate all'apprendimento della materia; ha l'onere di promuovere crescita linguistica;- deve assicurarsi che gli obiettivi disciplinari siano raggiunti (Coonan, 2000, p. 6).*

Di norma, invece, l'insegnante abilitato ad insegnare una materia non linguistica non ha una formazione linguistica che potrebbe aiutare a gestire gli elementi di cui sopra. Quindi, per evitare che si assommi «lingua nuova e difficile con contenuti nuovi e complessi» (Grassi, 2003, p. 22), in sede di programmazione e di progettazione andrà curata con attenzione e consapevolezza la scelta degli obiettivi linguistici e contenutistici che si vogliono raggiungere e quale dei due aspetti vada privilegiato nei diversi momenti del percorso d'insegnamento-apprendimento. Successivamente si programmeranno tutte le strategie e le tecniche volte a facilitare la comprensione dell'input linguistico e a favorire la produzione linguistica da parte dello studente. Controllare consapevolmente gli elementi linguistici e comunicativi, è un mezzo per accostare a compiti cognitivamente e linguisticamente impegnativi studenti che stanno studiando in una lingua straniera o seconda. In questo modo, sia in una situazione CLIL sia in un contesto di insegnamento in classe plurilingue, non sarà necessario aspettare che gli studenti abbiano raggiunto un livello più o meno alto di competenza comunicativa in LS o L2 per poter affrontare il carico cognitivo dei contenuti disciplinari, ma, attraverso strategie di facilitazione didattica e semplificazione linguistica (Luise, 2003), potranno cominciare a comprendere e studiare le materie scolastiche pur con un livello linguistico ancora basso.

Una delle problematiche più complesse da affrontare è la difficoltà che lo studente ha di elaborare un *output* comprensibile, aspetto difficile da realizzare anche in CLIL. Le azioni di facilitazione per la comprensione consistono nella semplificazione del messaggio verbale o scritto. Le strategie possono interessare sia l'aspetto di superficie dei testi, la lunghezza di frasi e parole, sia l'aspetto più profondo, relativo alle informazioni che si vogliono esprimere e alle relazioni, linguistiche e logiche. Come avviene in ambiente CLIL, attraverso l'attivazione di tecniche e strategie mirate, i docenti tengono alta la motivazione degli studenti evitando così che un *input* troppo difficile li scoraggi. A tal proposito importante si dimostra anche la facilitazione e didattizzazione dei materiali costruiti, integrati e semplificati al fine di essere più leggibili e comprensibili.

Pur con le differenze evidenziate tra i due modelli di educazione utilizzare la qualità di un percorso CLIL all'interno della glottodidattica dell'italiano come lingua seconda

in contesto scolastico, significa dare strumenti e metodi agli insegnanti che oggi si trovano a lavorare in classi plurilingue, senza ricominciare da capo un percorso di progettazione e validazione del metodo, ma traendo da percorsi e studi già compiuti nel più ampio ambito dell'educazione bilingue riflessioni che aiutino a compiere ulteriori passi avanti (Luise, 2003).

### **3.12 Conclusione**

Come abbiamo fin qui osservato, nell'approccio CLIL, l'insegnamento non è più focalizzato solo sul contenuto o sulla lingua, come avviene nelle programmazioni didattiche su traccia ministeriale, ma deve considerare entrambi gli aspetti. L'insegnante, quindi, dovrà saper applicare adeguate strategie di facilitazione della comprensione affinché i contenuti possano essere veicolati in modo fluido e chiaro per tutti. Dovrà scegliere tra le molteplici tecniche didattiche che ha a disposizione affinché ogni studente possa applicare al proprio processo di apprendimento quella che gli è più consona. Il docente dovrà, infine, creare un clima di lavoro sereno e motivante in cui i filtri affettivi non intervengano a bloccare la comunicazione; dovrà incoraggiare modalità di *cooperative learning* affinché l'integrazione si realizzi anche a livello relazionale e non solo contenutistico e prevedere modalità di monitoraggio, verifica e valutazione sia sommativa che formativa, al fine di rimodulare, ove si dovesse rilevare necessario il percorso programmato, per consentire a tutti il pieno raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Proprio per il forte potenziale cognitivo che riesce ad attivare, per il respiro internazionale e per gli approcci didattici innovativi e interattivi a cui è generalmente associata, la metodologia CLIL si sta sempre più diffondendo nelle scuole italiane, trascinando con sé anche una ventata di rinnovamento delle strategie didattiche e dei percorsi formativi che caratterizzano lo sviluppo professionale continuo dei docenti (Langé & Cinganotto, 2014).

## **PARTE II: STUDIO EMPIRICO**



## **CAPITOLO IV**

### **Materiali e metodi**

#### **4.1 Le motivazioni del progetto**

Sulla base delle raccomandazioni provenienti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa e degli orientamenti proposti dagli studi accademici, il CLIL sembra offrire opportunità di miglioramento in una situazione in cui la mancanza di motivazione, di entusiasmo e di interesse ad apprendere le lingue, ma anche altre discipline, sembra accomunare molti studenti in Italia e negli altri Paesi europei. IL CLIL, metodologia che integra l'insegnamento-apprendimento di lingua e contenuto, basandosi sull'assunto che l'apprendimento della lingua straniera è più efficace se non c'è la focalizzazione sulla forma e sulla struttura, ma sul contenuto che viene veicolato, sembra offrire una soluzione a queste problematiche formative. L'ambiente di apprendimento creato attraverso il CLIL infatti, incide sulle capacità di apprendimento e sulla motivazione dei soggetti coinvolti, sia per la lingua straniera, sia per la disciplina non linguistica. Infatti, il CLIL sposta l'attenzione del discente dalla lingua al contenuto che essa esprime; l'apprendimento linguistico diventa così, quasi accidentale e anche l'atteggiamento degli studenti verso la lingua cambia.

Tale approccio, inoltre, richiede attività di apprendimento collaborativo, utilizza strategie innovative motivanti e coinvolgenti, caratterizzate da una forte interazione insegnante-alunno, alunno-alunno. Questo crea condizioni favorevoli all'apprendimento; la sinergia è, infatti, uno degli aspetti più importanti e caratterizzanti delle esperienze CLIL.

Tale metodologia può essere impiegata in qualsiasi ordine di scuola, seppure a diversi livelli e con modalità diverse.

Quello che questa ricerca vuole dimostrare è che l'uso di tale metodologia sin dalla scuola primaria è non solo possibile ma deve essere fortemente raccomandato.

Infatti, come abbiamo ampiamente descritto nel terzo capitolo, le teorie relative all'acquisizione delle lingue seconde sostengono che esista una "finestra" nei primi anni di vita che rende i bambini particolarmente pronti all'acquisizione di una lingua diversa dalla lingua madre e che questa gradualmente si chiuda man mano che i bambini si

avviano verso l'adolescenza. Secondo quanto affermato da questi studi, proporre moduli CLIL sin dalla scuola primaria sarebbe utile, perché consente una maggiore esposizione alla LS, simile a quella avuta per l'acquisizione naturale della lingua madre. Le pratiche CLIL, poi, oltre a concorrere all'aumento delle ore di esposizione alla lingua seconda, forniscono opportunità più significative per praticarla.

Inoltre, l'unitarietà dell'apprendimento, caratteristica distintiva di questo nuovo approccio, rende il CLIL particolarmente consono per la progettazione didattica in questa fascia d'età. I bambini, infatti, a differenza degli apprendenti più adulti, apprendono in maniera olistica, globale. I metodi tradizionali spesso dissociano l'apprendimento linguistico dal resto dei contenuti curricolari; il CLIL rappresenta un cambiamento di direzione, una svolta verso un'auspicata integrazione tra lingua e contenuti in L1 e L2. Anche i recenti documenti ministeriali indicano che l'apprendimento della lingua straniera deve realizzarsi attraverso una progettazione che vede tutti i docenti impegnati nella ricerca di obiettivi e strategie all'interno di un unico processo integrato di tipo olistico e personalizzato.

La lingua straniera, dunque, si configura come ambiente di apprendimento all'interno di un progetto globale di formazione, che coinvolge tutti i docenti allievo nello sviluppo di un processo integrato di tipo olistico

Va aggiunto, inoltre, che, secondo quanto affermato dagli esperti, le conoscenze dei bambini raddoppiano ogni 5 anni. Pertanto, è inevitabile che l'obiettivo principale della scuola e dei docenti non può più essere quello di trasmettere conoscenze, ma obiettivo prioritario degli insegnanti di qualsiasi disciplina o ordine di scuola sarà trasmettere le modalità e le tecniche di apprendimento delle conoscenze e cioè *imparare ad imparare*, il metodo di studio. *Imparare a imparare* è una delle otto competenze chiave raccomandate dal Parlamento Europeo che richiede un'efficace azione formativa per promuovere nell'alunno l'abilità di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo; è un'opportunità che permette all'individuo di apprendere in modo autonomo e consapevole lungo tutto l'arco della vita.

Nella scuola primaria, che secondo quanto previsto dalla Legge n. 53, del 28/03/2003:

*”promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di far apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l’alfabetizzazione in almeno una lingua dell’Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l’utilizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile”(art.2).*

L’approccio CLIL può e deve trovare ampio spazio, poiché ben risponde alle richieste normative ed alle esigenze formative degli alunni di questa fascia di età. Infatti, nella scuola primaria, dove è fondamentale utilizzare ogni tipo di strategia comunicativa (linguistica, visuale o cinestetica) e, supportare sempre l’attività con materiale visivo e grafico in modo da ridurre gli ostacoli legati al codice linguistico, fornendo input verbali e non verbali, questa metodologia può facilitare il processo di apprendimento ma anche favorire l’acquisizione di un metodo per continuare ad apprendere in modo proficuo e duraturo per tutto l’arco della vita.

Purtroppo, però, la formazione dei docenti risulta ancora fortemente legata al modello tradizionale di trasmissione del sapere basato sulla centralità dell’insegnante (*teaching centered*). L’approccio CLIL, invece, come abbiamo ampiamente sottolineato, si basa su una pianificazione dettagliata e approfondita che utilizza strategie e strumenti innovativi, ispirate alla teoria costruttivista dell’apprendimento, che rifiuta l’insegnamento cattedratico e pone al centro del processo formativo l’allievo (*learning centered*), riconoscendogli un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento.

A tal proposito, la ricerca si propone anche di indagare quale sia la percezione dei docenti rispetto a questa nuova metodologia, gli aspetti positivi e negativi, i punti di forza e le difficoltà che i docenti incontrano nell’applicazione delle strategie didattiche che caratterizzano l’approccio CLIL e quali sono i loro bisogni formativi.

Il mondo della scuola si trova oggi di fronte a due sfide: portare l’apprendimento a livelli più elevati di qualità e rompere l’isolamento del sapere d’aula creando un legame con la realtà esterna, concreta. Per vincere entrambe le sfide si richiede la scelta di nuove conoscenze da insegnare e apprendere, l’applicazione di nuove strategie e

modalità di insegnamento e apprendimento e la revisione del ruolo assegnato all'insegnante.

Quanto fin qui delineato rappresenta la motivazione della ricerca e giustifica la necessità di adottare la metodologia CLIL nella scuola primaria.

#### **4.2 Obiettivi**

Gli obiettivi che si intendono raggiungere con questa ricerca sono:

- Dimostrare che un approccio didattico di tipo immersivo (CLIL) consente di costruire competenze linguistiche e abilità comunicative migliori rispetto al metodo grammatico-letterario già usato nella scuola primaria;

- Promuovere la conoscenza delle lingue straniere e lo sviluppo di competenze linguistiche;

- Misurare quanto l'uso di questa metodologia possa favorire l'interesse, la motivazione e la partecipazione, anche di soggetti con difficoltà di apprendimento causate da problemi funzionali o legati a diversità linguistiche;

- Dimostrare che l'uso di diverse strategie e strumenti di apprendimento stimola la curiosità e l'interesse verso le altre culture, favorendo così una maggiore apertura e il rispetto verso il "diverso-altro" e rafforzando, allo stesso tempo, la comunicazione e l'interazione tra gli alunni.

- Promuovere le capacità logiche attraverso attività di *problem solving*;

- Potenziare l'apprendimento in tutti gli alunni attraverso l'uso di diversi canali rispettando i diversi stili di apprendimento e valorizzando la molteplicità delle intelligenze;

- Favorire la creazione di un contesto interattivo che aumenta la fiducia e l'autostima.

- Promuovere il rafforzamento concettuale e metodologico alla base dell'approccio didattico CLIL per favorire l'adozione convinta da parte dei docenti di tale metodologia.

Attraverso la realizzazione di moduli CLIL, l'osservazione diretta delle attività svolte dagli studenti e del lavoro svolto dai docenti, la somministrazione dei questionari, le relazioni conclusive delle docenti e l'elaborazione dei dati si intende dimostrare che il

CLIL aumenta la fiducia dei discenti nelle proprie capacità comunicative, rendendoli in prospettiva più aperti alle relazioni interpersonali e internazionali.

#### **4.3 Il contesto**

Nel pianificare il lavoro si è tenuto presente lo stadio evolutivo degli alunni: nella fascia di età 8-12 anni, fase in cui gli allievi sono aperti al massimo a persone, culture e situazioni diverse dalle proprie. Essi continuano a sviluppare l'abilità di applicare il pensiero logico a problemi concreti, si divertono a fare lavori di gruppo e ne traggono dei benefici. Nella prima fase di pianificazione si è anche tenuto in considerazione il contesto socio-culturale dell'ambiente di riferimento, al fine di proporre un piano d'azione CLIL che rispondesse alle specificità del contesto a cui si è rivolto. Infatti, come abbiamo già ampiamente descritto, nella metodologia CLIL la progettazione non viene elaborata in modo astratto ma pensando a un contesto unico, formato da studenti, docenti, strumenti specifici. Pertanto, la progettazione di tutte le attività proposte è stata creata ad hoc ed adeguata alle caratteristiche di ogni singolo contesto.

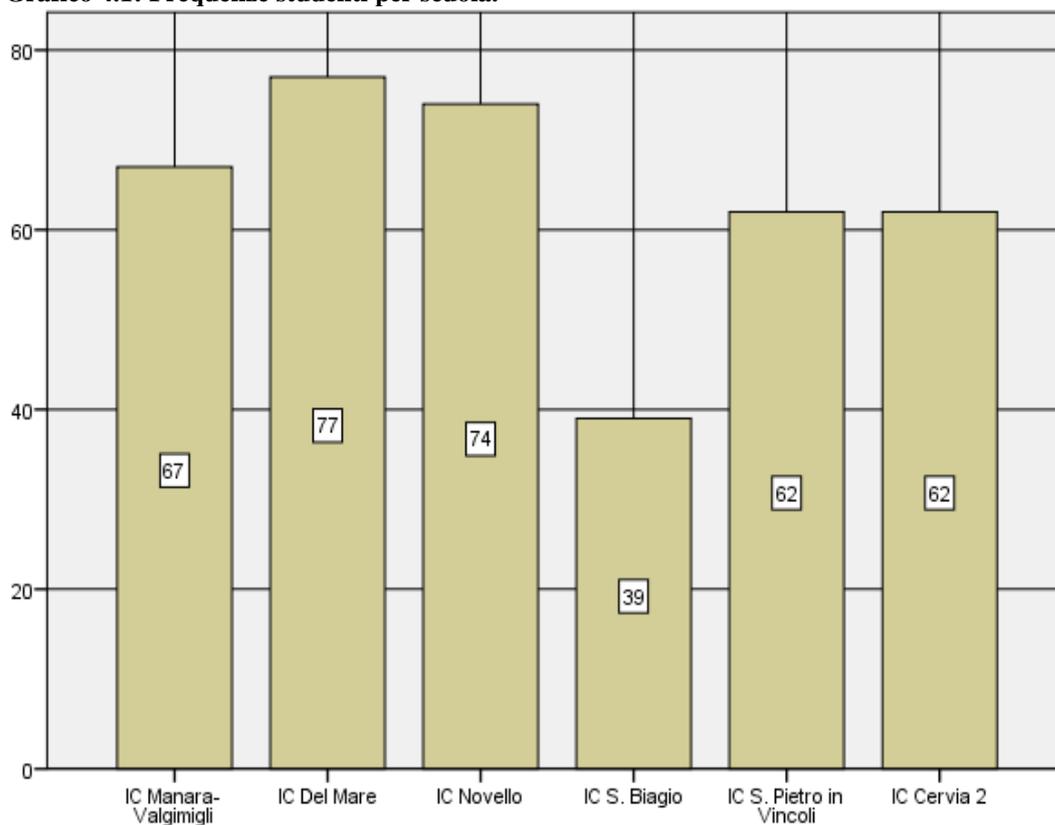
#### **4.4 Campione**

La ricerca ha coinvolto 18 classi di 6 Istituti della provincia di Ravenna collegati in rete, ciascuno dei quali presenta caratteristiche differenti in base al contesto socio culturale in cui è inserito.

**Tabella 4.1: Studenti per scuola**

	Frequenza	Percentuale
IC Manara-Valgimigli	67	17,6
IC Del Mare	77	20,2
IC Novello	74	19,4
IC S. Biagio	39	10,2
IC S. Pietro in Vincoli	62	16,3
IC Cervia 2	62	16,3
<b>Totale</b>	<b>381</b>	<b>100,0</b>

**Grafico 4.1: Frequenze studenti per scuola.**



I sei Istituti da anni prestano particolare attenzione all'insegnamento della lingua inglese, utilizzando canali tradizionali come il ricorso a lettori madrelingua, unitamente a metodologie didattiche alternative quali laboratori teatrali in lingua e la visione di spettacoli teatrali in LS.

Il progetto ha coinvolto gli alunni di 12 classi quarte e quinte di scuola primaria e 6 classi prime di scuola secondaria di I grado.

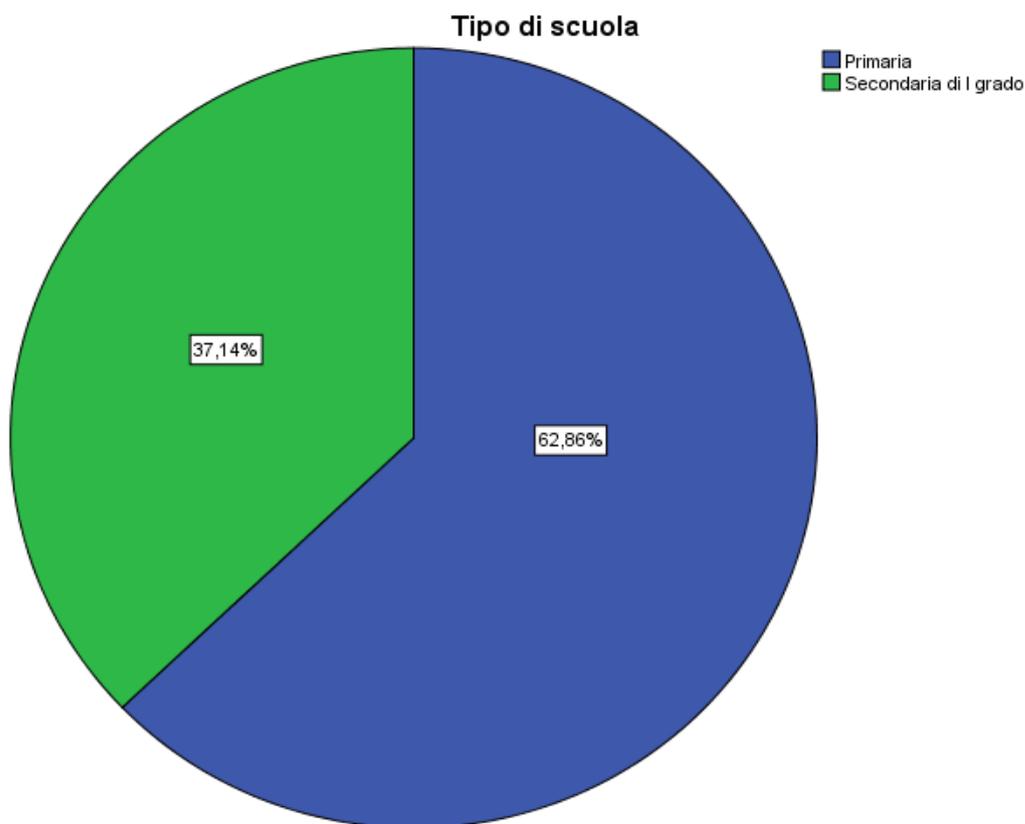
Gli alunni hanno competenze linguistiche adeguate al livello di scolarizzazione (A1 per la scuola primaria e A1/A2 per la secondaria di I grado); conoscono ed utilizzano le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo adeguato. Utilizzano il computer per videoscrittura e per navigare in Internet in modo abbastanza corretto. Le aule sono dotate di LIM e nei vari plessi degli istituti coinvolti sono presenti laboratori multimediali.

La ricerca ha coinvolto, anche, 35 docenti di DNL e di LS, 22 di scuola primaria e 13 di scuola secondaria di secondo grado.

**Tabella 4.2. Docenti per grado di scuola**

	Frequenza	Percentuale
Primaria	22	62,9
Secondaria di I grado	13	37,1
Totale	35	100,0

**Grafico 4.2: Percentuali docenti per grado di scuola**



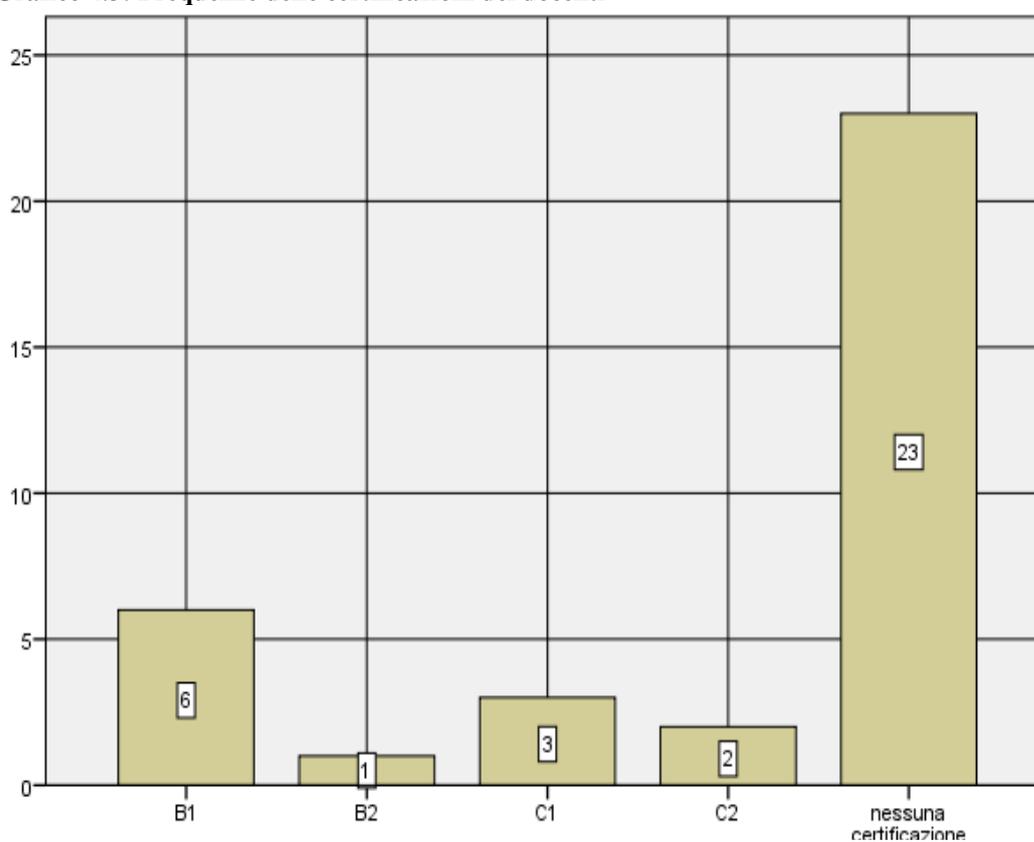
Il numero di docenti di scuola secondaria è in percentuale più elevato rispetto al numero delle classi coinvolte, poiché il docente di DNL di scuola secondaria era sempre accompagnato dal docente di LS mentre per la scuola primaria, in alcuni casi, l'insegnante ha svolto sia l'insegnamento della lingua inglese che di disciplina.

Solo un docente su tre possiede una certificazione linguistica attestante il livello conforme al QCER per le lingue. Il problema linguistico è stato risolto affiancando al docente senza certificazione il docente di lingua e prevedendo, per alcune ore, la presenza in classe di un madrelingua.

**Tabella 4.3: Tipologie di certificazioni**

	Frequenza	Percentuale
B1	6	17,1
B2	1	2,9
C1	3	8,6
C2	2	5,7
nessuna certificazione	23	65,7
Totale	35	100,0

**Grafico 4.3: Frequenze delle certificazioni dei docenti**



#### **4.5 Descrizione del progetto**

Il progetto ha previsto 12 incontri con cadenza settimanale della durata di un'ora, rivolti agli alunni delle classi del secondo ciclo (quarte e quinte) della scuola primaria e della prima classe della scuola secondaria di primo grado di 6 istituzioni scolastiche della Provincia di Ravenna. In due dei dodici incontri per classe l'insegnante è stato affiancato da un madrelingua inglese.

I *team* coinvolti nel progetto erano composti da docenti di discipline non linguistiche e dall'insegnante di lingua inglese, eccezion fatta per la scuola primaria dove, in parecchi casi, l'insegnante generalista ha svolto l'insegnamento della lingua inglese oltre che di altre discipline.

Le insegnanti hanno avuto l'opportunità di sperimentare nuove e diversificate strategie d'insegnamento traendo profitto e arricchimento professionale dal corso di formazione metodologica CLIL, tenuto da esperti del LADiLS (Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere) dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il progetto è stato suddiviso in tre fasi:

1. Fase di formazione dei docenti in presenza: esperti del LADiLS dell'Università Ca' Foscari di Venezia hanno tenuto un percorso di formazione metodologico-didattica CLIL di 14 ore in presenza. I formatori hanno curato anche il monitoraggio, la valutazione e il supporto progettuale ai percorsi didattici proposti dai docenti, per uniformarli in direzione della massima innovatività metodologica, dell'ottimizzazione dell'interazione tra DNL e LS e dell'efficacia nei confronti di tutti gli attori del progetto (alunni, insegnanti, istituzione scolastica, famiglie, contesto sociale).

2. Fase di progettazione, produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti: durante la seconda fase, i *team* di docenti, alla luce del lavoro svolto con gli esperti LADiLS, hanno proposto in classe le attività concordate, secondo le strategie e i tempi stabiliti. Secondo quanto previsto dalla metodologia CLIL i docenti hanno supportato e guidato gli alunni stimolandoli e incoraggiandoli alla costruzione del loro sapere.

Gli *step* operativi sono stati:

- *Warm up*: si inizia con una semplice discussione in lingua con l'uso di immagini e *flashcard*, durante la quale si introduce l'argomento principale;

- *Introduction (Pre task)*: è stato presentato l'argomento disciplinare con l'uso di storie, canzoni o esempi reali, tratti soprattutto dal contesto sociale immediato;

- *Practice (Task cycle)*: sono state proposte attività e *tasks*, di carattere ludico-creativo, di ascolto, parlato, lettura e scrittura per favorire l'apprendimento dell'argomento presentato. In questa fase gli alunni hanno prodotto in gruppo, anche con l'ausilio delle TIC, dei materiali (powerpoint presentazioni ipertestuali, video, giochi educativi interattivi, *e-book*, ecc.) mentre l'insegnante monitorava le attività.

Successivamente i gruppi hanno riferito alla classe riguardo allo svolgimento del compito e ai risultati raggiunti. Infine i risultati sono stati discussi e confrontati.

### 3. Fase di verifica, valutazione e documentazione del progetto.

Gli effetti dell'intervento didattico sono stati valutati sullo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in lingua inglese e sull'apprendimento della disciplina veicolata dalla LS. La verifica intermedia è stata effettuata attraverso l'osservazione degli alunni durante le attività. La verifica finale è stata realizzata attraverso attività di tipo pratico e *test* a risposta chiusa, predisposti dagli insegnanti. Le fasi si sono svolte secondo le modalità e i tempi previsti.

Gli elementi visivi e l'esperienza concreta hanno supportato le informazioni teoriche, rendendo lo stimolo linguistico comprensibile anche agli alunni con difficoltà di apprendimento e non italofoni, poiché gli alunni, hanno associato il significato linguistico all'esperienza effettuata o richiamata.

Il progetto ha destato molto interesse e il numero di adesioni da parte dei docenti è stato elevato.

Tutti i contenuti sono stati veicolati attraverso la lingua inglese.

La scelta delle discipline da veicolare è stata lasciata ai team; sono stati realizzati percorsi di scienze, arte, storia educazione ambientale, cittadinanza e costituzione.

Il modello dominante è stato il percorso CLIL "modulare" cioè suddiviso in moduli, che mediamente coprono un periodo di svolgimento che va dalle dieci alle venti ore. Le tematiche scelte per l'insegnamento CLIL sono state per la maggior parte curriculari.

Grazie al livello di competenza linguistica richiesto all'insegnante di disciplina non linguistica, il peso attribuito alla lingua straniera, si è aggirato mediamente attorno al 50%, con qualche punta attorno al 75%. Coerentemente con le finalità del progetto, nella maggior parte dei casi, vi è stata un'integrazione di lingua e contenuti nuovi realizzati attraverso la copresenza dei due insegnanti coinvolti. Ci sono comunque esempi di realizzazione che, oltre alle ore in copresenza, realizzata attraverso la presentazione congiunta dei contenuti, hanno previsto anche un rafforzamento linguistico funzionale o necessario all'apprendimento dei contenuti non linguistici, operato dall'insegnante di lingua attraverso un insegnamento indipendente.

Inoltre, in alcuni casi, l'insegnante di DNL ha trattato in italiano alcuni contenuti disciplinari, considerati magari troppo difficili o troppo lunghi in termini di tempo per

essere svolti in lingua straniera, in considerazione anche del fatto che l'apprendimento dei contenuti non deve essere penalizzato.

L'esperienza è stata concepita con l'intento di veicolare i contenuti di diverse discipline in inglese e rendere coinvolgenti ed avvincenti le lezioni anche attraverso un uso consapevole e mirato delle nuove tecnologie. L'utilizzazione della metodologia CLIL ha consentito che le competenze acquisite dagli studenti nello studio della lingua inglese non rimanessero circoscritte ad un solo ambito ma si allargassero anche ad altre discipline, valorizzando e promuovendo la formazione complessiva dell'alunno. Tutto il percorso ha costituito un momento di crescita e di arricchimento sia per i docenti che per i discenti.

Il progetto, inoltre, ha dato continuità al lavoro già avviato in due classi dell'Istituto comprensivo "Manara Valgimigli" di Ravenna. Durante l'anno scolastico 2014/2015, infatti, sono state proposte attività CLIL in una quarta e una quinta della scuola primaria "G. Rodari" di Mezzano; contemporaneamente sono stati avviati percorsi CLIL anche in due classi terze di una scuola primaria della provincia di Messina. L'esperienza avviata a Messina, nonostante l'interesse manifestato dagli alunni, non è stata sostenuta e incoraggiata dalle insegnanti di classe e, pertanto, si è conclusa alla fine dell'anno scolastico, non consentendo di raccogliere dati utili per la ricerca. La motivazione addotta dalle docenti è stata che la realizzazione del percorso CLIL portava via troppo tempo ad altre attività. Inoltre, nonostante siano state più volte sollecitate, le docenti non hanno voluto fornire neanche una relazione relativa al primo modulo svolto nelle loro classi, perché troppo impegnate nelle attività di fine anno scolastico.

Il progetto pilota avviato nella scuola primaria di Ravenna, invece, è stato portato avanti con notevole successo dalle insegnanti di classe ed ha coinvolto tutta la scuola allargandosi l'anno successivo a tutta la provincia.

I risultati sono stati raccolti e valutati al fine di migliorare le future progettazioni CLIL e hanno contribuito, insieme ai questionari, alla realizzazione della ricerca.

Il progetto è stato finanziato attraverso i fondi stanziati dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici MIUR (allegato 1).

Dall'anno scolastico successivo a quello di inizio progetto, i docenti coinvolti nelle attività hanno promosso la diffusione della metodologia CLIL sia all'interno della Rete, sia sul territorio. Tutti i materiali prodotti e i percorsi realizzati da tutti i team aderenti al

progetto sono stati inseriti in piattaforma (Wiki, 2015) che costituisce un luogo virtuale di incontro e di scambio di materiale, per tutti i docenti aderenti alla RETE e non solo. Le proposte progettuali CLIL finanziate dal MIUR hanno permesso la creazione di una banca dati in cui docenti di lingue straniere e di varie discipline operano sinergicamente producendo, sperimentando e scambiando esperienze e materiali. La metodologia CLIL si sta rivelando un vero agente di cambiamento delle nostre realtà scolastiche.

#### **4.6 Strumenti e procedure**

Per la verifica e la valutazione sia del processo che dei risultati ottenuti con l'utilizzo della modalità CLIL sono stati predisposti e utilizzati due questionari uno rivolto ai docenti (allegato 2) e uno agli studenti (allegato 3) per rilevare la percezione che gli studenti e i docenti hanno del CLIL, la validità formativa che questa metodologia può avere nella scuola primaria e le eventuali differenze che si possono riscontrare in merito all'interesse e alla motivazione che il CLIL promuove tra le classi del secondo ciclo di scuola primaria e la prima classe di scuola secondaria inferiore.

I questionari si basano in parte sugli strumenti utilizzati nel progetto AECLIL (*Assessment and Evaluation in Content and Language Integrated Learning*) (Quartapelle, 2012) finanziato dalla Commissione Europea (EACEA) e in parte sono stati costruiti ad hoc e adattati alla specificità della ricerca, del campione e del contesto.

Al fine del rispetto della privacy ad ogni docente e studente è stato assegnato un codice.

Il questionario docenti è composto da 36 items suddivisi in tre gruppi ed è stato somministrato in due momenti diversi:

- la prima parte anagrafica/professionale è stata compilata durante il primo incontro di presentazione del progetto, per raccogliere i dati relativi agli insegnanti e la loro conoscenza e percezione riguardo alla metodologia. Prima della compilazione è stato spiegato il questionario, i tempi e i modi di somministrazione e sono stati ampiamente illustrati il progetto di ricerca, gli obiettivi e le finalità. Inoltre è stato specificato che i dati raccolti e analizzati avrebbero contribuito a difendere la tesi sostenuta riguardo all'importanza di avviare percorsi CLIL sin dalla scuola primaria;

- La seconda parte del questionario è stata somministrata a conclusione del progetto e di tutti i moduli CLIL avviati nelle varie classi e ha fornito informazioni sulla progettazione ed implementazione del percorso, sugli strumenti e materiali utilizzati e sull'efficacia di tale metodologia, in relazione ai risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni, all'arricchimento metodologico e professionale dei docenti ed al grado di interazione raggiunto con i colleghi e tra le istituzioni coinvolte.

Il questionario studenti è composto da 13 items a risposta multipla chiusa e ha fornito informazioni sul campione, sulle attività svolte, sugli strumenti e materiali utilizzati sull'efficacia e il gradimento di tale metodologia. La somministrazione dei questionari studenti è avvenuta, per tutte le classi oggetto di studio, a conclusione dei moduli CLIL. Gli studenti sono stati preventivamente informati sul progetto e sul tipo di attività che avrebbero svolto nelle ore individuate per la somministrazione; questo ha permesso una maggiore predisposizione e collaborazione dell'intera classe.



## CAPITOLO V

### Risultati

#### 5.1 Analisi dei risultati

La ricerca si basa sui risultati ottenuti dall'analisi dei dati raccolti attraverso i questionari somministrati a docenti e studenti, durante le diverse fasi del progetto *CLIL in RETE*

I dati sono stati elaborati attraverso il sistema di analisi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Considerata la vastità di informazioni raccolte, sia perché le domande poste dai due questionari erano numerose (n. 36 quesiti nel questionario docenti e n. 13 nel questionario studenti) sia perché i soggetti partecipanti sono risultati costituire un campione molto corposo (35 docenti e 381 studenti), si è deciso di procedere esaminando i dati tramite analisi statistica descrittiva. Essendo le domande di natura chiusa (si/no, scelta multipla ecc.), i dati sono stati tradotti in frequenze e percentuali e riportati in tabelle e grafici per rappresentare i risultati in modo più schematico.

Preziosissime, ai fini della ricerca, sono state anche le relazioni che ogni *team* o singolo docente ha redatto a conclusione del progetto. Esse contengono le sintesi di tutti i percorsi svolti nelle varie classi ma anche i commenti dei docenti, i suggerimenti per un percorso futuro i vantaggi e gli svantaggi nella pianificazione, progettazione, implementazione e valutazione di un percorso CLIL.

Il primo passaggio per procedere all'analisi è stato quello di suddividere le risposte in gruppi in base al grado di scuola, così da permettere successivi confronti tra scuola primaria e secondaria di I grado. I grafici che riportano i dati divisi per grado di scuola sono contraddistinti da due colori: l'azzurro rappresenta la scuola primaria e l'arancione la scuola secondaria.

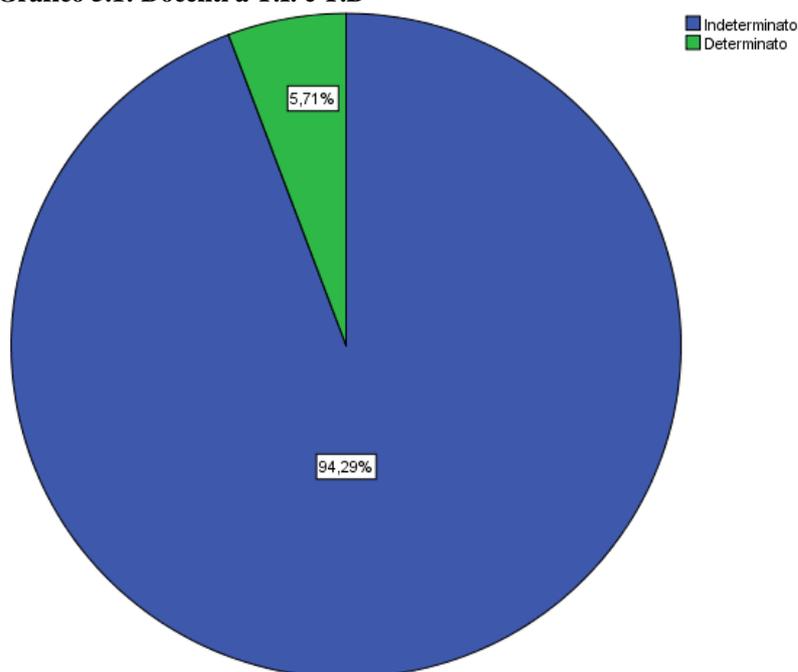
#### 5.2 Risultati del questionario docenti

La codifica dei dati relativi al questionario docenti ha fornito le informazioni che analizzeremo di seguito.

**Tabella 5.1: Categoria insegnanti**

	Frequenza	Percentuale
Tempo Indeterminato	33	94,3
Tempo Determinato	2	5,7
Totale	35	100,0

**Grafico 5.1: Docenti a T.I. e T.D**



Alla ricerca hanno partecipato 35 docenti, 22 di scuola Primaria e 13 della scuola Secondaria di I grado. Il 94% del campione erano docenti a tempo indeterminato (T.I.). La presenza quasi esclusiva di insegnanti a T.I. è stata voluta dai dirigenti che hanno favorito la partecipazione di docenti di ruolo per dare continuità al progetto e alla formazione. Inoltre, come già discusso nel quadro teorico, in base a quanto di recente stabilito dalla Legge 107/2015, “*la formazione in servizio degli insegnanti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale*” (co. 124), pertanto gli insegnanti di ruolo sono vincolati alla formazione dalla normativa che invece non pone alcun obbligo ai docenti non di ruolo.

**Tabella 5.2: Item 8: Conosce la metodologia CLIL**

	Frequenza	Percentuale
Si	28	80,0
No	7	20,0
Totale	35	100,0

**Tabella 5.3: Item 8: Conosce la metodologia CLIL (diviso per gradi di scuola)**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Si	16	72,7
	No	6	27,3
	Totale	22	100,0
Secondaria	Si	12	92,3
	No	1	7,7
	Totale	13	100,0

L'80% dei docenti dichiara di conoscere la metodologia CLIL; di questi la percentuale maggiore appartiene alla scuola Secondaria.

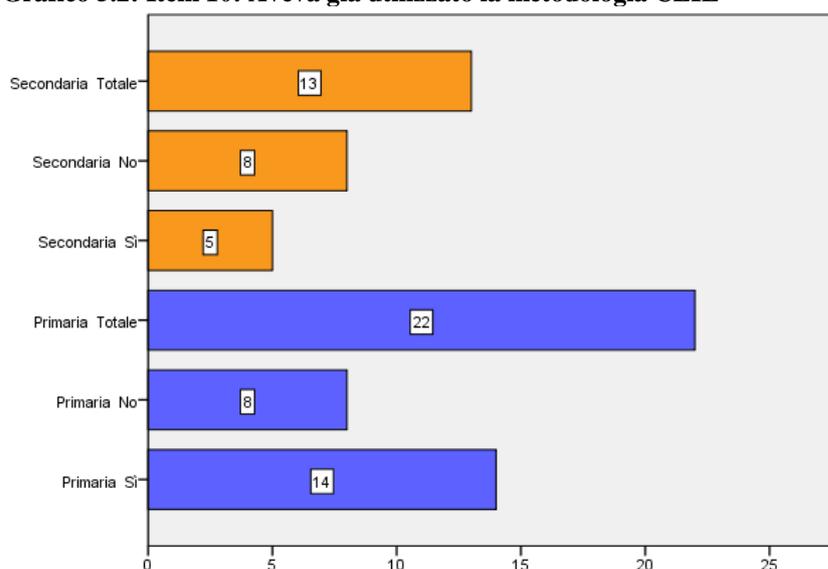
**Tabella 5.4: Item 9: Aveva già utilizzato la metodologia CLIL**

	Frequenza	Percentuale
Si	19	54,3
No	16	45,7
Totale	35	100,0

**Tabella 5.5: Item 10: Aveva già utilizzato la metodologia CLIL (diviso per gradi di scuola)**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Si	14	63,6
	No	8	36,4
	Totale	22	100,0
Secondaria	Si	5	38,5
	No	8	61,5
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.2: Item 10: Aveva già utilizzato la metodologia CLIL**



Soltanto il 54,3% dei docenti coinvolti ha sperimentato la metodologia CLIL nelle proprie classi. L'aspetto più rilevante che emerge dall'analisi di queste tabelle è che, dei 16 docenti di scuola primaria che hanno dichiarato di conoscere la metodologia CLIL, 14 l'hanno sperimentata con i propri alunni, mentre solo 5 docenti di scuola secondaria, dei 12 che hanno affermato di conoscere la metodologia, dice di aver avviato percorsi CLIL nelle proprie classi.

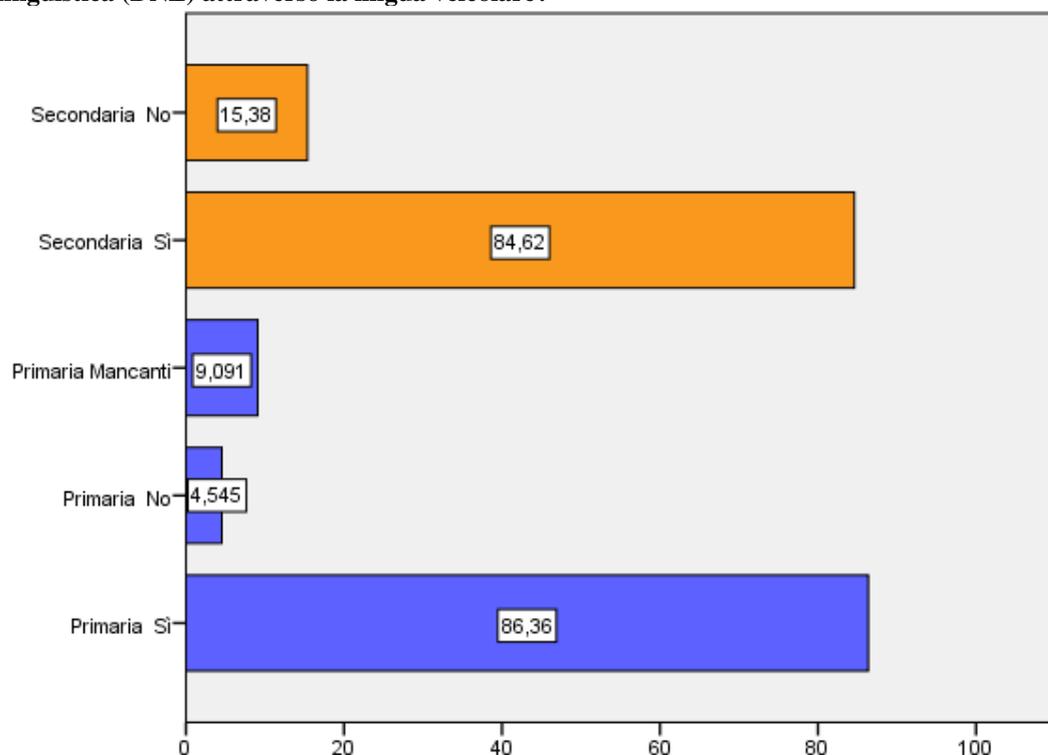
**Tabella 5.6: Item 11: Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare?**

	Frequenza	Percentuale
Sì	30	85,7
No	3	8,6
Totale	33	94,3
Mancanti	2	5,7
Totale	35	100,0

**Tabella 5.7: Item 11: Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare? (diviso per grado di scuola)**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Si	19	86,4
	No	1	4,5
	Totale	20	90,9
	Mancanti	2	9,1
Totale		22	100,0
Secondaria	Si	11	84,6
	No	2	15,4
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.3: Item 11: Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare?**

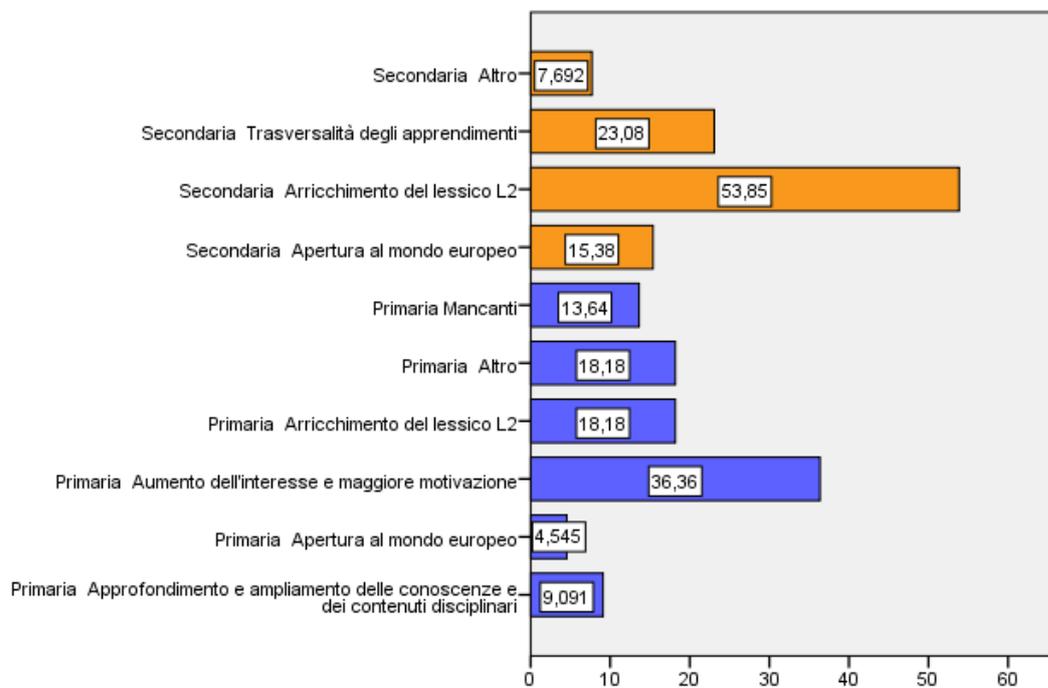


L'85% dei docenti ha riconosciuto che esistano dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica attraverso una lingua veicolare. Il grafico dimostra come sia forte la convinzione dell'efficacia di questa metodologia per i docenti di entrambe gli ordini di scuola.

**Tabella 5.7b: Item 11: Se sì quali sono**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Approfondimento e ampliamento delle conoscenze e dei contenuti disciplinari	2	9,1
	Apertura al mondo europeo	1	4,5
	Aumento dell'interesse e maggiore motivazione	8	36,4
	Arricchimento del lessico L2	4	18,2
	Altro	4	18,2
	Totale	19	86,4
	Mancanti	3	13,6
Totale		22	100,0
Secondaria	Apertura al mondo europeo	2	15,4
	Arricchimento del lessico L2	7	53,8
	Trasversalità degli apprendimenti	3	23,1
	Altro	1	7,7
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.3b: Item 11: Se sì quali?**



Questo grafico analizza la diversa percezione ma anche le diverse aspettative in merito alla metodologia CLIL, che i docenti dei due gradi di scuole hanno. La maggior parte delle risposte riconosce dei vantaggi nell'utilizzo della metodologia CLIL ma l'attenzione è focalizzata più sull'apprendimento delle lingue, che non sui contenuti, soprattutto per i docenti di scuola secondaria. Questo evidenzia come il CLIL venga inteso metodo di insegnamento linguistico e non contenutistico.

Questa domanda è stata somministrata durante il primo incontro del progetto e prima dell'inizio della formazione metodologico-didattica. Prendendo spunto da questo grafico i formatori hanno specificato la natura *dual-focused* (Marsh & Langé, 2000b) del CLIL, sottolineando come questa metodologia sia caratterizzata da scelte strategiche, volte all'apprendimento in sincrono di contenuto e lingua.

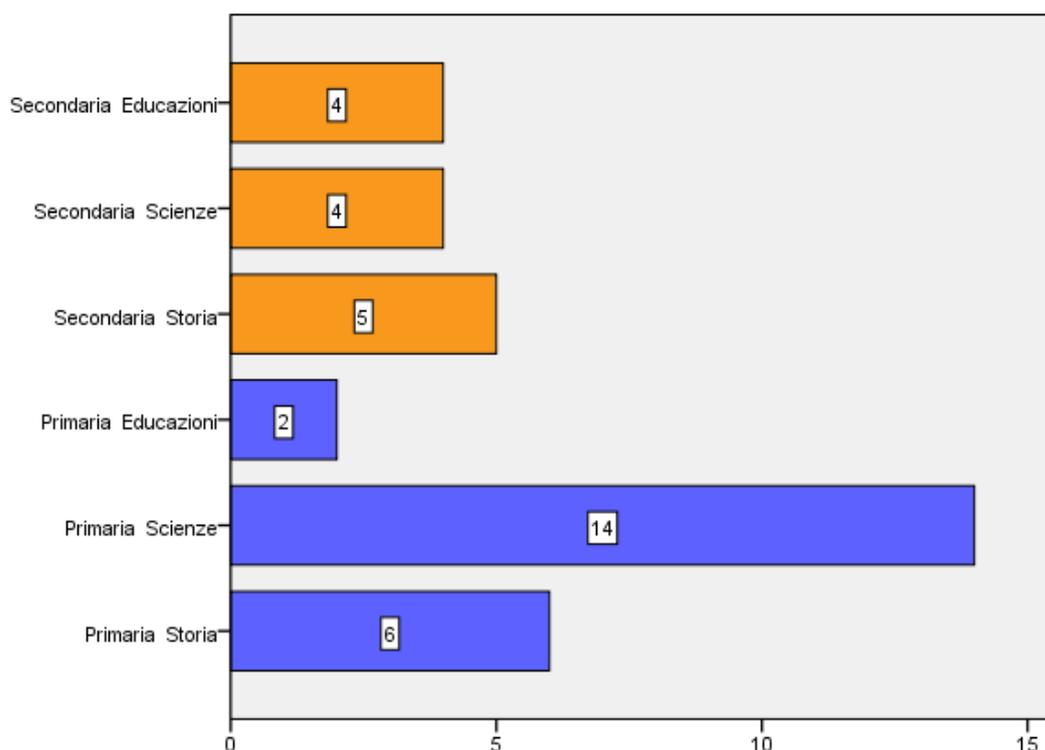
Con questa domanda, si conclude la prima parte del questionario

La seconda parte è stata somministrata a conclusione di tutte le attività e racconta come sono stati programmati e gestiti i percorsi. Raccoglie anche le considerazioni finali dei docenti in merito all'adozione della metodologia CLIL.

**Tabella 5.9: Item 12: Per quale materia ha scelto di utilizzare la metodologia CLIL?**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Storia	6	27,3
	Scienze	14	63,6
	Educazioni	2	9,1
	Totale	22	100,0
Secondaria	Storia	5	38,5
	Scienze	4	30,8
	Educazioni	4	30,8
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.5: Item 12: Per quale materia ha scelto di utilizzare la metodologia CLIL?**



Come sintetizza la tabella 5.9, il 64% dei docenti di scuola primaria ha scelto come disciplina da veicolare in LS Scienze. Questo dato sommato al 30% della scuola secondaria evidenzia come le Scienze accolgano maggiormente il favore sia dei docenti che dei discenti.

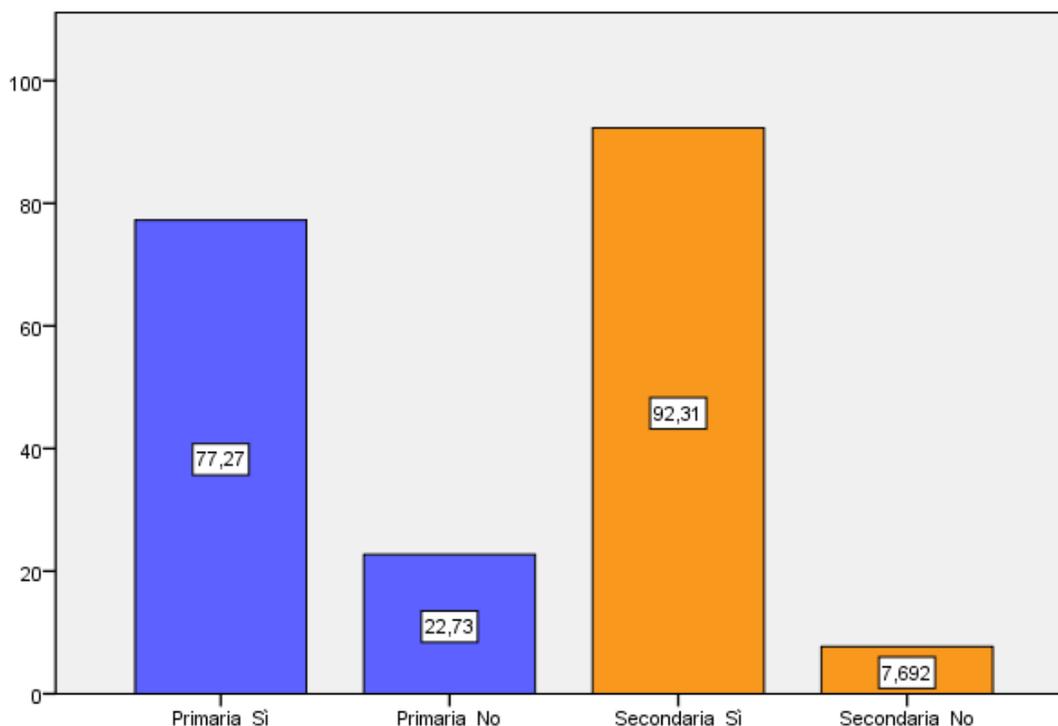
Infatti, come abbiamo descritto nel terzo capitolo, ci sono discipline i cui contenuti sono astratti e concettualmente impegnativi e che, pertanto, richiedono maggiori capacità di astrazione; altre, invece, che sono più legate ad un contesto concreto e, pertanto, si prestano ad essere maggiormente manipolative, e richiedono un uso della lingua limitato e strutturalmente più semplice, dove le competenze linguistiche sono facilmente prevedibili e non richiedono un grosso sforzo cognitivo: Scienze sono tra queste. La scelta operata dalle scuole ha privilegiato queste due discipline che, pur appartenendo ad ambiti diversi, entrambe richiedono, prevalentemente, un'esposizione orale. Inoltre, esse si prestano ad attività laboratoriali e di *cooperative learning* che facilitano la comprensione ma anche l'esposizione e, per questo, particolarmente adatte ad essere veicolate in LS, soprattutto per le classi di scuola primaria, dove la didattica esperienziale va sempre preferita a quella più astratta e lontana dalla realtà. Chiaramente

il livello di competenza linguistica e cognitiva degli allievi costituisce un fattore importante nella scelta della disciplina e della modalità di presentazione. Per questo motivo la scelta della materia ha richiesto da parte dei docenti un'attenta analisi del contesto a cui il percorso era rivolto. La disciplina più utilizzata nei percorsi di scuola secondaria (38,5%) è stata la Storia.

**Tabella 5.10: Item 14: L'esperienza CLIL è stata progettata in team?**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Si	17	77,3
	No	5	22,7
	Totale	22	100,0
Secondaria	Si	12	92,3
	No	1	7,7
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.6: Item 14: L'esperienza CLIL è stata progettata in team?**



I moduli CLIL sono stati progettati in team dal 92% dei docenti di scuola secondaria. Infatti, come già anticipato, i docenti di questo grado di scuola hanno pianificato e gestito le attività in classe con il supporto dell'insegnante di LS o del

madrelingua per ovviare alle problematiche legate al livello di conoscenza della lingua veicolare. Il 23% dei docenti di scuola primaria, invece, ha progettato e gestito individualmente i moduli CLIL. Questi insegnanti, infatti, rivestivano il doppio ruolo di docente di DNL e di LS nelle loro classi, pertanto, all'interno del loro monte orario hanno gestito autonomamente le attività CLIL. Questo aspetto sicuramente favorisce e rende più semplice la diffusione della metodologia CLIL nella scuola primaria; va, però, specificata e ribadita l'importanza che riveste, per la buona riuscita di un percorso CLIL, la collaborazione tra docenti. Non a caso nel secondo capitolo si è parlato a lungo di uno dei concetti chiave della metodologia CLIL: il *team teaching*. La costituzione di un gruppo di lavoro che collabora allo stesso progetto negoziando obiettivi, metodologia e valutazione consente un processo di equilibrata reciprocità didattica, in cui ognuno mette in campo le proprie peculiari competenze, arricchendo ed essendo arricchito dalle competenze dell'altro, favorendo, inoltre, un maggior controllo delle dinamiche della classe e dei livelli di apprendimento, e permettendo di monitorare meglio l'interesse degli allievi e le loro difficoltà.

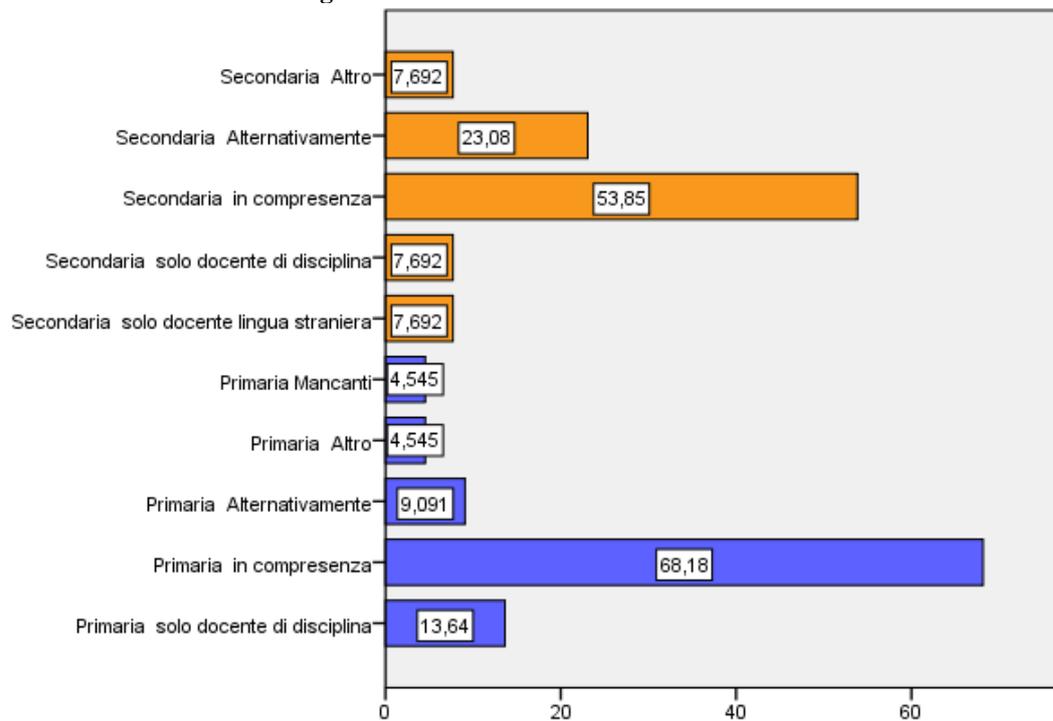
Lavorare in team non è sempre facile: differenze metodologiche e caratteriali possono ostacolare la collaborazione, così come emerge dalle relazioni stilate dai docenti e dagli interventi che hanno animato il corso di formazione. Ma, come afferma Ricci Garotti (2006) “ *se l'attuazione CLIL fosse riservata al solo insegnante di lingua o disciplina ne deriverebbe un forte sbilanciamento*” si rischierebbe cioè di dare troppo peso alla lingua o al contenuto.

Pertanto, anche quando la figura del docente di LS e di DNL coincidono, come spesso accade nella scuola primaria, il modulo CLIL può essere programmato e condiviso con gli altri colleghi del team e pianificato in modo trasversale a più discipline, così come è avvenuto per alcuni percorsi realizzati dai docenti di scuola primaria. Questo ha garantito il confronto/crescita con l'altro collega e ha permesso che si realizzasse concretamente l'integrazione di due realtà disciplinari distinte. Purtroppo, nonostante sia stata più volte ribadita l'importanza di questo aspetto, non tutti i docenti sono riusciti a pianificare ed implementare i loro progetti in team, come si evince dalla tabella dal grafico seguenti.

**Tabella 5.11: Item 16: L'insegnamento CLIL è stato effettuato da:**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	solo docente di disciplina	3	13,6
	in compresenza	15	68,2
	Alternativamente	2	9,1
	Altro	1	4,5
	Totale	21	95,5
	Mancanti Mancante di sistema	1	4,5
Totale		22	100,0
Secondaria	solo docente lingua straniera	1	7,7
	solo docente di disciplina	1	7,7
	in compresenza	7	53,8
	Alternativamente	3	23,1
	Altro	1	7,7
	Totale	13	100,0

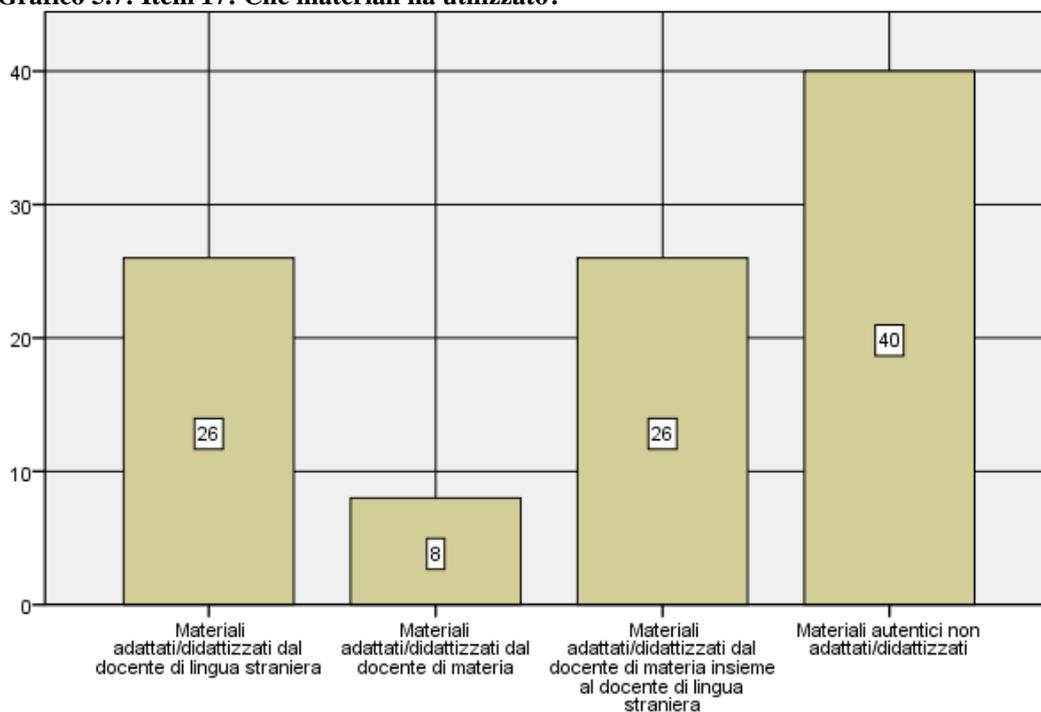
**Grafico 5.6: Item 16: L'insegnamento CLIL è stato effettuato da:**



**Tabella 5.12: Item 17: Che materiali ha utilizzato per il CLIL?**

		Risposte	
		N	Percentuale
Materiali	Materiali adattati/didattizzati dal docente di lingua straniera	13	26,0%
	Materiali adattati/didattizzati dal docente di materia	4	8,0%
	Materiali adattati/didattizzati dal docente di materia insieme al docente di lingua straniera	13	26,0%
	Materiali autentici non adattati/didattizzati	20	40,0%

**Grafico 5.7: Item 17: Che materiali ha utilizzato?**



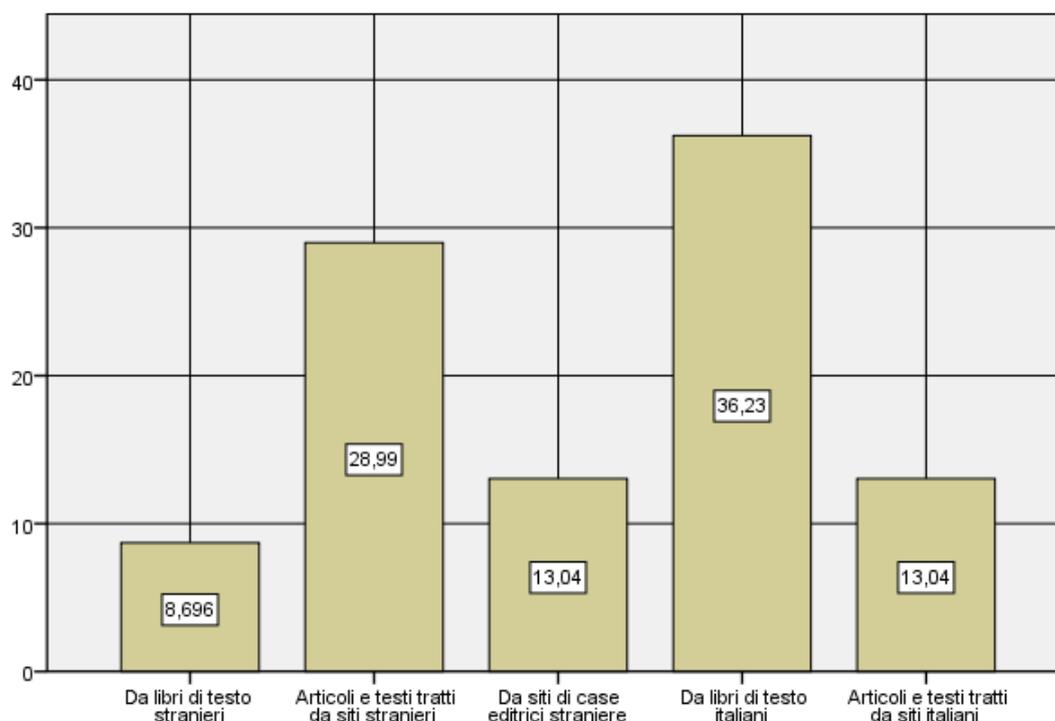
Particolare attenzione è stata riservata dai docenti alla scelta dei materiali. Il 60% di questi è stato didattizzato per una migliore comprensione ed un più efficace apprendimento del contenuto. La didattizzazione dei materiali è stata espletata

attraverso la preparazione di un corredo di esercizi e di attività capaci di fare acquisire non solo le conoscenze, ma anche le abilità e le competenze. La scelta dei testi da proporre agli studenti è fondamentale e, pertanto, anch'essa richiede la collaborazione del docente di disciplina e di LS perché i materiali siano adeguati al livello degli studenti sia nei contenuti che in LS, ma solo il 26% dei docenti dichiara di avere collaborato con i colleghi per la scelta e l'adeguamento dei materiali.

**Tabella 5.13:Item 18: Come ha reperito i materiali?**

	Risposte	
	N	Percentuale
Da libri di testo stranieri	6	8,7%
Articoli e testi tratti da siti stranieri	20	29,0%
Da siti di case editrici straniere	9	13,0%
Da libri di testo italiani	25	36,2%
Articoli e testi tratti da siti italiani	9	13,0%

**Grafico 5.8: Item 18: Come ha reperito i materiali?**

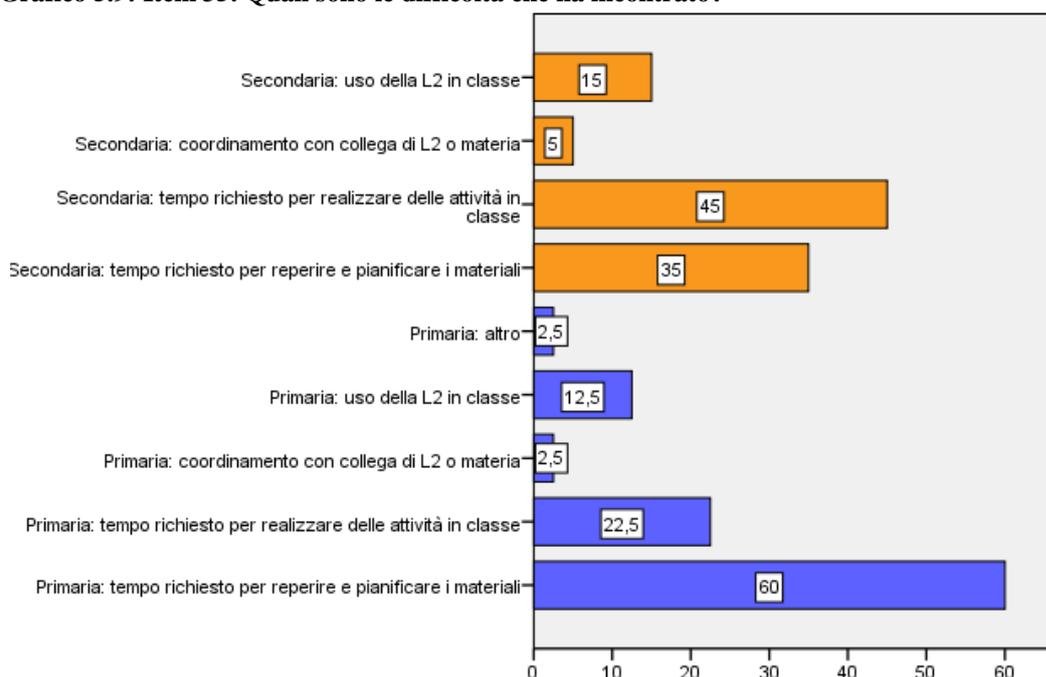


Il 42% dei materiali è tratto da siti italiani o stranieri. Le tecnologie rappresentano una risorsa inesauribile e estremamente varia per gli input che possono offrire. Il web offre la possibilità di accedere a materiali predisposti per attività educative su siti specializzati, che sono stati attentamente visionati nella forma e nei contenuti dai docenti. Il web offre anche fonti autentiche con un linguaggio solitamente semplice, proposto attraverso modalità accattivanti e ludiche.

**Tabella 5.14: Item 35: Quali sono le difficoltà che ha incontrato?**

Tipo di scuola		Risposte	
		Percentuale	N
Primaria	Tempo richiesto per reperire e pianificare i materiali	60,0%	24
	Tempo richiesto per realizzare delle attività in classe	22,5%	9
	Coordinamento con collega di L2 o materia	2,5%	1
	Uso della L2 in classe	12,5%	5
	Altro	2,5%	1
Secondaria	Tempo richiesto per reperire e pianificare i materiali	35,0%	7
	Tempo richiesto per realizzare delle attività in classe	45,0%	9
	Coordinamento con collega di L2 o materia	5,0%	1
	Uso della L2 in classe	15,0%	3

**Grafico 5.9: Item 35: Quali sono le difficoltà che ha incontrato?**

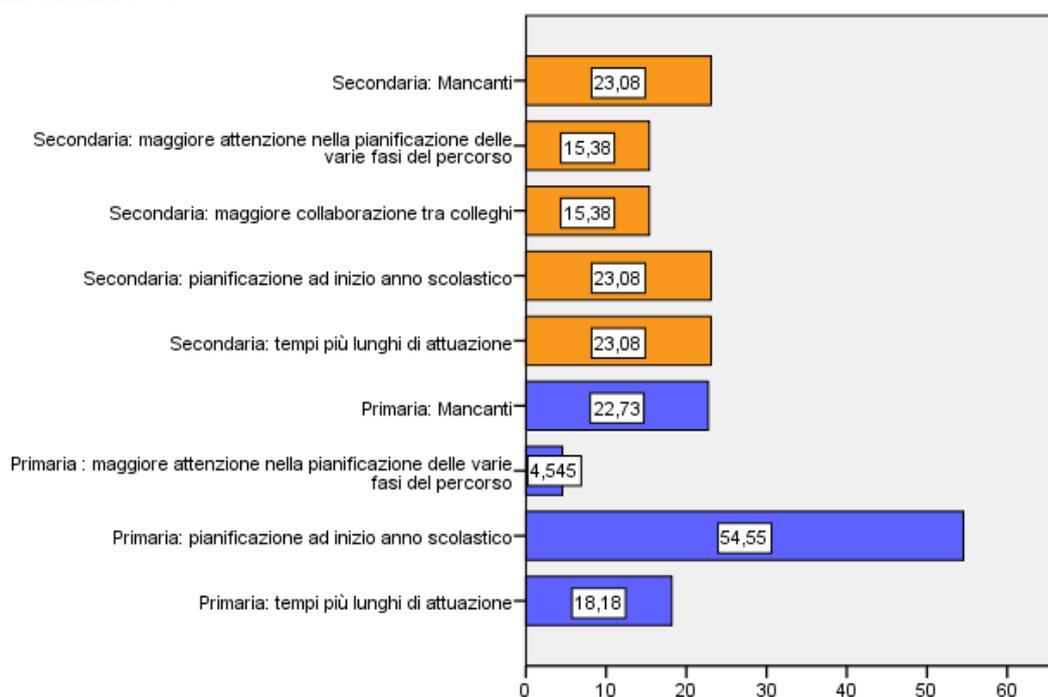


La preparazione dei materiali ha richiesto ai docenti tempo ed energie che non gli sono state riconosciute. Per questo, come emerge dal grafico 5.9, i docenti di entrambi gli ordini di scuola (60% scuola primaria e 35% scuola secondaria) hanno dichiarato che la difficoltà maggiore è stata proprio: il tempo richiesto per reperire e pianificare i materiali. Per ovviare, in parte a questo problema e per evitare che questo possa, in futuro, demotivare i docenti a programmare moduli CLIL, i dirigenti della RETE si sono impegnati ad incentivare i docenti che sperimenteranno nuove metodologie didattiche. Inoltre, tutti i materiali prodotti e i percorsi realizzati da tutti i team aderenti al progetto, sono stati inseriti in una piattaforma Wiki, che costituisce un luogo virtuale di incontro e di scambio di materiale per tutti i docenti interessati. Il Wiki offrirà materiali, già sperimentati, adattati e didattizzati e permetterà ai docenti di risparmiare tempo da impiegare in altre attività. Infatti, un'altra difficoltà rilevata dai docenti sono proprio i tempi di realizzazione delle attività (22,5% scuola primaria e 45% scuola secondaria) che hanno richiesto ai docenti tempi più lunghi rispetto alle normali attività organizzate per la lezione tradizionale.

**Tabella 5.15: Item 36: Se dovesse riproporre lo stesso modulo CLIL appena svolto, che cosa modificherebbe?**

Tipo di scuola		Percentuale	Frequenza
Primaria	Tempi più lunghi di attuazione	18,2	4
	Pianificazione ad inizio anno scolastico	54,5	12
	Maggiore attenzione nella pianificazione delle varie fasi del percorso	4,5	1
	Mancanti	22,7	5
Secondaria	Tempi più lunghi di attuazione	23,1	3
	Pianificazione ad inizio anno scolastico	23,1	3
	Maggiore collaborazione tra colleghi	15,4	2
	Maggiore attenzione nella pianificazione delle varie fasi del percorso	15,4	2
	Mancanti	23,1	3

**Grafico 5.10: Item 36: Se dovesse riproporre lo stesso modulo CLIL appena svolto, che cosa modificherebbe?**

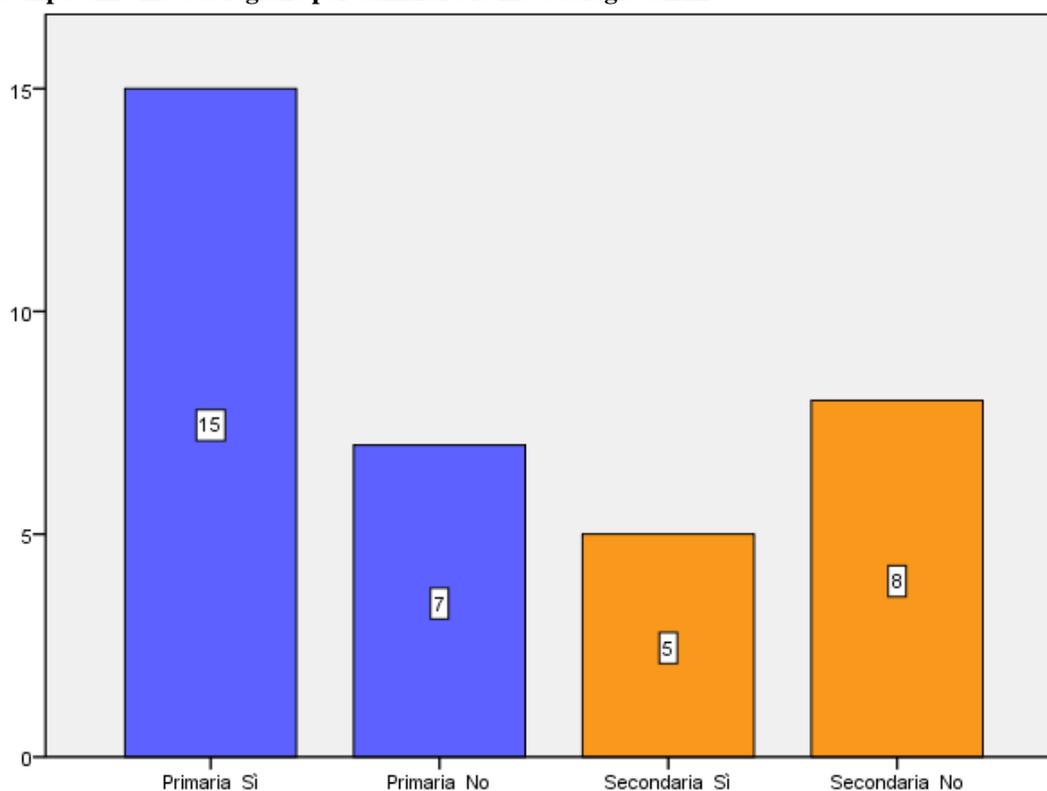


Proprio per questo i docenti di entrambe gli ordini di scuola propongono per il futuro di programmare le attività CLIL sin dall'inizio dell'anno scolastico, in modo da avere tempi più rilassati, sia per la programmazione che per l'implementazione dei moduli CLIL.

**Tabella 5.16: Item 25: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene di avere acquisito sufficienti competenze metodologiche per utilizzare la metodologia CLIL?**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Sì	15	68,2
	No	7	31,8
Secondaria	Sì	5	38,5
	No	8	61,5

**Grafico 5.11: Item 25: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene di avere acquisito sufficienti competenze metodologiche per utilizzare la metodologia CLIL?**



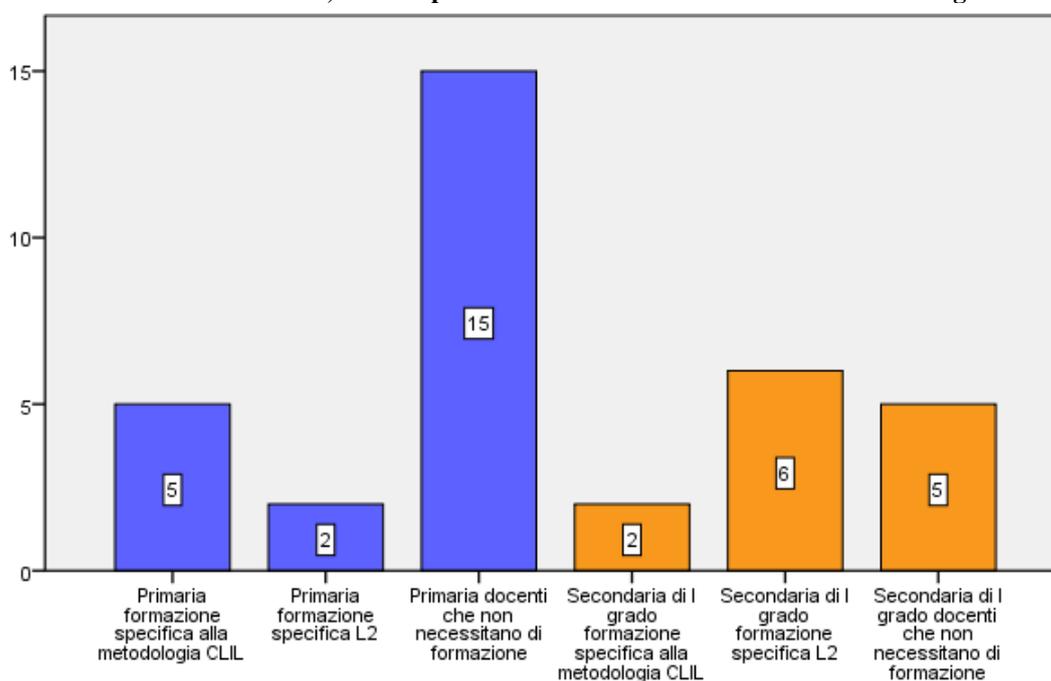
I docenti hanno aderito con molto interesse alla formazione metodologica tenuta dagli esperti del LADiLS, partecipando attivamente a tutti i laboratori e le attività proposte. Pur riconoscendo la validità del corso e la competenza dei formatori, il 31,8% dei docenti di scuola primaria e il 61,5% dei docenti di scuola secondaria hanno

richiesto più ore di formazione CLIL sia metodologico-didattica che linguistico comunicativa.

**Tabella 5.17: Item 26: Se NO, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno?**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Formazione specifica alla metodologia CLIL	5	22,7
	Formazione specifica L2	2	9,1
	Mancanti Docenti che non hanno bisogno di formazione	15	68,2
	Totale	22	100,0
Secondaria	Formazione specifica alla metodologia CLIL	2	15,4
	Formazione specifica L2	6	46,2
	Totale	8	61,5
	Mancanti Docenti che non hanno bisogno di formazione	5	38,5
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.12: Item 26: Se NO, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno?**



Come si evince dal grafico 5.12 il numero maggiore di docenti che richiedono formazione appartiene alla scuola secondaria: sono soprattutto i docenti di disciplina che chiedono un'adeguata formazione linguistica, per poter gestire le attività in classe

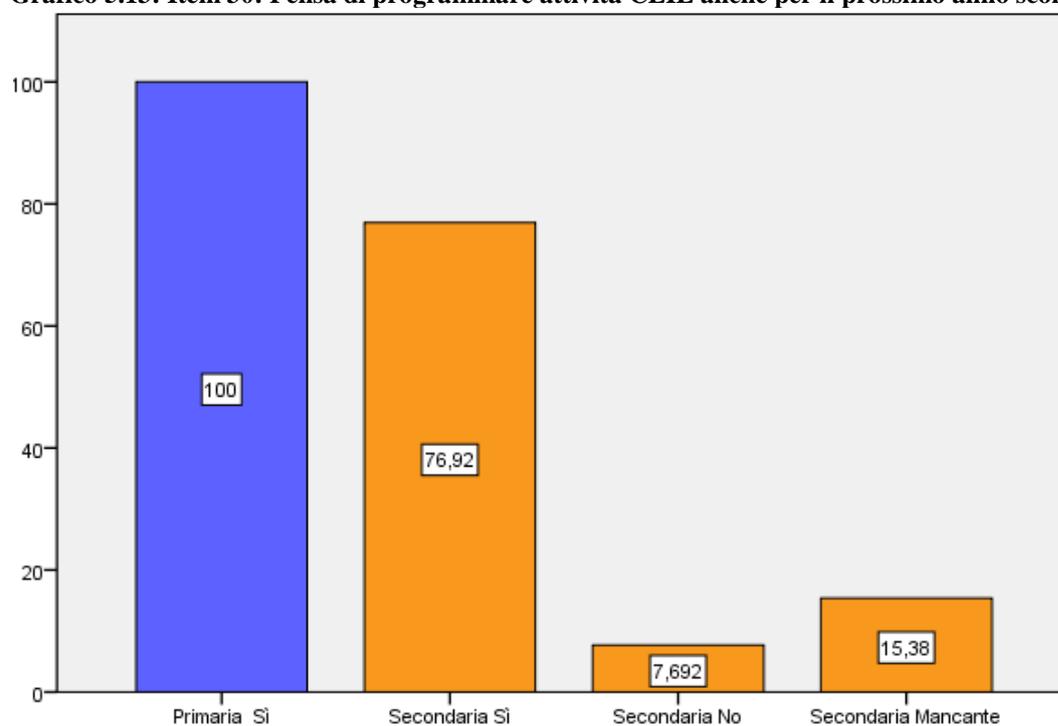
con più sicurezza e senza dover necessariamente dipendere dal docente di lingue. L'organizzazione oraria della scuola secondaria, infatti, è diversa da quella della scuola primaria: non sono previste ore di copresenza e gli orari dei docenti sono incastrati a tal punto che, nonostante la disponibilità dei colleghi di LS a fare ore in più, prevedere la copresenza di due docenti nelle ore del progetto CLIL, è stato veramente complicato.

Nella scuola primaria, invece, anche se le ore di copresenza rimaste sono veramente poche, organizzare un cambio orario tra colleghi dello stesso team, per consentire al docente di LS e di disciplina di essere copresenti in classe, è stato molto più semplice.

**Tabella 5.18: Item 30: Pensa di programmare attività CLIL anche per il prossimo anno scolastico?**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Sì	22	100,0
	Sì	10	76,9
Secondaria	No	1	7,7
	Mancanti	2	15,4
	Totale	13	100,0

**Grafico 5.13: Item 30: Pensa di programmare attività CLIL anche per il prossimo anno scolastico?**



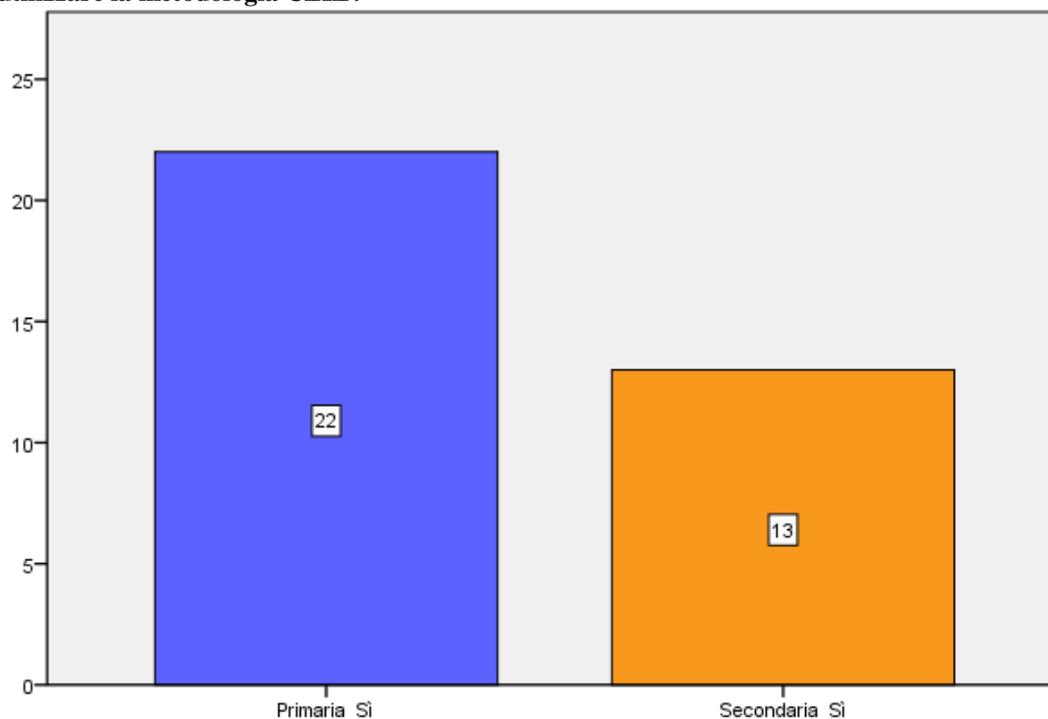
Nonostante le difficoltà organizzative, che si sono presentate nella gestione del progetto il 77% dei docenti di scuola secondaria dichiara di voler pianificare moduli CLIL anche per il prossimo anno scolastico.

Il 100% dei docenti di scuola primaria partecipanti al progetto ha dichiarato, che progetterà moduli CLIL anche per il prossimo anno scolastico.

**Tabella 5.19: Item 33: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene sia stato positivo per lei e la sua classe utilizzare la metodologia CLIL?**

Tipo di scuola		Frequenza	Percentuale
Primaria	Sì	22	100,0
Secondaria	Sì	13	100,0

**Grafico 5.14: Item 33: Sulla base dell'esperienza fatta ritiene sia stato positivo per lei e la sua classe utilizzare la metodologia CLIL?**

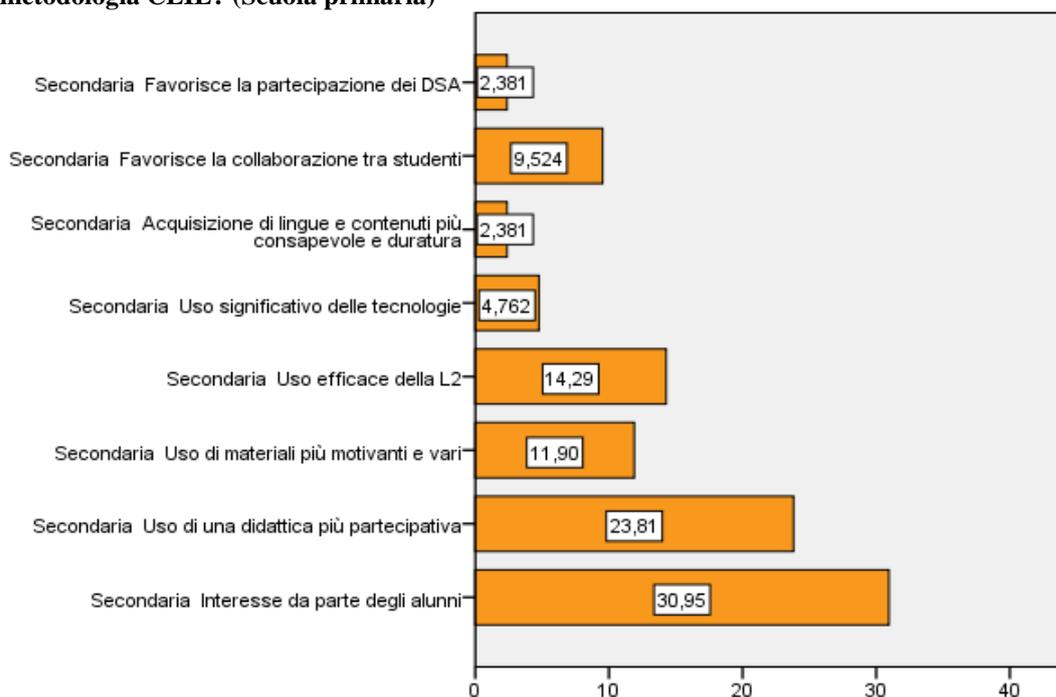


Il 100% degli insegnanti che ha sperimentato la metodologia CLIL nelle proprie classi ha dichiarato che l'adozione di questa metodologia è stata utile sia per i docenti che per i discenti.

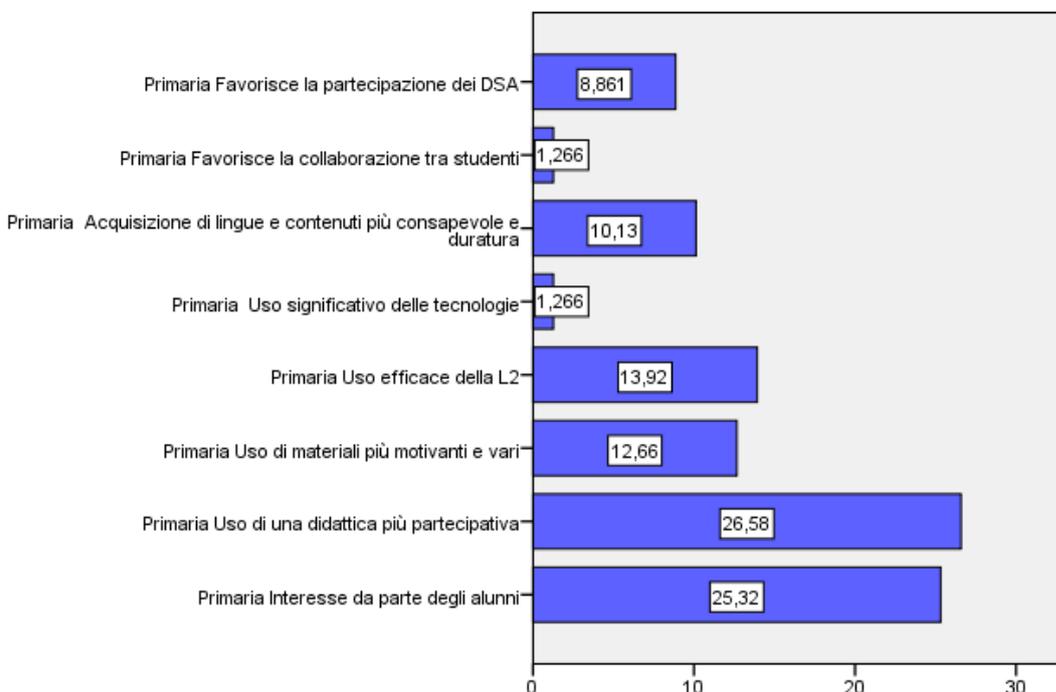
**Tabella 5.20: Item 34: Quali sono gli effetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL?**

Tipo di scuola		Risposte	
		Percentuale	N
Primaria	Interesse da parte degli alunni	25,3%	20
	Uso di una didattica più partecipativa	26,6%	21
	Uso di materiali più motivanti e vari	12,7%	10
	Uso efficace della L2	13,9%	11
	Uso significativo delle tecnologie	1,3%	1
	Acquisizione di lingue e contenuti più consapevole e duratura	10,1%	8
	Favorisce la collaborazione tra studenti	1,3%	1
	Favorisce la partecipazione dei DSA	8,9%	7
Secondaria	Interesse da parte degli alunni	31,0%	13
	Uso di una didattica più partecipativa	23,8%	10
	Uso di materiali più motivanti e vari	11,9%	5
	Uso efficace della L2	14,3%	6
	Uso significativo delle tecnologie	4,8%	2
	Acquisizione di lingue e contenuti più consapevole e duratura	2,4%	1
	Favorisce la collaborazione tra studenti	9,5%	4
	Favorisce la partecipazione dei DSA	2,4%	1

**Grafico 5.15: Item 34: Quali sono gli effetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL? (Scuola primaria)**



**Grafico 5.16: Item 34: Quali sono gli effetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL? (Scuola secondaria)**



Come dimostrano i grafici 5.15 e 5.16, gli effetti positivi della metodologia CLIL riscontrati dai docenti di entrambi gli ordini di scuola sono stati: un maggiore interesse

dimostrato dagli alunni durante le attività e il coinvolgimento e l'attenzione promossi da una didattica più partecipativa.

Nello studio teorico abbiamo più volte descritto come l'interesse e la motivazione siano parole chiave nel CLIL. Durante l'implementazione dei moduli i docenti hanno potuto verificare come l'uso di una didattica più partecipativa e collaborativa, i processi messi in atto e le strategie utilizzate abbiano sostenuto la motivazione e l'interesse degli studenti consentendogli il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Va inoltre evidenziato che il 9% dei docenti di scuola primaria e il 2,4% dei docenti di scuola secondaria abbiano riscontrato come il CLIL abbia favorito la partecipazione e il coinvolgimento anche degli alunni DSA.

Il sistema di apprendimento cooperativo adottato dagli insegnanti, le strategie di "scaffolding" predisposte, l'assetto più dinamico e collaborativo della classe, l'attenzione posta agli esercizi di uso della lingua, più che a quelli di grammatica e sintassi hanno garantito anche agli alunni DSA il raggiungimento degli obiettivi sia di lingua che di disciplina.

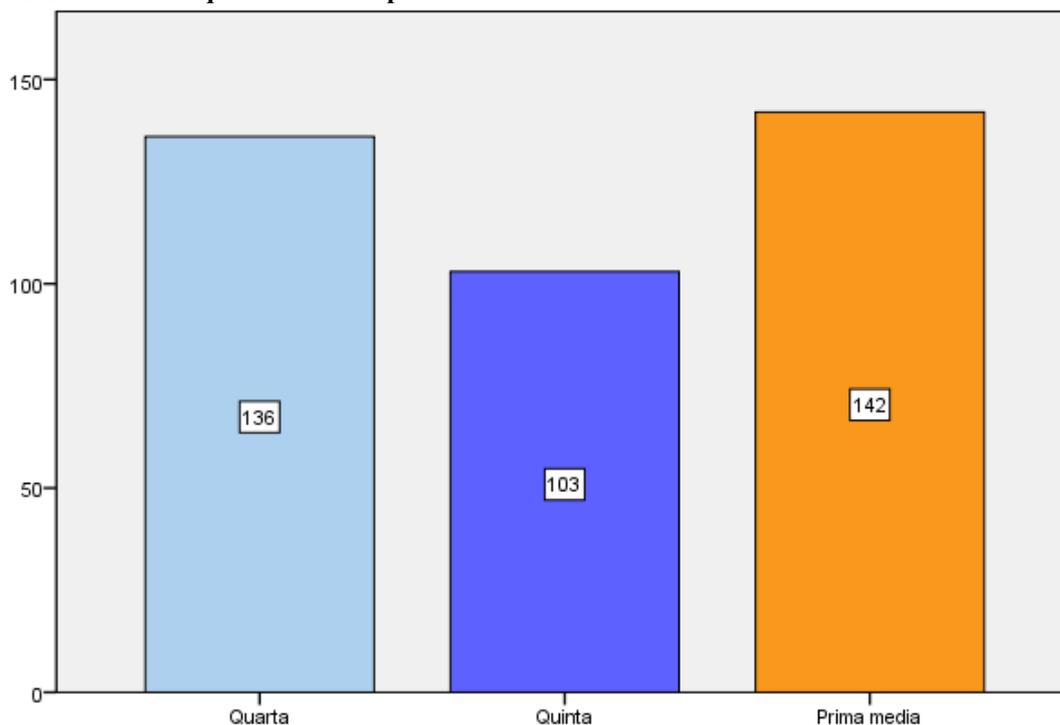
### 5.3 Analisi del questionario studenti

Gli aspetti più rilevanti che emergono dall'analisi dei dati forniti dagli studenti sono elencati di seguito.

**Tabella 5.21: Studenti per classe**

	Frequenza	Percentuale
Quarta	136	35,7
Quinta	103	27,0
Prima media	142	37,3
Totale	381	100,0

**Grafico 5.17: Frequenza studenti per classe**



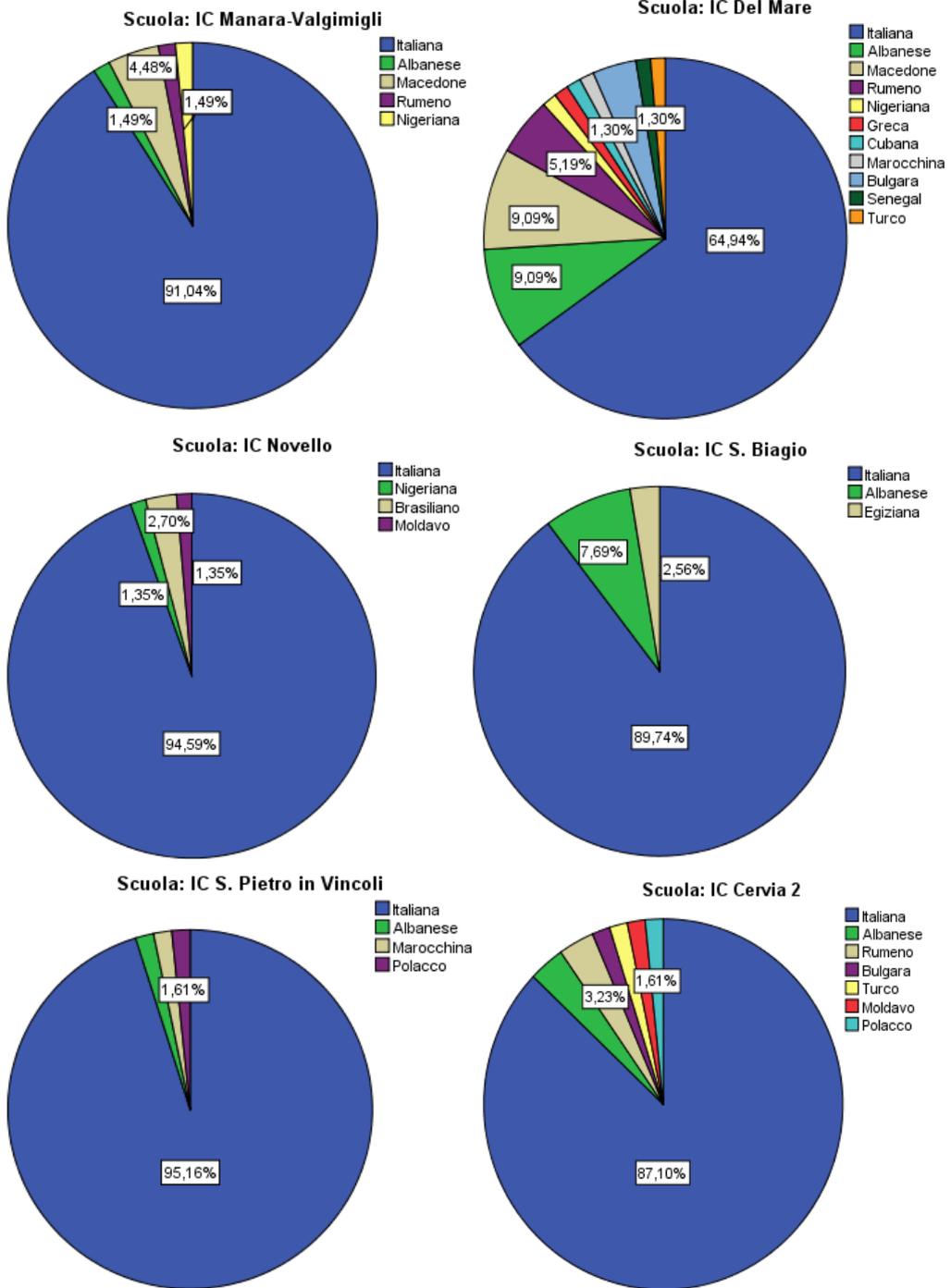
I questionari sono stati somministrati a 381 studenti: il 63% di scuola primaria e il restante 37% di scuola secondaria di primo grado. Le classi coinvolte nel progetto sono 12 quarte e quinte di scuola primaria e 6 prime di scuola secondaria di I grado.

**Tabella 5.22: Nazionalità**

Scuola		Frequenza	Percentuale
IC Manara-Valgimigli	Italiana	61	91,0
	Albanese	1	1,5
	Macedone	3	4,5
	Rumeno	1	1,5
	Nigeriana	1	1,5
	Totale	67	100,0
	IC Del Mare	Italiana	50
Albanese		7	9,1
Macedone		7	9,1
Rumeno		4	5,2
Nigeriana		1	1,3
Greca		1	1,3
Cubana		1	1,3

	Marocchina	1	1,3
	Bulgara	3	3,9
	Senegal	1	1,3
	Turco	1	1,3
	Totale	77	100,0
IC Novello	Italiana	70	94,6
	Nigeriana	1	1,4
	Brasiliano	2	2,7
	Moldavo	1	1,4
	Totale	74	100,0
IC S. Biagio	Italiana	35	89,7
	Albanese	3	7,7
	Egiziana	1	2,6
	Totale	39	100,0
IC S. Pietro in Vincoli	Italiana	59	95,2
	Albanese	1	1,6
	Marocchina	1	1,6
	Polacco	1	1,6
	Totale	62	100,0
IC Cervia 2	Italiana	54	87,1
	Albanese	2	3,2
	Rumeno	2	3,2
	Bulgara	1	1,6
	Turco	1	1,6
	Moldavo	1	1,6
	Polacco	1	1,6
	Totale	62	100,0

Grafico 5.18: Percentuale della nazionalità studenti per scuola

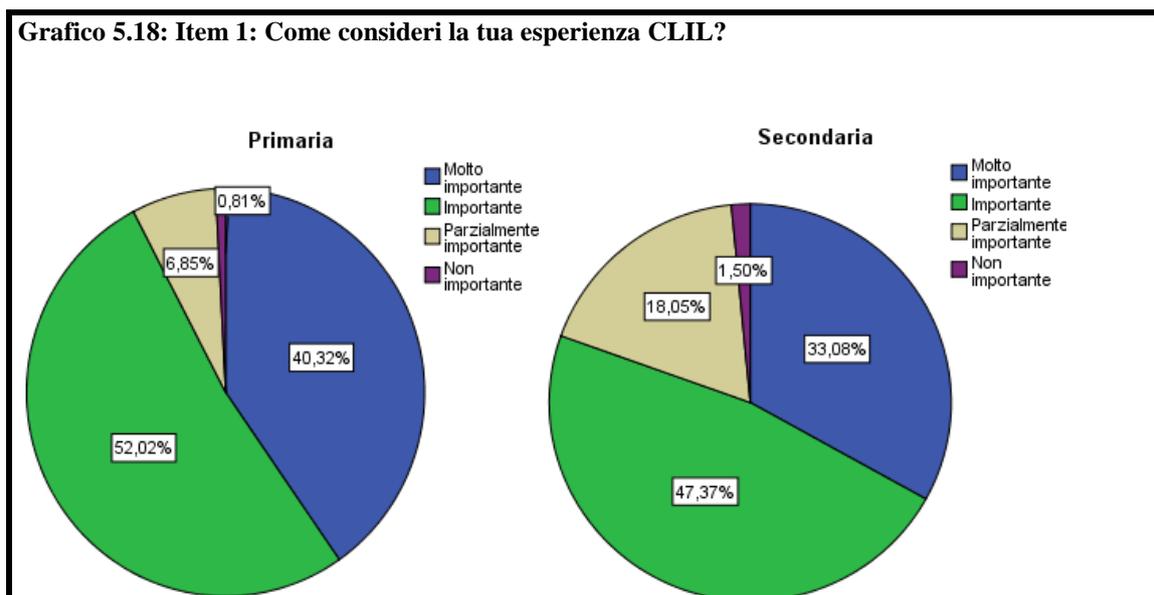


Al progetto hanno partecipato gli alunni di 6 Istituti Comprensivi della Provincia di Ravenna. Le scuole sono inserite in contesti sociali, economici e territoriali molto diversi, con una popolazione scolastica abbastanza articolata ed eterogenea, come si evince dai grafici. In particolare, l'Istituto Comprensivo "Del Mare" ha partecipato alla ricerca con 77 alunni, dei quali solo il 65% di nazionalità italiana. Il restante 35% è costituito da alunni di nazionalità diverse. La complessità del contesto ha richiesto un lavoro di pianificazione più attento e mirato, soprattutto da parte dei docenti di questo Istituto, al fine di elaborare un progetto che potesse rispondere al meglio alle esigenze e alle problematiche di una comunità scolastica così diversificata.

**Tabella 5.23: Item 1: Come consideri la tua esperienza CLIL?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Molto importante	100	40,3
	Importante	129	52,0
	Parzialmente importante	17	6,9
	Non importante	2	,8
	Totale	248	100,0
Secondaria	Molto importante	44	33,1
	Importante	63	47,4
	Parzialmente importante	24	18,0
	Non importante	2	1,5
	Totale	133	100,0

**Grafico 5.18: Item 1: Come consideri la tua esperienza CLIL?**

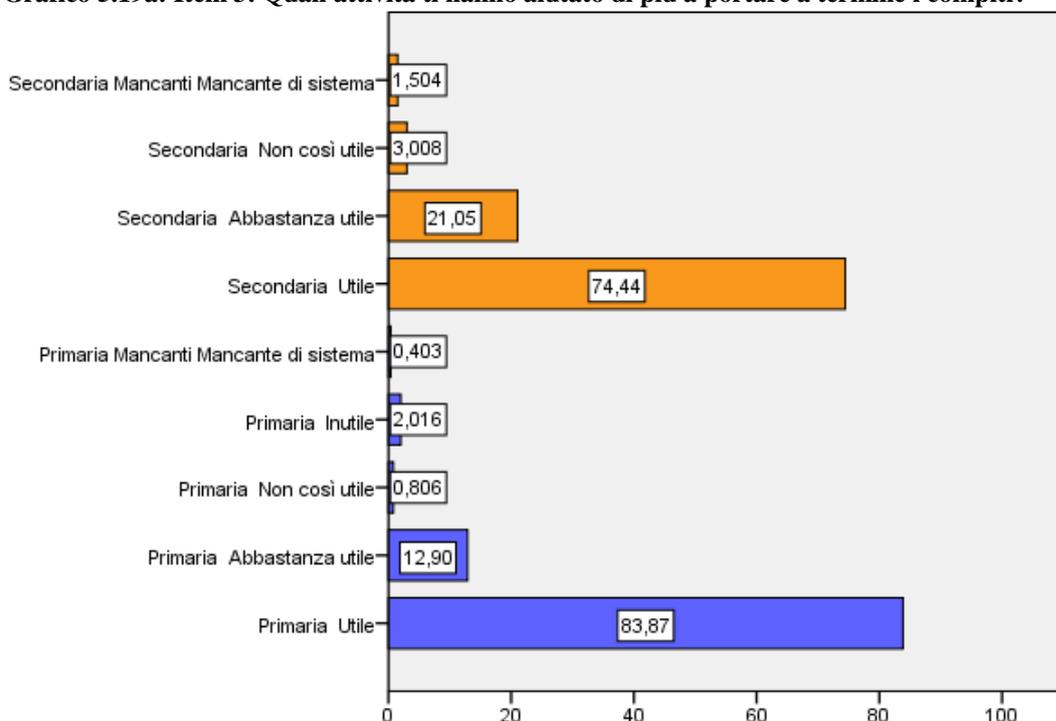


Il grafico 5.18 mostra come gli studenti di entrambi gli ordini di scuola considerino l'esperienza CLIL. Le risposte *Molto importante* e *Importante* ottengono percentuali molto alte. Le risposte degli alunni di scuola primaria sono, comunque, più positive e numerose (52% *Molto importante* e 40% *Importante*).

**Tabella 5.25a: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Utile	208	83,9
	<b>Ascoltare la spiegazione dell'insegnante</b>	32	12,9
	Non così utile	2	,8
	Inutile	5	2,0
	Totale	247	99,6
	Mancanti	1	,4
Secondaria	Utile	99	74,4
	<b>Ascoltare la spiegazione dell'insegnante</b>	28	21,1
	Non così utile	4	3,0
	Totale	131	98,5
	Mancanti	2	1,5

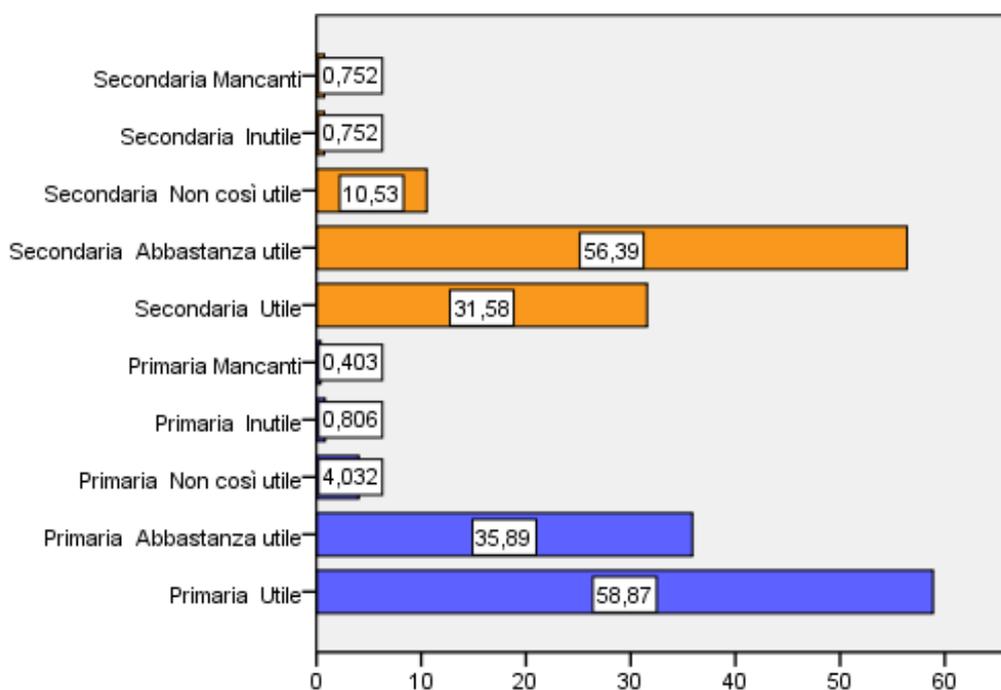
**Grafico 5.19a: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**



**Tabella 5.25b: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**

Classe		Percentuale	Frequenza	
Primaria		Utile	58,9	146
	<b>Rispondere alle domande dell'insegnante</b>	Abbastanza utile	35,9	89
		Non così utile	4,0	10
		Inutile	,8	2
		Totale	99,6	247
		Mancanti	,4	1
Secondaria		Utile	31,6	42
	<b>Rispondere alle domande dell'insegnante</b>	Abbastanza utile	56,4	75
		Non così utile	10,5	14
		Inutile	,8	1
		Totale	99,2	132
		Mancanti	,8	1

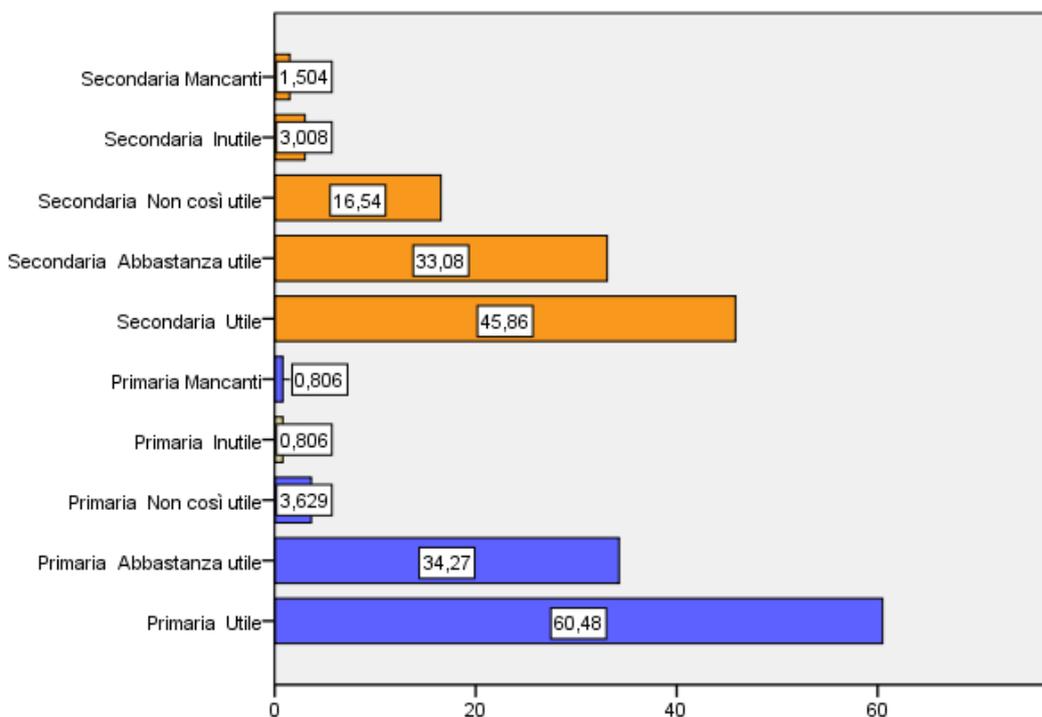
**Grafico 5.19b: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**



**Tabella 5.25c: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**

Classe		Frequenza	Percentuale	
Primaria	Usare gli esempi utilizzati dall'insegnante	Utile	150	60,5
		Abbastanza utile	85	34,3
		Non così utile	9	3,6
		Inutile	2	,8
		Totale	246	99,2
		Mancanti	2	,8
Secondaria	Usare gli esempi utilizzati dall'insegnante	Utile	61	45,9
		Abbastanza utile	44	33,1
		Non così utile	22	16,5
		Inutile	4	3,0
		Totale	131	98,5
		Mancanti	2	1,5

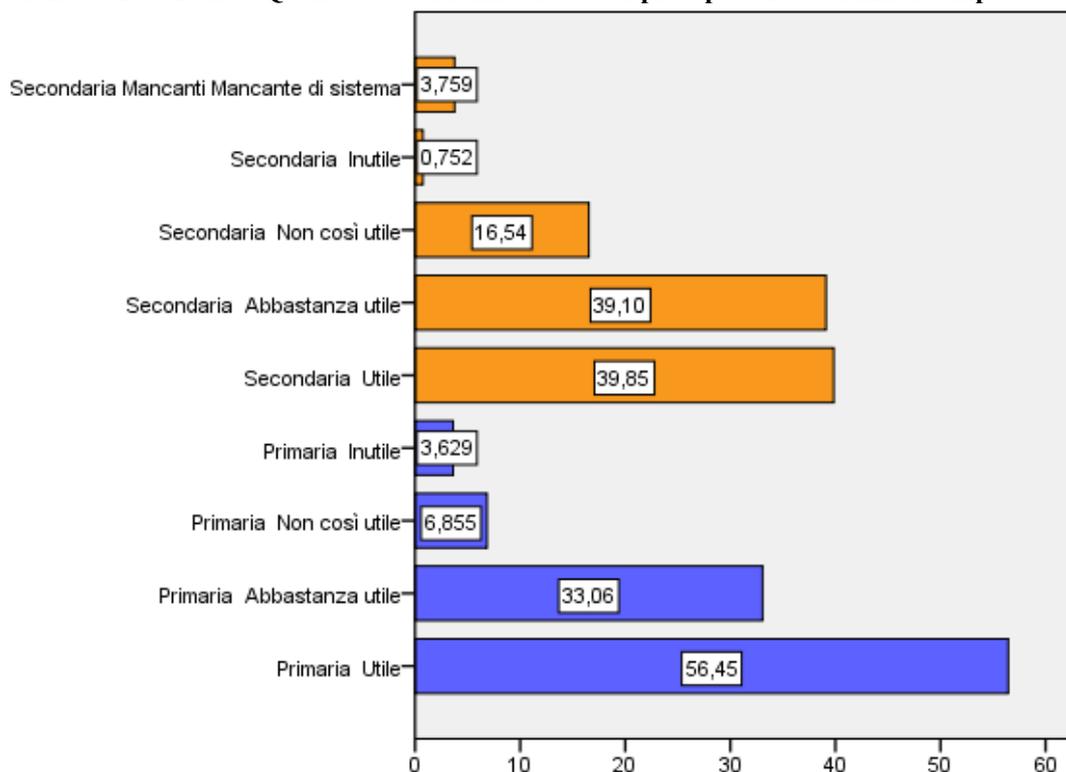
**Grafico 5.19c: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**



**Tabella 5.25d: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Utile	140	56,5
	Abbastanza utile	82	33,1
	Non così utile	17	6,9
	Inutile	9	3,6
	Totale	248	100,0
Secondaria	Utile	53	39,8
	Abbastanza utile	52	39,1
	Non così utile	22	16,5
	Inutile	1	,8
	Totale	128	96,2
	Mancanti	5	3,8

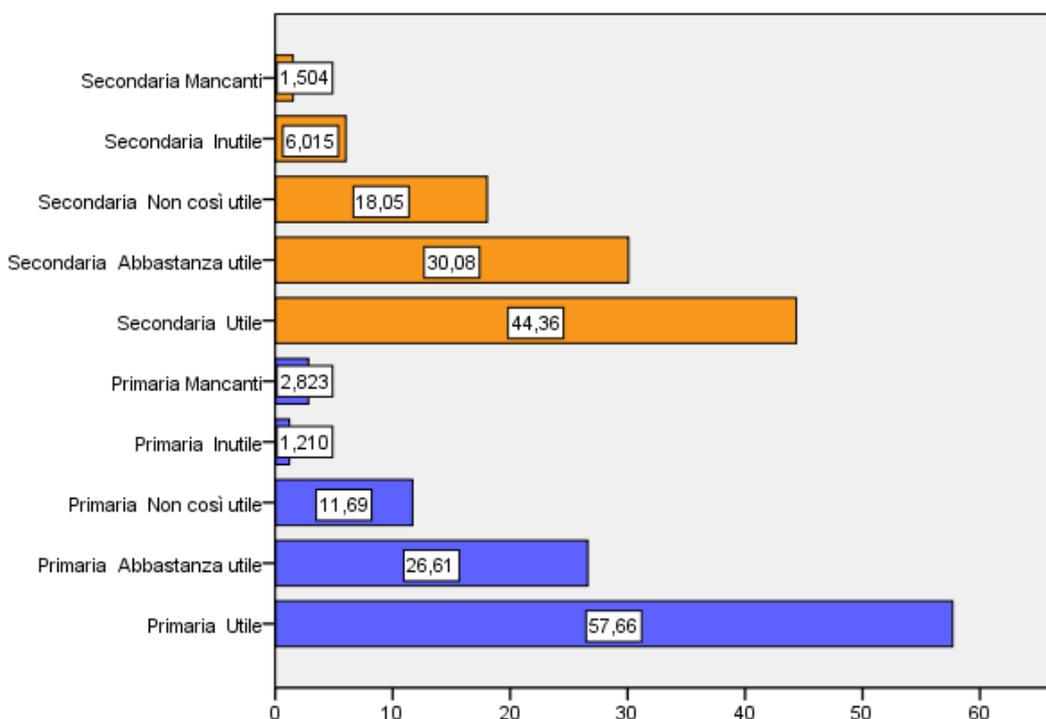
**Grafico 5.19d: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**



**Tabella 5.25e: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**

Classe	Frequenza	Percentuale
Primaria	Usare immagini, griglie, grafici - Utile	57,7
	Usare immagini, griglie, grafici - Abbastanza utile	26,6
	Usare immagini, griglie, grafici - Non così utile	11,7
	Usare immagini, griglie, grafici - Inutile	1,2
	Usare immagini, griglie, grafici - Totale	97,2
	Usare immagini, griglie, grafici - Mancanti	2,8
Secondaria	Usare immagini, griglie, grafici - Utile	44,4
	Usare immagini, griglie, grafici - Abbastanza utile	30,1
	Usare immagini, griglie, grafici - Non così utile	18,0
	Usare immagini, griglie, grafici - Inutile	6,0
	Usare immagini, griglie, grafici - Totale	98,5
	Usare immagini, griglie, grafici - Mancanti	1,5

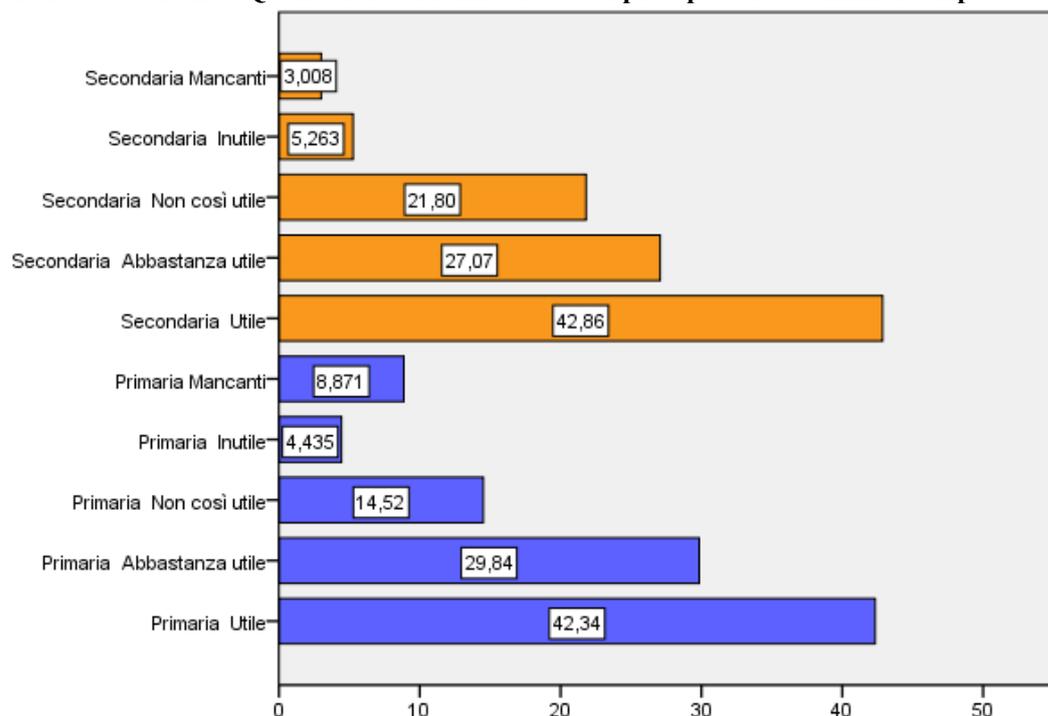
**Grafico 5.19e: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**



**Tabella 5.25f: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**

Classe		Frequenza	Percentuale	
Primaria	<b>Prendere appunti</b>	Utile	105	42,3
		Abbastanza utile	74	29,8
		Non così utile	36	14,5
		Inutile	11	4,4
		Totale	226	91,1
	Mancanti	22	8,9	
Secondaria	<b>Prendere appunti</b>	Utile	57	42,9
		Abbastanza utile	36	27,1
		Non così utile	29	21,8
		Inutile	7	5,3
		Totale	129	97,0
	Mancanti	4	3,0	

**Grafico5.19f: Item 3: Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?**



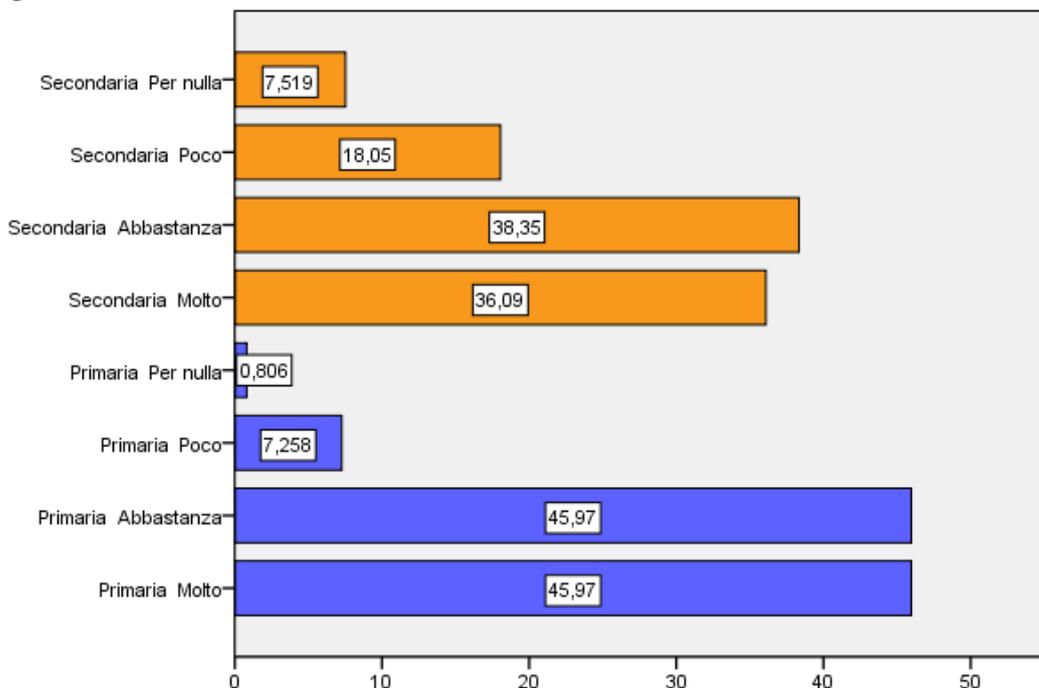
Le risposte date dagli studenti all'item 3 dimostrano che la strategia più utile per portare a termine il compito è stata *Ascoltare la spiegazione dell'insegnante*; per l'84% degli alunni di scuola primaria e il 74% di quelli di scuola secondaria questa strategia si è rivelata *Utile*.

Le strategie considerate più utili dagli alunni per portare a termine il *task* sono state, principalmente, quelle legate al rapporto e allo scambio con il docente.

**Tabella 5.26: Item 4:L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Molto	114	46,0
	Abbastanza	114	46,0
	Poco	18	7,3
	Per nulla	2	,8
	Totale	248	100,0
Secondaria	Molto	48	36,1
	Abbastanza	51	38,3
	Poco	24	18,0
	Per nulla	10	7,5
	Totale	133	100,0

**Grafico 5.20 : Item 4:L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?**



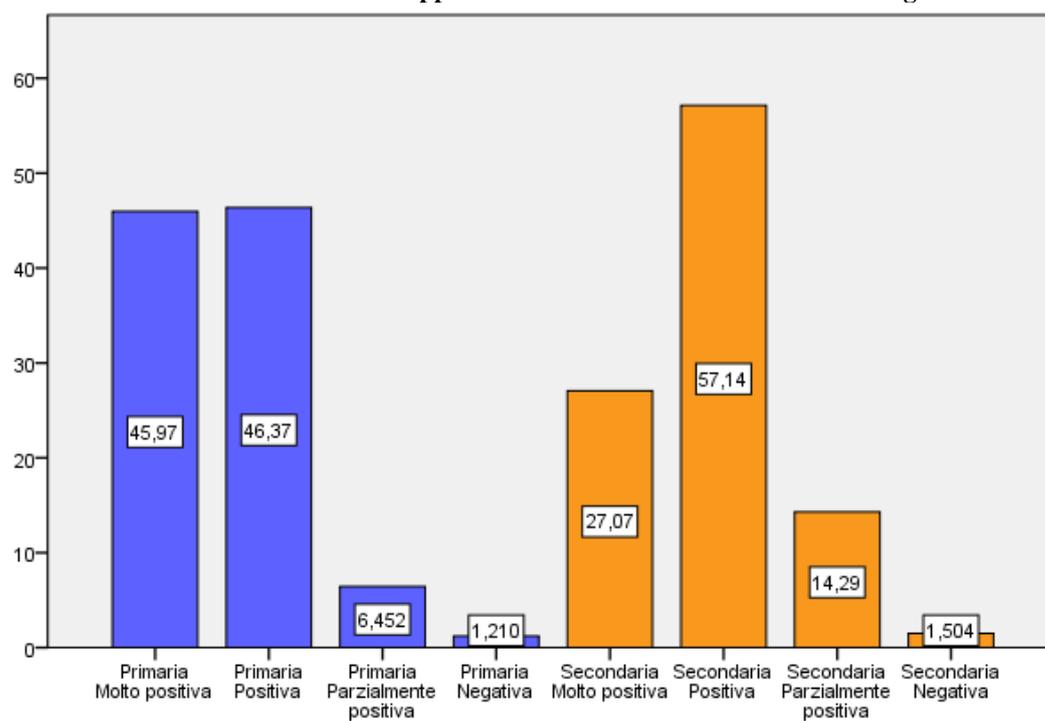
Il 46% degli alunni di scuola primaria ha ritenuto l'esperienza CLIL *molto* utile ai fini della produzione in lingua straniera. Un altro 46% afferma che l'uso di questa nuova metodologia l'abbia *abbastanza* aiutato nell'esposizione in LS. Per cui complessivamente la percezione che gli studenti hanno è di aver incrementato la loro esposizione in LS grazie all'uso delle strategie CLIL.

Gli alunni hanno esposto i risultati dei loro lavori di gruppo davanti ai compagni in modo sintetico, non sempre grammaticalmente corretto ma, comunque, comprensibile. Questo li ha stimolati e incoraggiati nella produzione orale che è diventata sempre più fluida. Questo ha contribuito a migliorare sia le competenze linguistiche che quelle relative alla disciplina veicolata. Come si vede dal grafico 5.21, infatti, gli alunni di scuola primaria ritengono di avere acquisito positivamente anche i contenuti relativi alla materia veicolata. Meno positivi nel complesso si sono dimostrati, invece gli studenti di scuola secondaria.

**Tabella 5.27: Item 5 Come valuti l'apprendimento della materia studiata in lingua straniera?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Molto positiva	114	46,0
	Positiva	115	46,4
	Parzialmente positiva	16	6,5
	Negativa	3	1,2
	Totale	248	100,0
Secondaria	Molto positiva	36	27,1
	Positiva	76	57,1
	Parzialmente positiva	19	14,3
	Negativa	2	1,5
	Totale	133	100,0

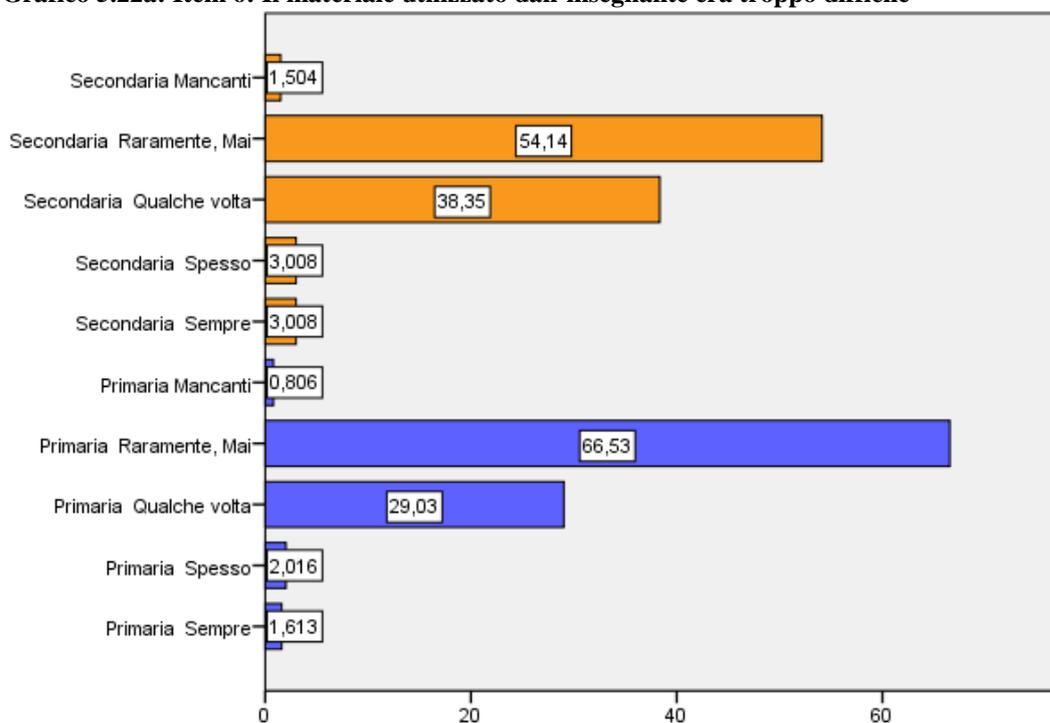
**Grafico 5.21: Item 5: Come valuti l'apprendimento della materia studiata in lingua straniera?**



**Tabella 5.28a: Item 6: Quali problemi hai avuto?**

Classe			Frequenza	Percentuale
Primaria	<b>Il materiale utilizzato dall'insegnante era troppo difficile</b>	Sempre	4	1,6
		Spesso	5	2,0
		Qualche volta	72	29,0
		Raramente, Mai	165	66,5
		Totale	246	99,2
	Mancanti	2	,8	
Totale			248	100,0
Secondaria	<b>Il materiale utilizzato dall'insegnante era troppo difficile</b>	Sempre	4	3,0
		Spesso	4	3,0
		Qualche volta	51	38,3
		Raramente, Mai	72	54,1
		Totale	131	98,5
	Mancanti	2	1,5	
Totale			133	100,0

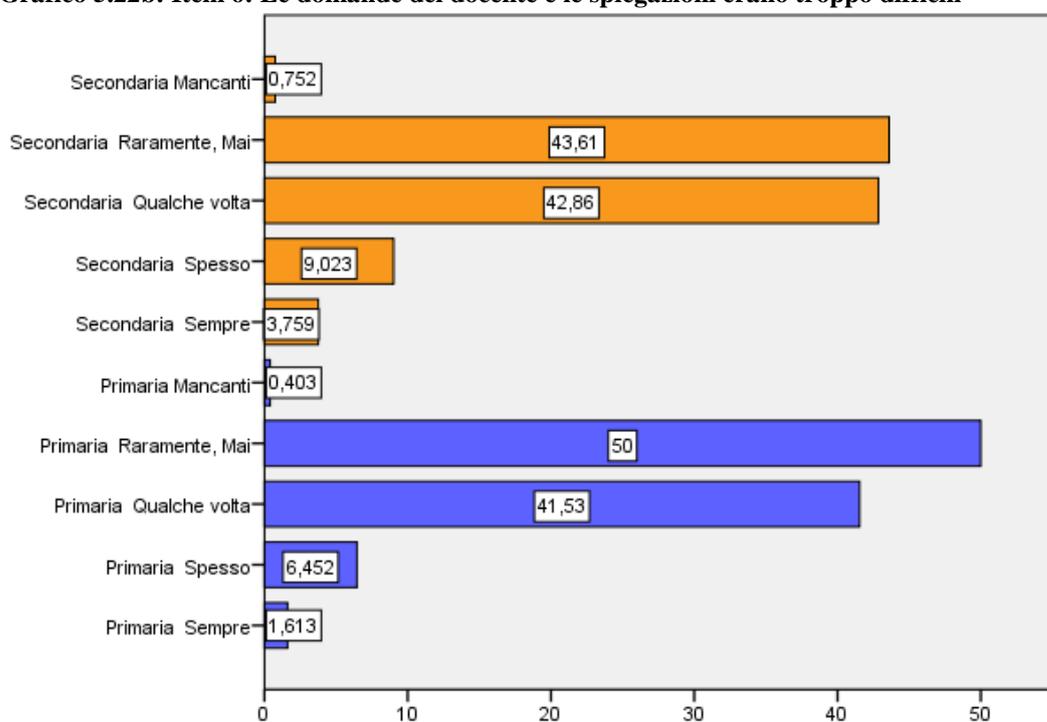
**Grafico 5.22a: Item 6: Il materiale utilizzato dall'insegnante era troppo difficile**



**Tabella 5.28b: Item 6: Quali problemi hai avuto?**

Classe			Frequenza	Percentuale
Primaria	<b>Le domande del docente e le spiegazioni erano troppo difficili</b>	Sempre	4	1,6
		Spesso	16	6,5
		Qualche volta	103	41,5
		Raramente, Mai	124	50,0
		Totale	247	99,6
	Mancanti	1	,4	
Totale			248	100,0
Secondaria	<b>Le domande del docente e le spiegazioni erano troppo difficili</b>	Sempre	5	3,8
		Spesso	12	9,0
		Qualche volta	57	42,9
		Raramente, Mai	58	43,6
		Totale	132	99,2
	Mancanti	1	,8	
Totale			133	100,0

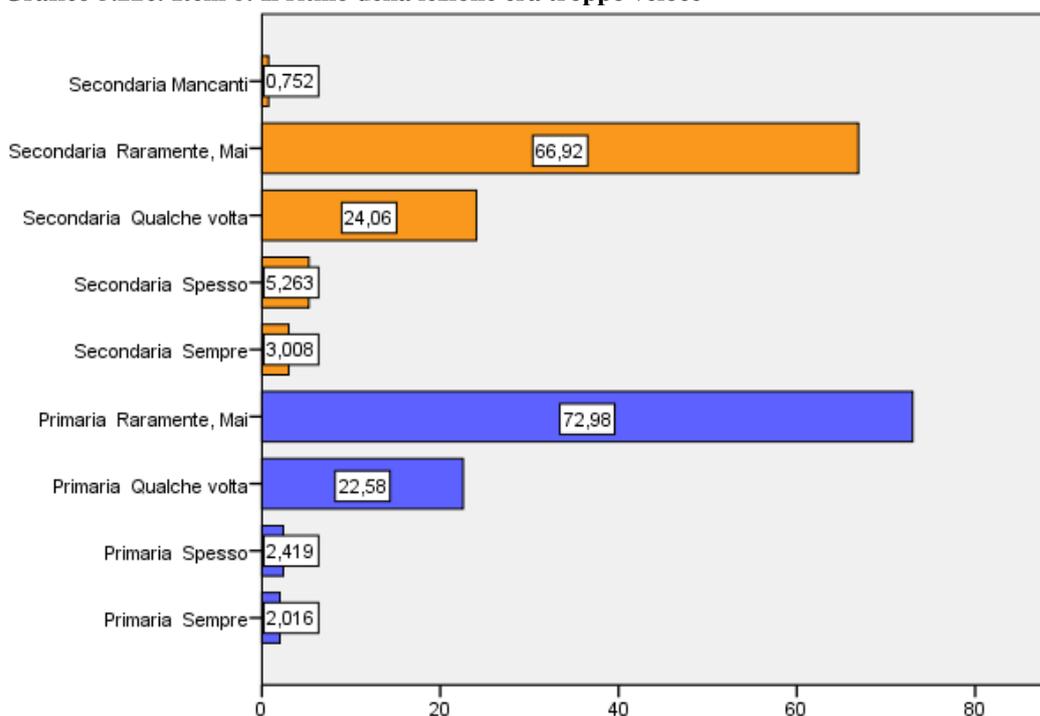
**Grafico 5.22b: Item 6: Le domande del docente e le spiegazioni erano troppo difficili**



**Tabella 5.28c: Item 6: Quali problemi hai avuto?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Sempre	5	2,0
	<b>Il ritmo della lezione era troppo veloce</b> Spesso	6	2,4
	Qualche volta	56	22,6
	Raramente, Mai	181	73,0
	Totale	248	100,0
Secondaria	Sempre	4	3,0
	<b>Il ritmo della lezione era troppo veloce</b> Spesso	7	5,3
	Qualche volta	32	24,1
	Raramente, Mai	89	66,9
	Totale	132	99,2
Mancanti		1	,8
Totale		133	100,0

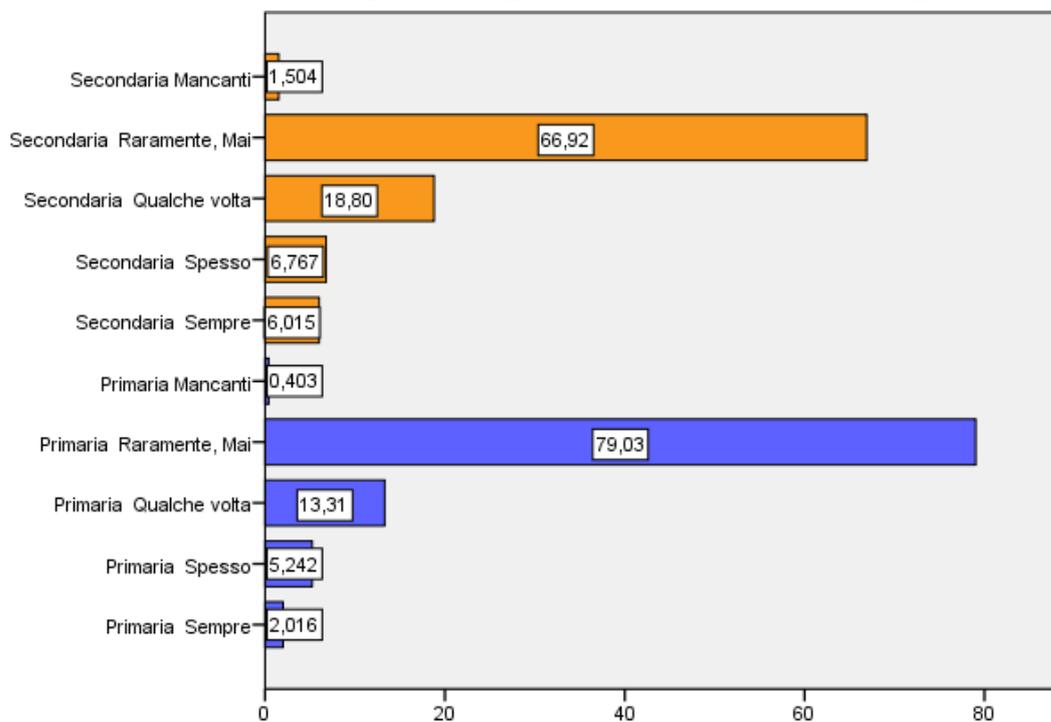
**Grafico 5.22c: Item 6: Il ritmo della lezione era troppo veloce**



**Tabella 5.28d: Item 6: Quali problemi hai avuto?**

Classe			Frequenza	Percentuale
Primaria	<b>Non mi è piaciuto l'argomento che abbiamo studiato in inglese</b>	Sempre	5	2,0
		Spesso	13	5,2
		Qualche volta	33	13,3
		Raramente, Mai	196	79,0
		Totale	247	99,6
		Mancanti	1	,4
Totale			248	100,0
Secondaria	<b>Non mi è piaciuto l'argomento che abbiamo studiato in inglese</b>	Sempre	8	6,0
		Spesso	9	6,8
		Qualche volta	25	18,8
		Raramente, Mai	89	66,9
		Totale	131	98,5
		Mancanti	2	1,5
Totale			133	100,0

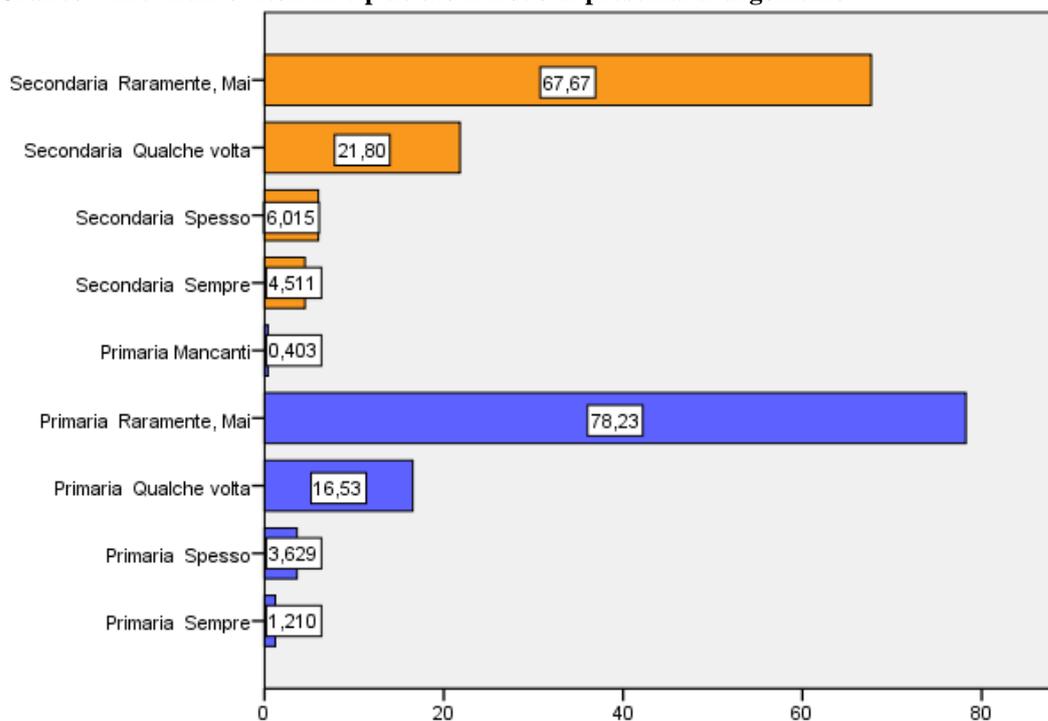
**Grafico 5.22d: Item 6: Non mi è piaciuto l'argomento che abbiamo studiato in inglese**



**Tabella 5.28e: Item 6: Quali problemi hai avuto?**

Classe			Frequenza	Percentuale
Primaria	<b>Non mi è piaciuto il modo di presentare l'argomento</b>	Sempre	3	1,2
		Spesso	9	3,6
		Qualche volta	41	16,5
		Raramente, Mai	194	78,2
		Totale	247	99,6
	Mancanti	1	,4	
Totale			248	100,0
Secondaria	<b>Non mi è piaciuto il modo di presentare l'argomento</b>	Sempre	6	4,5
		Spesso	8	6,0
		Qualche volta	29	21,8
		Raramente, Mai	90	67,7
		Totale	133	100,0

**Grafico 5.22e: Item 6: Non mi è piaciuto il modo di presentarel'argomento**



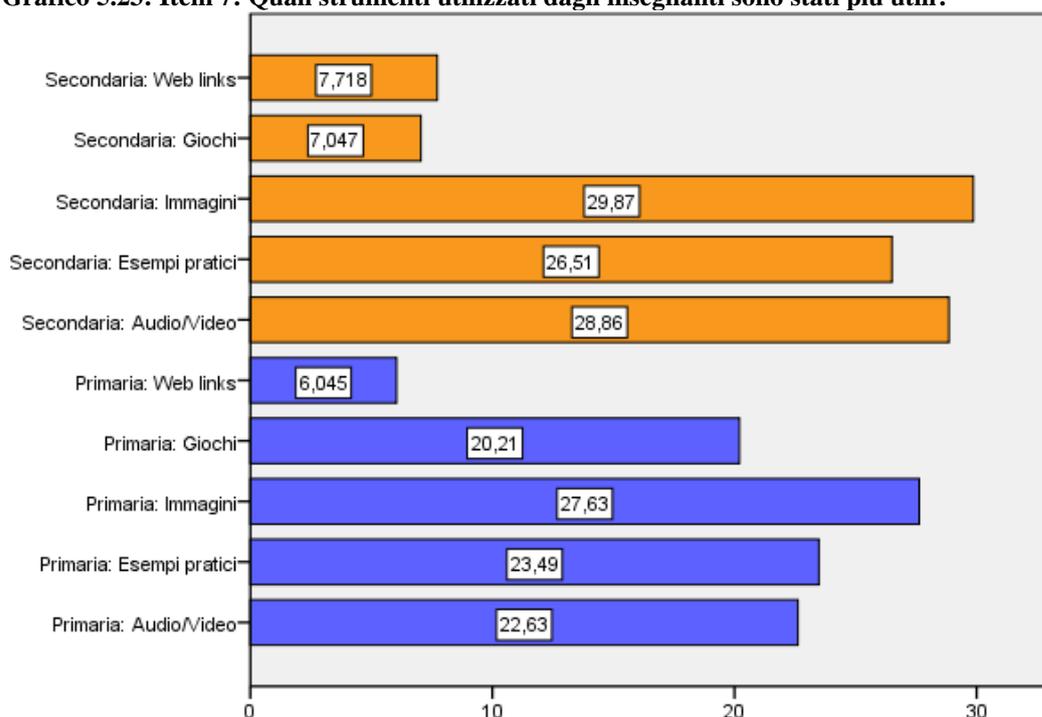
All'inizio di un'esperienza veicolare gli studenti pensano di dover affrontare delle difficoltà ulteriori rispetto ad un insegnamento tradizionale, nutrono dei timori per paura di non essere all'altezza e pensano che la mole di lavoro sia più grande di quanto sia in realtà. Ma l'esperienza qui riportata evidenzia come, nel corso del progetto, gli alunni

abbiano compreso le dinamiche del format del modulo, ne abbiano apprezzato le attività e le strategie adottate dimostrando interesse e motivazione. La progettazione curata dalle docenti è stata apprezzata dagli studenti: quasi l'80% degli alunni di scuola primaria e quasi il 70% della scuola secondaria dichiarano di non avere avuto particolari difficoltà con l'argomento scelto dalle docenti. Anche la gestione della lezione è stata calibrata in modo adeguato sulle esigenze della classe, tanto che solo il 4% degli alunni della Primaria e l'8% della Secondaria dichiarano di avere incontrato difficoltà con il ritmo della lezione. Qualche difficoltà in più è stata rilevata dagli studenti nell'uso della LS da parte dei docenti, durante le spiegazioni o nelle richieste.

**Tabella 5.29: Item7: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?**

Classe		Risposte	
		N	Percentuale
Primaria	Audio/Video	131	22,6%
	Esempi pratici	136	23,5%
	Immagini	160	27,6%
	Giochi	117	20,2%
	Web links	35	6,0%
Secondaria	Audio/Video	86	28,9%
	Esempi pratici	79	26,5%
	Immagini	89	29,9%
	Giochi	21	7,0%
	Web links	23	7,7%

**Grafico 5.23: Item 7: Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?**

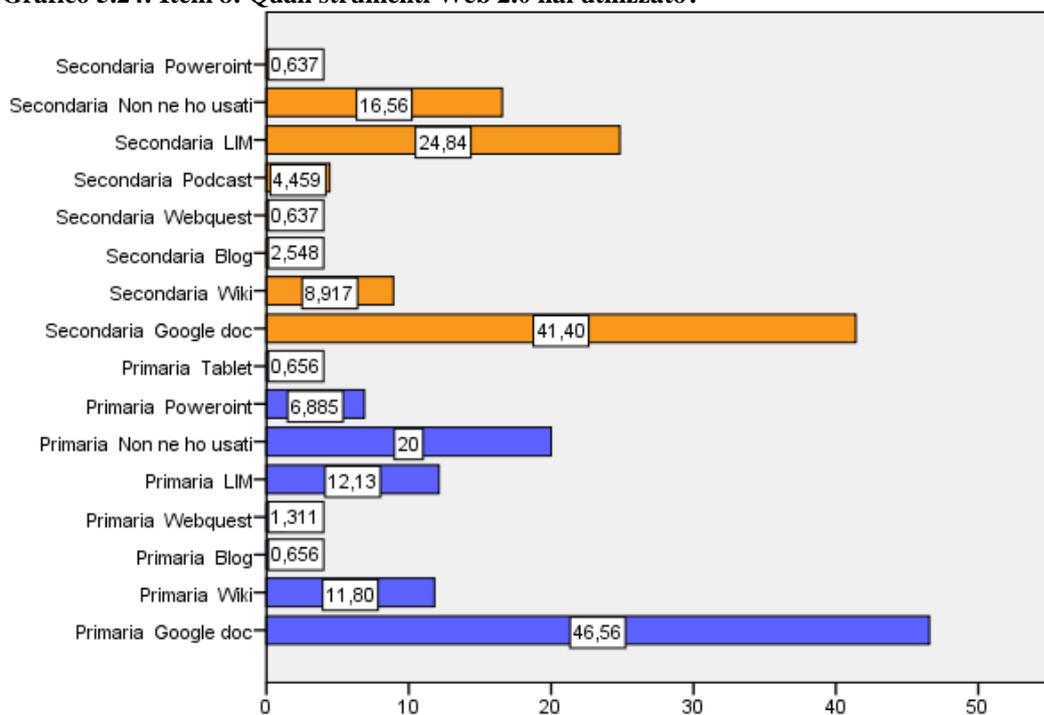


Le risposte degli studenti agli item 7 mostrano che le strategie di *scaffolding* predisposte dai docenti, al fine di rendere l'input più comprensibile e facilitare la comprensione, si sono rivelate positive. Le strategie più utili sia per gli studenti di scuola primaria (28%) che per quelli di scuola secondaria (30%) sono state le immagini, che hanno supportato gli studenti anche nello svolgimento dei compiti, pur non avendone ancora acquisite le competenze per agire in autonomia. Infatti, come già discusso nella parte teorica, utilizzare elementi extralinguistici come materiale iconografico, grafici, diagrammi, schemi, ecc., rende più comprensibile l'input favorendo la produzione dell'output.

**Tabella 5.30: Item8: Quali strumenti Web 2.0 hai utilizzato?**

Classe		Risposte	
		N	Percentuale
Primaria	Google doc	142	46,6%
	Wiki	36	11,8%
	Blog	2	0,7%
	Webquest	4	1,3%
	LIM	37	12,1%
	Non ne ho usati	61	20,0%
	Poweroint	21	6,9%
	Tablet	2	0,7%
Secondaria	Google doc	65	41,4%
	Wiki	14	8,9%
	Blog	4	2,5%
	Webquest	1	0,6%
	Podcast	7	4,5%
	LIM	39	24,8%
	Non ne ho usati	26	16,6%
	Poweroint	1	0,6%

**Grafico 5.24: Item 8: Quali strumenti Web 2.0 hai utilizzato?**

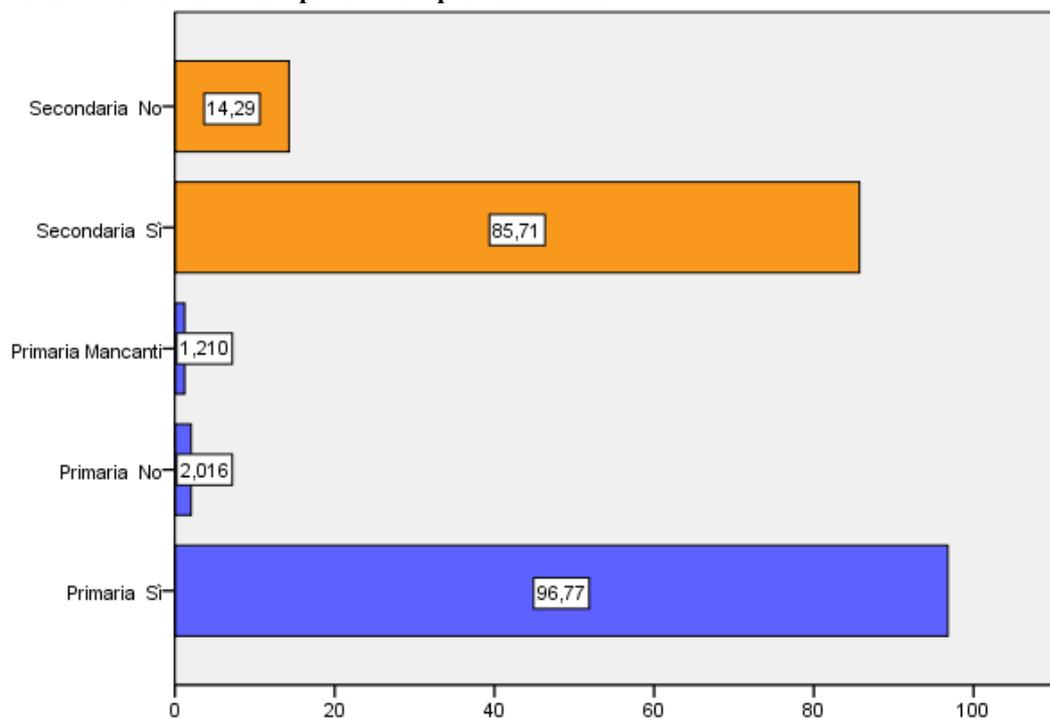


Spesso occorrono oggetti reali o immagini per consentire agli studenti di superare gli ostacoli che l'uso di una LS può presentare. L'utilizzo degli strumenti tecnologici per chiarire il lessico in questione, può fornire un supporto utile ed efficace per trasmettere il significato di un termine ai discenti senza doverlo necessariamente tradurlo. Per questo motivo i docenti hanno previsto l'uso delle TIC non solo per favorire la comprensione ma anche per la produzione di materiali come elaborati o powerpoint. Google è stato il motore di ricerca più utilizzato (47% scuola primaria e 41% scuola secondaria) per ricercare informazioni e materiali.

**Tabella 5.31: Item9: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Sì	240	96,8
	No	5	2,0
	Totale	245	98,8
	Mancanti	3	1,2
Totale		248	100,0
Secondaria	Sì	114	85,7
	No	19	14,3
	Totale	133	100,0

**Grafico 5.25: Item 9: Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?**

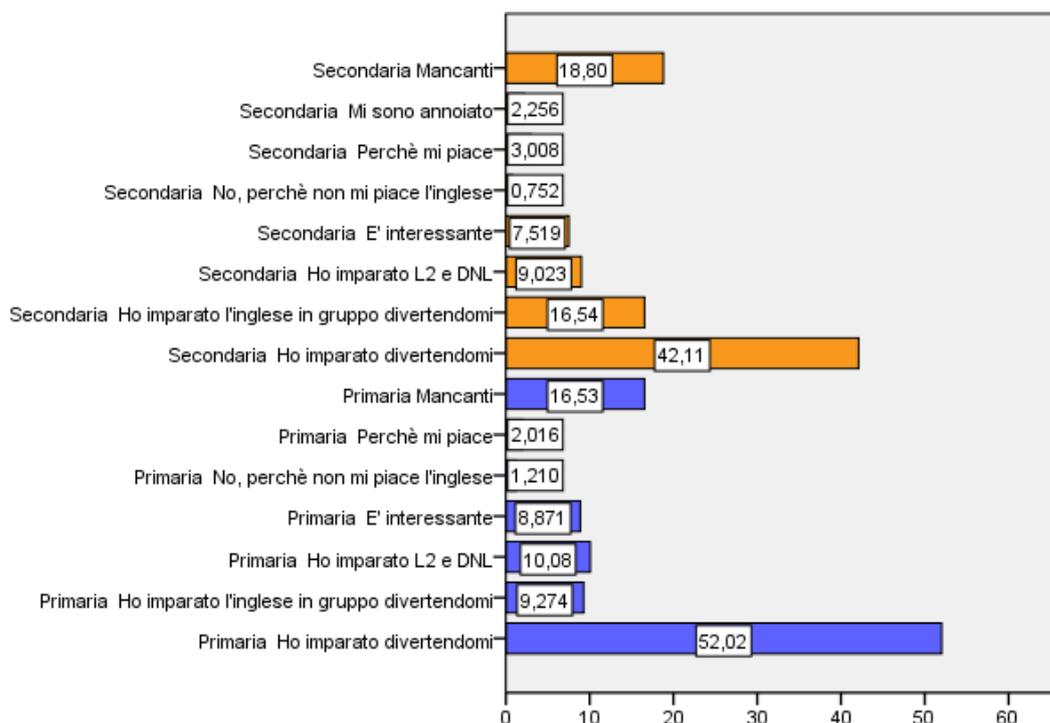


Dopo aver considerato i vari aspetti innovativi apportati dalla metodologia CLIL e avere indagato quali siano state le considerazioni degli alunni in merito, agli studenti è stato chiesto in conclusione se avessero gradito la metodologia CLIL. Il 97% del campione della scuola primaria e l'86% degli alunni di scuola secondaria ha risposto di sì.

**Tabella 5.32: Item10: Perché?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Ho imparato divertendomi	129	52,0
	Ho imparato l'inglese in gruppo divertendomi	23	9,3
	Ho imparato L2 e DNL	25	10,1
	E' interessante	22	8,9
	Perchè mi piace	5	2,0
	No, perchè non mi piace l'inglese	3	1,2
	Totale	207	83,5
	Mancanti Mancante di sistema	41	16,5
	Totale	248	100,0
Secondaria	Ho imparato divertendomi	56	42,1
	Ho imparato l'inglese in gruppo divertendomi	22	16,5
	Ho imparato L2 e DNL	12	9,0
	E' interessante	10	7,5
	Perchè mi piace	4	3,0
	No, perchè non mi piace l'inglese	1	,8
	Mi sono annoiato	3	2,3
	Totale	108	81,2
	Mancanti Mancante di sistema	25	18,8
Totale	133	100,0	

**Grafico 5.26: Item10 : Perché?**

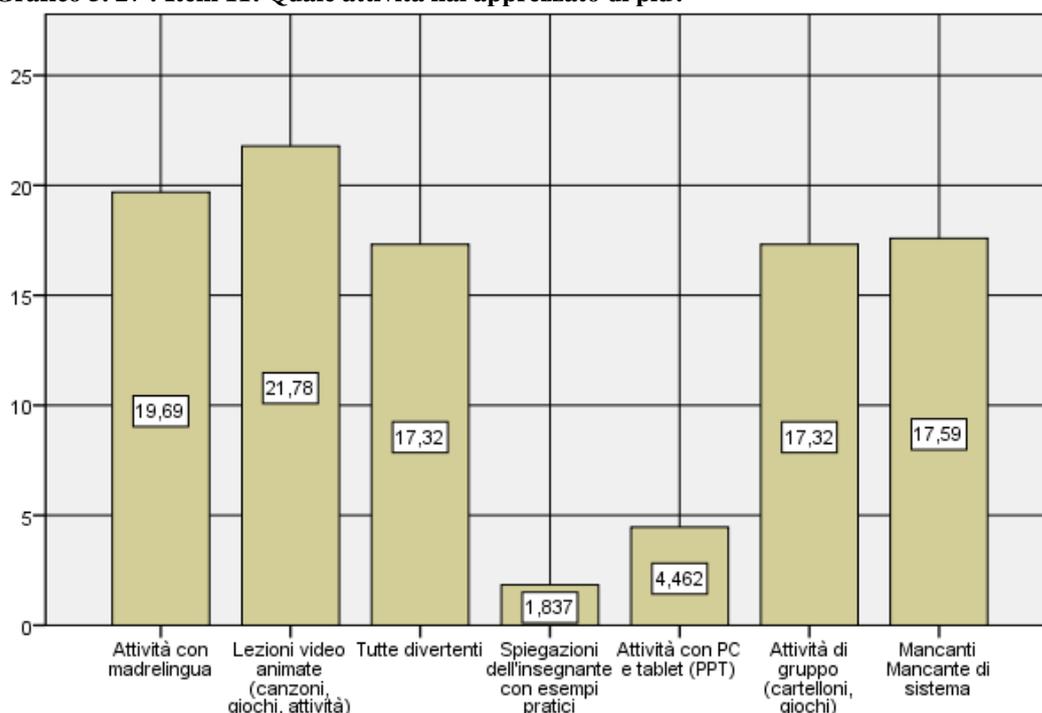


Gli studenti hanno dichiarato di aver apprezzato il CLIL poiché gli ha consentito di imparare divertendosi (52% scuola primaria, 42% scuola secondaria); la seconda risposta più frequente dell'Item 10, sottolineando sempre l'aspetto ludico della metodologia CLIL, ha evidenziato come lavorare in gruppo abbia favorito l'apprendimento. L'interazione con la classe e la comunicazione durante il lavoro di gruppo, hanno quindi, contribuito ad aiutare gli studenti ad apprendere.

**Tabella 5.33.: Item11: Quale attività hai apprezzato di più?**

	Frequenza	Percentuale
Attività con madrelingua	75	19,7
Lezioni video animate (canzoni, giochi, attività)	83	21,8
Tutte divertenti	66	17,3
Spiegazioni dell'insegnante con esempi pratici	7	1,8
Attività con PC e tablet (PPT)	17	4,5
Attività di gruppo (cartelloni, giochi)	66	17,3
Totale	314	82,4
Mancanti Mancante di sistema	67	17,6
Totale	381	100,0

**Grafico 5. 27 : Item 11: Quale attività hai apprezzato di più?**

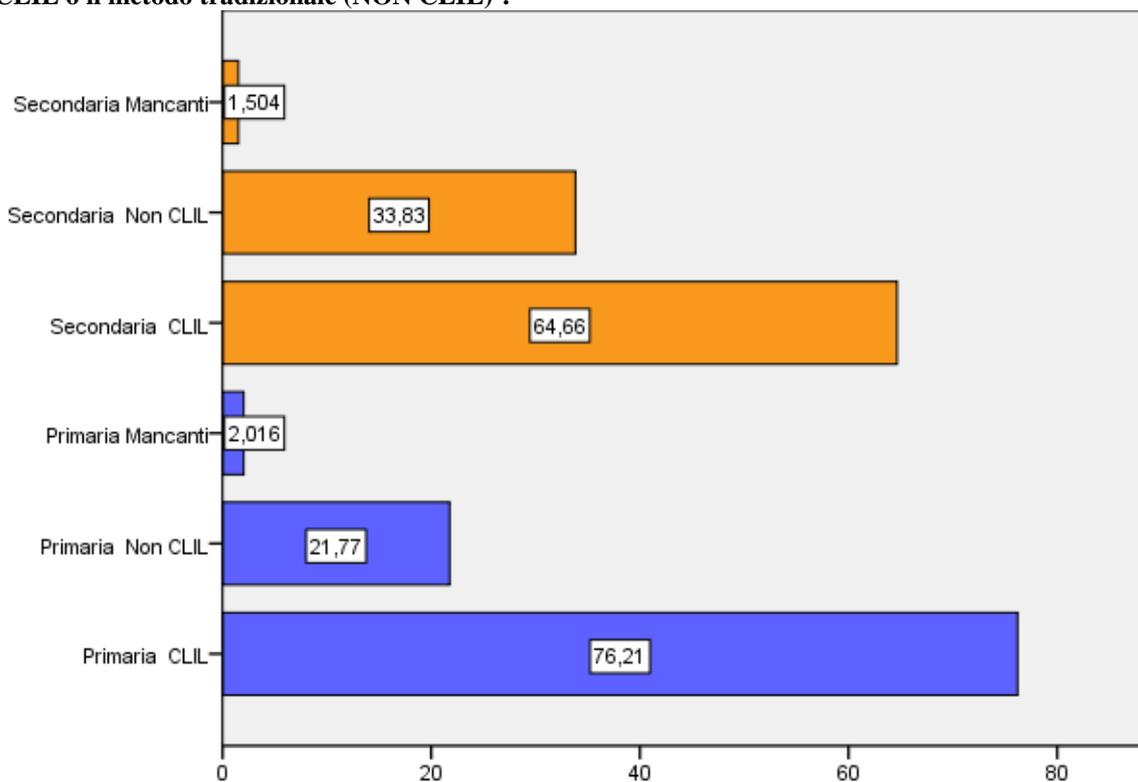


Le risposte degli studenti di entrambi gli ordini di scuola hanno dimostrato che le attività maggiormente apprezzate sono state le lezioni video animate per il 22% del campione seguita dalle attività con il madrelingua che sono state preferite dal 20% degli alunni. Le attività meno apprezzate dagli studenti sono state le "spiegazioni dell'insegnante con esempi pratici", scelte solo dal'2% del campione. Questo tipo di attività forse risulta troppo legata alla lezione tradizionale.

**Tabella 5.34: Item 13: Se potessi scegliere tu, preferiresti studiare un argomento utilizzando il CLIL o il metodo tradizionale (NON CLIL) ?**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	CLIL	189	76,2
	Non CLIL	54	21,8
	Totale	243	98,0
	Mancanti	5	2,0
	Totale	248	100,0
Secondaria	CLIL	86	64,7
	Non CLIL	45	33,8
	Totale	131	98,5
	Mancanti	2	1,5
	Totale	133	100,0

**Grafico 5. 28 : Item 13: Se potessi scegliere tu, preferiresti studiare un argomento utilizzando il CLIL o il metodo tradizionale (NON CLIL) ?**

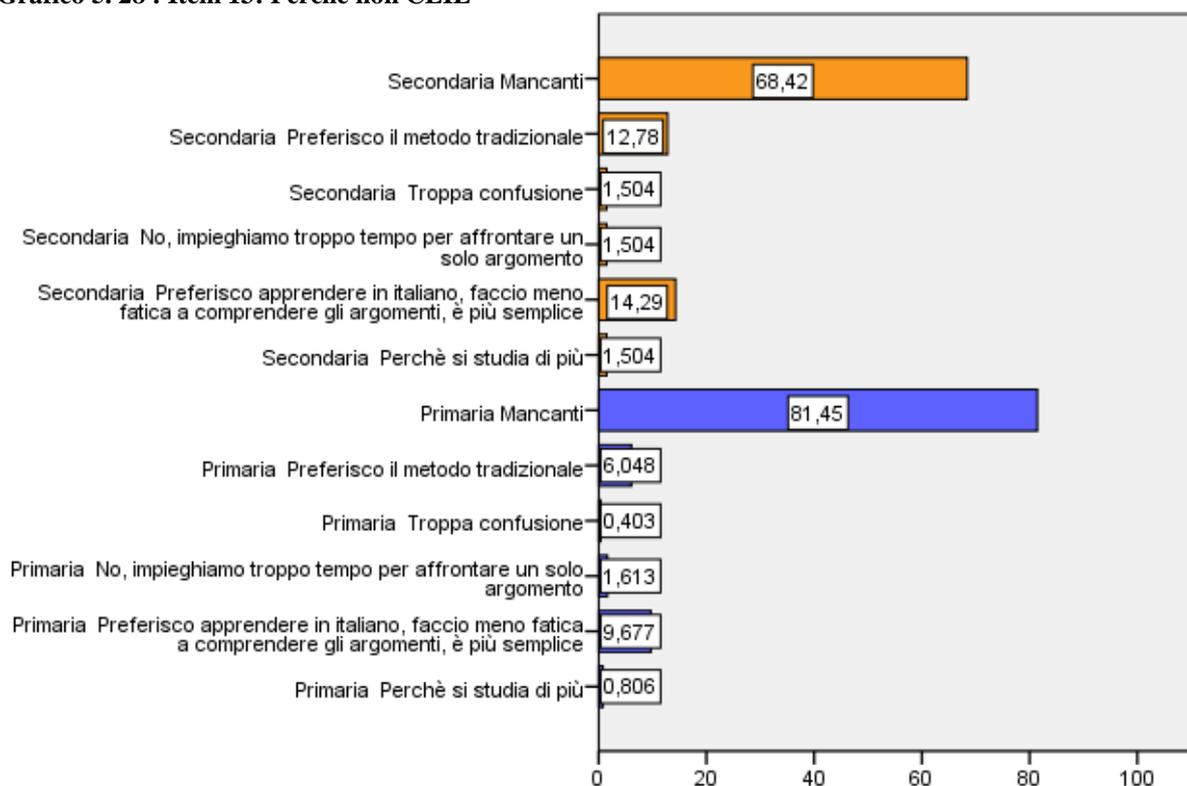


Infine, il 76% degli studenti di scuola primaria e il 65% di scuola secondaria hanno dichiarato che se potessero scegliere preferirebbero studiare un argomento utilizzando la metodologia CLIL. Come si evince da questo item la percentuale maggiore di preferenze è sempre attribuibile alla scuola primaria.

**Tabella 5.34b: Item 13: Perché non CLIL**

Classe		Frequenza	Percentuale
Primaria	Perché si studia di più	2	,8
	Preferisco apprendere in italiano, faccio meno fatica a comprendere gli argomenti, è più semplice	24	9,7
	No, impieghiamo troppo tempo per affrontare un solo argomento	4	1,6
	Troppa confusione	1	,4
	Preferisco il metodo tradizionale	15	6,0
	Totale	46	18,5
	Mancanti	202	81,5
	Totale	248	100,0
Secondaria	Perché si studia di più	2	1,5
	Preferisco apprendere in italiano, faccio meno fatica a comprendere gli argomenti, è più semplice	19	14,3
	No, impieghiamo troppo tempo per affrontare un solo argomento	2	1,5
	Troppa confusione	2	1,5
	Preferisco il metodo tradizionale	17	12,8
	Totale	42	31,6
	Mancanti	91	68,4
	Totale	133	100,0

**Grafico 5. 28 : Item 13: Perché non CLIL**



Il 14% degli alunni di scuola secondaria, alla fine del progetto ha dichiarato di preferire apprendere le discipline in italiano, mentre il 13% preferisce il metodo tradizionale. Solo il 10% della scuola primaria, vorrebbe apprendere la materia in italiano e il 6% vorrebbe tornare al metodo tradizionale. Come è emerso dai questionari ed anche dalle relazioni delle docenti si può concludere che la metodologia CLIL è stata accolta meglio dagli alunni di scuola primaria.

Nel complesso, gli studenti hanno partecipato attivamente e sono stati coinvolti dall'esperienza di apprendimento CLIL, perché hanno riconosciuto, nel lavoro in gruppo e nella diversificazione delle attività proposte, un metodo ottimo per imparare divertendosi. Come emerge sia dai questionari che dalle relazioni delle docenti, gli alunni hanno conseguito risultati positivi, in grande maggioranza anche molto soddisfacenti.

## CAPITOLO VI

### Conclusioni

#### 6.1 Discussioni e conclusioni

L'analisi dei risultati ha rilevato che gli alunni hanno conseguito le abilità contenutistiche e linguistiche programmate in un ambiente di apprendimento gratificante e stimolante ed ha, inoltre, evidenziato come la realizzazione di moduli CLIL abbia riscosso consenso tra gli studenti, soprattutto delle classi di scuola primaria. L'elemento che è emerso dai dati forniti dalla maggioranza degli studenti è stato l'aspetto ludico della metodologia, che li ha motivati ed entusiasmata a tal punto da dichiarare di preferire la didattica CLIL a quella tradizionale.

Il sistema di apprendimento cooperativo adottato dagli insegnanti durante le attività CLIL, l'assetto più dinamico e collaborativo della classe, gli strumenti didattici e tecnologici utilizzati durante le lezioni, le tecniche di *scaffolding* e di sostegno linguistico, che hanno facilitato la comprensione e stimolato l'attenzione e l'apprendimento da parte dello studente, hanno motivato e interessato i discenti, favorendo anche la loro produzione orale in lingua.

I risultati ottenuti, inoltre, confermano che l'apprendimento dei contenuti non è stato compromesso dall'approccio CLIL, anzi le relazioni fornite dai docenti dimostrano che gli apprendimenti si sono rivelati più duraturi e l'incremento della competenza d'uso della lingua è evidente, anche se da un punto di vista strettamente grammaticale il grado di correttezza lessicale, sintattica e ortografica dovrà chiaramente essere perfezionata. Ma di questo si occuperà nel tempo l'insegnante di LS.

Il percorso CLIL è stato valutato dagli studenti positivamente pur con alcune critiche legate a situazioni non attribuibili direttamente alla metodologia, ma piuttosto alle dinamiche di gestione della classe, che necessita di una maggiore attenzione da parte dei docenti.

La percezione del valore aggiunto dell'approccio CLIL è stata manifestata anche dai docenti, che hanno dichiarato complessivamente positiva l'esperienza. Gli insegnanti hanno apprezzato il corso di formazione svolto prima di avviare le attività CLIL nelle loro classi, attività che sono riusciti a programmare e condividere con i colleghi del *team*, nella maggioranza dei casi.

I docenti hanno, inoltre, sottolineato, come la metodologia CLIL abbia coinvolto e motivato anche gli alunni DSA, che si sono dimostrati più sicuri e propositivi durante il progetto, sia perché la produzione era prevalentemente orale, grazie all'oculata e pianificata scelta delle materie, sia per il supporto fornito dai compagni durante le attività di gruppo. La plasmabilità del CLIL, infatti, ha permesso di calibrare i percorsi sui diversi bisogni formativi degli alunni.

Come già ampiamente discusso nel terzo capitolo, infatti, l'insegnante CLIL è consapevole di promuovere l'apprendimento di contenuti, abilità e competenze disciplinari utilizzando uno strumento di comunicazione che non è familiare per i propri studenti. Questa consapevolezza ha prodotto un effetto immediato ed estremamente positivo che è stato quello di far riflettere il docente sulle proprie strategie didattiche e di indurlo a raffinare e bilanciare i propri interventi in classe, in modo da rendere la lezione fruibile da parte di tutti gli studenti, prendendo in considerazione i diversi gradi di conoscenza della lingua straniera ma anche, come afferma Gardner (1983), le diverse intelligenze e, quindi, i modi diversi di apprendere.

I docenti, grazie anche alla collaborazione con i formatori, che li hanno guidati nella prima fase di pianificazione e supportati durante tutto il percorso, hanno dimostrato di essere sempre più attenti progettisti dell'insegnamento e questo, come abbiamo già sottolineato, ha favorito tutti gli studenti, soprattutto quelli con difficoltà, poiché, come afferma Coonan (2014), il programma è uno schema di lavoro aperto e i suoi contenuti possono essere modificati qualora se ne dovesse presentare la necessità.

L'attenzione si è spostata dalla trasmissione del contenuto al processo di apprendimento. Questo è il valore aggiunto più rilevante dell'approccio CLIL: non si può più fare a meno di considerare la qualità della didattica utilizzata in aula.

Sulla base di queste considerazioni, possiamo affermare che il percorso di ricerca ha dimostrato, nel complesso, la valida ed efficace applicabilità nell'insegnamento CLIL sin dalla scuola primaria.

## **6.2 Proposte per una nuova ricerca**

Relativamente a futuri sviluppi di ricerca, si potrebbero approfondire alcuni passaggi che purtroppo lo studio qui presentato ha solo accennato, preferendo

focalizzare l'attenzione solo su alcune domande di ricerca, per non rischiare di disperdersi in una moltitudine di dati.

Riguardo alla figura del docente, si potrebbe esplorare l'incidenza che fattori quali l'età anagrafica, la quantità di esperienza nell'insegnamento (in termini di anzianità di servizio) e la formazione linguistica possono avere sulla pratica didattica e sull'apertura a nuove metodologie.

Infine sarebbe sicuramente utile strutturare un percorso di ricerca longitudinale e vedere se e in che misura un ambiente di apprendimento veicolare possa favorire lo sviluppo della competenza plurilingue rispetto a quello di una classe di lingua tradizionale, partendo dal presupposto che in entrambi i contesti (sia nella classe CLIL che in quella tradizionale) l'approccio e la metodologia implementati siano frutto di una appropriata formazione.

Per questo dal prossimo anno scolastico i docenti che hanno partecipato alla ricerca riproporranno percorsi CLIL nelle loro classi. Il campione di studenti continuerà, quindi, ad essere monitorato per verificare l'efficacia della metodologia CLIL nel tempo, anche attraverso il confronto con classi di studenti che utilizzano il metodo tradizionale.

### **6.3 Conclusioni finali**

La ricerca ha inteso descrivere un esempio di iniziativa di formazione metodologico-didattica CLIL e la conseguente sperimentazione nelle classi sulla scia delle Raccomandazioni Europee e della più recente normativa nazionale in ambito didattico ed educativo.

I dati di questa ricerca, oltre a fornire informazioni sull'esperienza CLIL, sottolineano che l'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera rappresenta un ulteriore elemento di apertura ai saperi anche extrascolastici e dà la possibilità di acquisire nuove abilità. Utilizzare una lingua straniera per insegnare una disciplina non linguistica significa, infatti, acquisire il nuovo strumento comunicativo attraverso l'uso autentico (sebbene sempre legato all'ambito scolastico), ma anche conoscere il mondo e riflettere sulla realtà in un modo diverso dal solito, con tutte le conseguenze cognitive ed educative che ne possono derivare.

L'iniziativa, che ha riscosso una notevole partecipazione da parte dei docenti, ha offerto anche a loro dei vantaggi: l'opportunità di confrontarsi e crescere personalmente e professionalmente all'interno di una RETE provinciale, condividendo esperienze, metodologie, strumenti e materiali.

Dalle intense attività svolte nel corso dei cinque mesi di formazione e sperimentazione, dalla assidua partecipazione alla formazione, dai numerosi materiali raccolti in piattaforma e dal *feedback* finale dei docenti e degli studenti, è emerso che l'iniziativa ha rappresentato una preziosa occasione di arricchimento per tutti e non solo per lo sviluppo di competenze professionali, linguistiche, didattiche, tecnologiche, ma anche per l'apertura all'internazionalizzazione, in una prospettiva di *life-long learning*.

La dimensione esperienziale di questa ricerca ha consentito non solo di dimostrare l'efficacia della metodologia CLIL nella scuola primaria, ma è anche servita da *input* conoscitivo per fugare i timori e le paure dei docenti grazie al supporto metodologico offerto dai formatori e al *cooperative working*.

Le esperienze CLIL documentate in questa ricerca evidenziano l'importanza di alcuni aspetti innovativi del processo di apprendimento/insegnamento legati alla metodologia, come la co-progettazione delle attività didattiche e le nuove modalità e tecniche di insegnamento.

Sono altresì emerse alcune criticità: la difficoltà di reperire i materiali per l'attuazione della progettazione, il lavoro aggiuntivo che la didattizzazione dei materiali richiede ai docenti e la mancanza di incentivi economici a fronte di un impegno notevole per rivedere e adeguare i materiali ai criteri metodologici dell'ambiente CLIL, ma anche per pianificare adeguatamente tutte le attività da proporre nei moduli, perché queste rispondano in modo adeguato alle esigenze del contesto a cui si rivolgono.

I docenti, comunque, hanno manifestato l'interesse a continuare la sperimentazione CLIL nelle loro classi, ad introdurre l'insegnamento di nuove abilità, a progettare dinamicamente e in modo collaborativo le attività. Richiedono, però, una formazione continua; il processo deve diventare ciclico e proporre sempre nuove abilità, nuove strategie didattiche, metodi alternativi, in un processo che porti la Scuola ad essere sempre più reattiva rispetto alle esigenze dei cittadini europei.

Nonostante le problematiche, è indubbio che la metodologia CLIL stia aprendo nuove prospettive per la scuola italiana, poiché offre occasioni reali di uso della lingua,

avvia dinamiche interattive e collaborative, favorisce l'integrazione dei curricoli, promuove il plurilinguismo, favorisce l'integrazione degli alunni stranieri e con difficoltà di apprendimento (Langè, 2004).

Si può, quindi, affermare che l'introduzione della metodologia CLIL sin dalla scuola primaria può innovare positivamente le pratiche didattiche, la gestione della classe, l'interazione tra docente e studenti e tra colleghi, e può aiutare la scelta e la preparazione dei materiali anche nell'ottica dell'uso delle nuove tecnologie.

Un forte sforzo dovrà essere messo in atto dalle Istituzioni e dai docenti per porre le basi affinché un avvicinamento alla modalità CLIL a partire da un'età relativamente precoce possa consentire agli alunni di sviluppare competenze di cui avranno bisogno in quanto cittadini europei.



## Bibliografia

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education of Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E., Caon, F., & Daloiso, M. (s.d.). *Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica*. Obtido em 21 de febbraio de 2017, de unive.it: [http://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/ateneo/altre\\_opportunita\\_formative/documenti/didattica\\_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf](http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formative/documenti/didattica_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-2.pdf)
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Barbero, T. (2006). Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà? In C. M. Coonan (Ed.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 105-118). Venezia: Cafoscarina.
- Barbero, T., & Graziano, A. (2014). Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie. In G. Langè, & L. Cinganotto (Edits.), *E-CLIL per una didattica innovativa* (pp. 49-61). Torino: Loescher.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols, M. J., & Mehisto, P. (30 de Agosto de 2009). *The CLIL teacher's competences grid*. Obtido em 6 de febbraio de 2017, de CCLL Comenius-Network: [http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE\\_CLIL\\_TEACHER\\_latest\\_version.pdf](http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf)
- Bishop, B. (2003). The importance of team teaching. In A. Bonnet, S. Breidbach, & W. Hallet, *Fremdsprachlichkeit als Spezifikum*. Berlin: Paedagogischer Zeitschriftenverlag.

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Cardona, M. (2008). *Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente CLIL. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive*. In Coonan, C.M., *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C. (2006). Focus su CLIL. In F. Ricci Garrotti (Ed.), *Il futuro si chiama CLIL: Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare* (pp. 23-37). Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Coonan, C. M. (2000). *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*. Milano: Garzanti.
- Coonan, C. M. (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C. M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C. M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, C. M. (2014). I principi di base del CLIL. In P. E. Balboni, & C. M. Coonan (Edits.), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 17-34). Torino: Loescher.
- Coonan, C. M. (2014). I principi di base del CLIL. In P. E. Balboni, & C. M. Coonan (Edits.), *Fare Clil: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 17-35). Torino: Loescher.
- Cornaviera, D. (2006). Approcci e strategie didattiche nell'insegnamento CLIL. In F. Ricci Garotti (Ed.), *Il Futuro si chiama CLIL* (pp. 83-113). Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Council, o. E. (2003). *Guide For The Development Of Language Education Policies In Europe*. Obtido de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf)

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education*. Clevedon, England.: Multilingual Matters.
- Daloiso, M. (novembre de 2012). Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità alla glottodidattica. *EL.LE*, 1(3), 495-513.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- De Matteis, P. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL). In M. G. Bondi, *Teaching English* (p. 288). Bologna: Tecnodid editrice.
- Eurostat. (ultima consultazione 20/01/2017 de Ottobre de 2015). *Foreign language skills statistics* . Ottdo de European Commission: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign\\_language\\_skills\\_statistics#Further\\_Eurostat\\_information](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Further_Eurostat_information)
- Eurydice. (2006). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning - CLIL) in Europa*. Ottdo em 18/01/2017, de Indire: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_IT.pdf)
- Eurydice, & Eurostat. (2012). *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*. Ottdo em 6 de febbraio de 2017, de Indire: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///versione\\_pubblicata\\_IT.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///versione_pubblicata_IT.pdf)
- Francescato, G. (1981). *Il bilingue isolato: studi sul bilinguismo infantile*. Milano: Minerva Italica.
- Franceschini, R. (2011). *CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica*. In Gotti, M., Nickenig, C., *Multilinguismo CLIL e azione didattica (pp.17-40)*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Franceschini, R. (2011). *CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica*. In Gotti, M., Nickenig, C., *Multilinguismo CLIL e azione didattica (pp.17-40)*. Bolzano: Bolzano University Press.

- Gardner, H. E. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. E. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Grassi, R. (2003). CLIL e classi plurilingue a confronto: convergenze e potenzialità. *ITALS*, I(3), 7-34.
- Krashen, S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition, Language Teaching Methodology Series*. Exeter: Phoenix ELT.
- Langè, G. (ultima consultazione 21/01/2017 de Settembre de 2002). *Insegnare ed apprendere in una lingua europea*. Obtido de DOCPLAYER: <http://docplayer.it/1943998-Gisella-lange-insegnare-ed-apprendere-in-una-lingua-europea.html>
- Langè, G. (2004). *Usare le lingue per apprendere apprendere ad usare le lingue*. Obtido de [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other\\_languages/5italian.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/5italian.pdf)
- Langè, G. (ultima consultazione 18/01/17 de Giugno de 2014). *Le scelte italiane*. Obtido de Loesher: <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/895-le-scelte-italiane.html>
- Langé, G., & Cinganotto, L. (Edits.). (2014). *E-CLIL per una didattica multimediale*. Torino: Loescher.
- Littlejohn, A. (2001). Motivation. Where does it come from? Where does it go? *English Teaching Journal*(19).
- Ludbrook, G. (2014). Le competenze linguistiche di un docente CLIL. In P. Balboni, & C. M. Coonan (Edits.), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 91-95). Torino: Loescher.
- Luisse, M. C. (Ed.). (2003). *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi* (Vol. 3). Perugia: Guerra edizioni.
- Luisse, M. C. (2006). Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola. In C. M.

- Coonan (Ed.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera* (pp. 69-78). Venezia: Cafoscarina.
- Marsh, D. (2002). *Clil/Emile: The European dimension: Actions, trends, foresights potential*. Strasbourg: European Commission: Public services Contract EG EAC.
- Marsh, D. (avril de 2003). *Réaliser l'objectif 1+2 en Europe: la voie du CLIL/EMILE*.  
 Obtido em 16 de febbraio de 2017, de Conseil Européen pour les Langues:  
<http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/marsh.html>
- Marsh, D. (avril de 2003). *Réaliser l'objectif 1+2 en Europe: la voie du CLIL/EMILE*.  
 Obtido em 16 de febbraio de 2017, de Conseil Européen pour les Langues:  
<http://www.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/marsh.html>
- Marsh, D. (2006). *“English as medium of instruction in new global linguistic order: Global Characteristics, local consequences*. Obtido em 21 de Gennaio de 2017,  
 de [share.dschola.it](http://share.dschola.it):  
[http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory\\_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf](http://share.dschola.it/dd4pinerolo/clil/Shared%20Documents/Theory_strategies/Marsh-D-METSMaC-2006.pdf)
- Marsh, D., & Frigol, J. (2007). *CLIL as a Catalyst for Change in Languages Education*.  
 Obtido em 21 de Gennaio de 2017, de [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch):  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2007-3/marsh\\_frigols.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-3/marsh_frigols.pdf)
- Marsh, D., & Langè, G. (2000a). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An introduction to CLIL for parents and young people, (versione in italiano: Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue), TIE-CLIL*. Jyväskylä-Milano: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., & Langé, G. (Edits.). (2000b). *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*. Milano: Direzione Regionale Lombardia.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL classroom*.  
 Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Obtido em 6 de febbraio de 2017, de [unifg.it](http://unifg.it):

[http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european\\_framework\\_for\\_clil\\_teacher\\_education.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf)

Mehisto, P. (2008). *CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL*. Obtido em 23 de Gennaio de 2017, de International CLIL Research Journal: <http://www.icrj.eu/11/article8.html>

Menegale, M. (2011). *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue*. Obtido em 27 de febbraio de 2017, de <http://dspace.unive.it/>:  
<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/1086/Menegale%20Marcella%20mat.%20955505.pdf?sequence=1>

Menegale, M. (2014). L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL. In P. Balboni, & C. M. Coonan (Edits.), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 63-69). Torino: Loesher.

MIUR. (12 de luglio de 2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*. Obtido em 21 de febbraio de 2017, de [hubmiur.pubblica.istruzione.it](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/):  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee\\_guida\\_sui\\_dsa\\_12luglio2011.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf)

MIUR. (2011 de gennaio de 2011). *Progetto "E-CLIL – per una didattica innovativa"*. Obtido em 27 de febbraio de 2017, de [hubmiur.pubblica.istruzione.it](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/):  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/90ce1993-e3ba-4fc8-916b-171292f31ea9/linee\\_guida\\_progetto\\_eclil.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/90ce1993-e3ba-4fc8-916b-171292f31ea9/linee_guida_progetto_eclil.pdf)

Morin, E. (2004). *I miei demoni*. Roma: Meltemi.

Newbrook, J. W. (2011). *New Proficiency Gold*. Cambridge: Longman.

Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo – Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.

- Novello, A. (2012). *La motivazione nell'apprendimento linguistico*. Obtido em 21 de febbraio de 2017, de EL.LE Educazione linguistica. Language education : <http://www.dfpp.univr.it/documenti/Avviso/all/all183328.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Task Based Approach. Designing Tasks for the Communicative Classroom, Language*. Cambridge: Teaching Library.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Porcelli, G. (2012). *Introduzione al Content and Language Integrated Learning. In Raccontare la Storia - Novara*. Novara: De Agostini Scuola .
- Prensky, M. (ottobre de 2001). *Digital Natives Digital Immigrants*. Obtido em 27 de febbraio de 2017, de [marcprensky.com](http://marcprensky.com): <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quartapelle, F. (2012). *Assessment and evaluation in CLIL*. Obtido em 8 de marzo de 2017, de [aeclil](http://www.aeclil.net/): <http://www.aeclil.net/>
- Ricci Garotti, F. (Ed.). (2006). *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Ed. Provincia autonoma di Trento.
- Ricci Garrotti, F., & Muscarà, G. (2012). *CLIL: UN NUOVO LABORATORIO PER LA SCUOLA ITALIANA*. Trento: Tangram Edizioni Scientifiche.
- Saccardo, D. (2014). Il CLIL nelle diverse aree disciplinari. In P. E. Balboni, & C. M. Coonan (Edits.), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 147-153). Torino: Loescher.
- Saer, D. (1923). *The effect of bilingualism on intelligence. In British Journal of Psychology Volume 14, (pp. 121/128)*. Obtido de Wiley online Library: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjop.1923.14.issue-2/issuetoc>
- Schumm, S. J., Vaughn, S., & Leavell, A. G. (Maggio de 1994). , Planning Pyramid: A Framework for Planning for Diverse Student Needs during Content Area Instruction. *The reading teacher*, 47(8), pp. 608-615.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: Apprendere insieme una lingue e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.

- Serragiotto, G. (2006). La valutazione del prodotto CLIL. In F. Ricci Garrotti (Ed.), *Il futuro si chiama CLIL: Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare* (pp. 183-195). Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Serragiotto, G. (2007). *La metodologia CLIL in Italia*. In Gomez B, OllivierC, *Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik*. Hamburg: Verlag.
- Serragiotto, G. (2008). *Il bilanciamento del fuoco: contenuto e lingua nelle lezioni CLIL*. In Coonan, C. M., *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* (pp. 129-142). Venezia: Cafoscarina.
- Serragiotto, G. (2014a). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET.
- Serragiotto, G. (2014b). L'organizzazione operativa di un modulo CLIL. In P. E. Balboni, & C. M. Coonan (Edits.), *Fare CLIL: Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* (pp. 53-61). Torino: Loescher.
- Severi, S. (2006). CLIL e apprendimento precoce. In M. G. Bondi, *Teaching English* (p. 288). Bologna: Tecnodid editrice.
- Sisti, F. (ottobre de 2015). *Il CLIL: un illustre sconosciuto*. Obtido em 14 de febbraio de 2017, de ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/304052226\\_Il\\_CLIL\\_un\\_illustre\\_sconosciuto](https://www.researchgate.net/publication/304052226_Il_CLIL_un_illustre_sconosciuto)
- Smith, K. (21 de January de 2005). *Is This the End of the Language Class?* Obtido em 10 de febbraio de 2017, de Guardian Weekly: <http://www.theguardian.com/education/2005/jan/21/tefl>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. A. Armando.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment Security in Infancy and Early Adulthood: A Twenty-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 71(3), 684-689. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00176>

Wiki. (ottobre de 2015). Obtido em 1 de marzo de 2017, de <http://eclilravenna.wikispaces.com/IC+Valgimigli>

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.

Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies Italie*(8), 105-116.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (april de 1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.



## **ALLEGATI**



**Allegato 1: Progetto CLIL in RETE**



**ISTITUTO COMPRENSIVO**

“M. Valgimigli”

Via Reale, 280 - 48123 Mezzano di Ravenna

e-mail: icvalgimiglimezzano@gmail.com / PEC: raic81900l@pec.istruzione.it

sitoweb: www.icvalgimigli.gov.it

C.F. 80100110396 / Cod. Mecc. RAIC81900L

Tel. 0544/521518

Prot. n.  
ottobre 2015

Mezzano, 5

**MIUR** Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione  
Al Direttore Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione  
del sistema nazionale di istruzione  
Dott.ssa Carmela Palumbo  
Viale Trastevere, 76/A  
00153-Roma

**A) ANAGRAFICA e SCHEDE DI PROGETTO**

**1. Regione di riferimento: Emilia Romagna**

**2. Dati dell'istituzione scolastica capofila della Rete**

Denominazione: Istituto Comprensivo “M. VALGIMIGLI”

Via: Reale n. 280

Comune: Ravenna      Provincia: RA

CAP: 48123

Tel: 0544/521518

Fax: 0544/520930

Indirizzo di posta elettronica: RAIC81900L@istruzione.it

Nome e Cognome del Dirigente Scolastico

GIANCARLO FRASSINETI

Nome e Cognome del Referente del Progetto:

VIVIANA RUGGIANO

Recapito del Referente del Progetto

<b>Titolo del Progetto</b>	CLIL in RETE
----------------------------	--------------

**Tipologia di azione:**

- A1. Progetto Eccellenza CLIL (primo ciclo)
- B1. Progetto E-CLIL (primo ciclo)
- A2. Progetto E-CLIL (secondo ciclo)
- B2. Progetto Read on for eCLIL (secondo ciclo)

<b>Denominazione della Rete</b>	<b><u>E-CLIL Ravenna-Cervia</u></b> 1) I. Comprensivo "M. Valgimigli" RAIC81900L 2) I. Comprensivo "Del mare" RAIC810006 3) I. Comprensivo "G. Novello" RAIC82700G 4) I. Comprensivo "San Biagio" RAIC82000R 5) I. Comprensivo S. Pietro in Vincoli RAIC802007 6) I. Comprensivo "Cervia 2" RAIC829007
<b>Denominazione Scuola capofila della Rete</b>	I. Comprensivo "Manara Valgimigli"
<b>Codice meccanografico</b>	RAIC81900L
<b>Codice Fiscale</b>	80100110396
<b>Indirizzo / comune / provincia</b>	Via Reale n. 280 48123 Ravenna (RA)
<b>Tel. 0544/521518</b>	<b>Email:</b> <a href="mailto:raic81900l@istruzione.it">raic81900l@istruzione.it</a>
	<b>Pec:</b> raic81900l@pec.istruzione.it

***Responsabile Progetto***

<b>Nome</b> Viviana	<b>Cognome</b> Ruggiano
------------------------	----------------------------

**B) PROPOSTA PROGETTUALE**

***Descrizione sintetica della proposta progettuale***

La metodologia CLIL consente di aumentare le ore di esposizione alla lingua straniera e soprattutto crea opportunità più significative per praticarla, con notevole arricchimento sul piano linguistico, cognitivo e relazionale. Inoltre, questo metodo offre una gamma di strumenti utili per una reale educazione democratica dei futuri cittadini, nel loro Paese e nel mondo, dimensioni sempre più sostenute e raccomandate a livello europeo.

Il progetto prevede 12 incontri con cadenza settimanale (da febbraio a maggio 2016) della durata di un'ora, rivolti agli alunni delle classi del secondo ciclo (quarte e quinte) della scuola primaria e della prima classe della scuola secondaria di primo grado di 6 istituzioni scolastiche della provincia di Ravenna unite in Rete. In due dei dodici incontri per classe l'insegnante sarà affiancato da un madrelingua inglese.

I *team* coinvolti nel progetto saranno composti da docenti di discipline non linguistiche, dall'insegnante di lingua inglese e dal madrelingua.

Coerentemente con i principi della metodologia, le discipline coinvolte saranno affrontate non in modo "espositivo", cioè astratto e decontestualizzato, ma "esperienziale", cioè basando i contenuti su esperienze reali legate al contesto educativo. Gli elementi visivi e l'esperienza concreta non solo faranno da supporto alle informazioni teoriche, ma renderanno anche lo stimolo linguistico comprensibile: gli alunni, infatti, assoceranno il significato linguistico all'esperienza effettuata o richiamata.

I laboratori in classe saranno preceduti da una prima fase di formazione dei docenti, di 14 ore in presenza, curata da esperti del LADiLs (Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere) dell'Università Ca' Foscari di Venezia. I formatori garantiranno anche il monitoraggio e la valutazione dei percorsi didattici proposti dai docenti, per uniformarli in direzione della massima innovatività e dell'efficacia nei confronti di tutti gli attori del progetto (alunni, insegnanti, istituzione scolastica, famiglie, contesto sociale).

Dall'anno scolastico successivo a quello di inizio progetto, i docenti coinvolti nelle attività promuoveranno la diffusione della metodologia CLIL sia all'interno della Rete, sia sul territorio. I materiali prodotti e le professionalità formate verranno messe a disposizione delle istituzioni che vorranno proporre progetti CLIL.

Nell'ottica della continuità con la scuola secondaria di primo grado, infine, le classi ponte realizzeranno un lavoro congiunto in lingua inglese sui diritti costituzionali e della cittadinanza attiva, che inseriranno nella piattaforma digitale *eTwinning*. L'inserimento del lavoro nella piattaforma rappresenterà l'atto finale delle attività di *digital literacy*, mirate a sviluppare e potenziare le competenze digitali di base applicate alla didattica disciplinare.

#### ***Descrizione sintetica del contesto e delle scuole che costituiscono la Rete***

I 6 istituti aderenti alla rete sono scuole ben radicate sul territorio del comune e della provincia di Ravenna. Da anni prestano particolare attenzione all'insegnamento della lingua inglese utilizzando canali tradizionali come il ricorso a lettori madrelingua, unitamente a metodologie didattiche alternative come la visione di spettacoli teatrali in lingua inglese.

#### ***Profilatura sintetica dei docenti coinvolti nel Progetto***

Gli insegnanti di scuola primaria coinvolti nel progetto possiedono la certificazione B1 mentre quelli di scuola secondaria di primo grado possiedono un livello B2.

Verranno affiancati da esperti madrelingua inglesi specializzati nell'insegnamento ad alunni di scuola primaria e secondaria.

### **Profilatura sintetica delle classi coinvolte nel Progetto**

Il progetto è rivolto agli alunni delle classi quarte e quinte di scuola primaria e a quelli delle classi prime di scuola secondaria di I grado. Parteciperanno in tutto 18 classi delle scuole aderenti alla rete.

Gli alunni hanno competenze linguistiche adeguate al livello di scolarizzazione (A1 per la scuola primaria e A1/A2 per la secondaria di I grado); conoscono ed utilizzano le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo adeguato. Utilizzano il computer per videoscrittura e per navigare in Internet in modo abbastanza corretto.

Le aule sono dotate di LIM e nei vari plessi degli istituti coinvolti sono presenti laboratori multimediali.

### **Finalità e obiettivi del Progetto (disciplinari, linguistici, trasversali, digitali ecc.)**

#### **FINALITÀ**

- Arricchire l'offerta educativa sul piano linguistico, cognitivo e relazionale;
- Usare la lingua inglese in modo autentico, cioè cognitivamente più profondo;
- Promuovere la conoscenza interculturale;
- Migliorare l'offerta formativa della scuola aprendola ad una dimensione europea;
- Creare sinergie e modalità collaborative tra le istituzioni scolastiche, gli ordini di scuola e i docenti;
- Promuovere la continuità del processo educativo e didattico fra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado;
- Creare l'abitudine alla sussidiarietà orizzontale (scambio di competenze, buone pratiche e docenti);
- Promuovere scambi, cooperazione e mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione, in modo che diventino un punto di riferimento di qualità a livello europeo;
- Motivare gli insegnanti a migliorare ed aggiornare le proprie competenze linguistiche e metodologiche (*lifelong learning*).

#### **OBIETTIVI**

- Fornire le competenze necessarie per avviare un'esperienza CLIL significativa nell'anno scolastico 2015-2016;
- Accrescere l'interesse e la motivazione all'apprendimento della lingua inglese creando contesti di apprendimento reali;
- Potenziare l'efficacia dell'apprendimento della lingua inglese ed acquisire migliori conoscenze delle discipline;

- Favorire l'interdisciplinarietà e la collaborazione tra docenti di diversi ambiti;
- Conoscere ed applicare le basilare regole democratiche e i principi fondamentali della costituzione della Repubblica italiana;
- Favorire e promuovere l'uso delle TIC come facilitatori del processo di insegnamento/apprendimento;
- Favorire lo spirito di socializzazione e di cooperazione all'interno del gruppo classe.
- Instaurare un dialogo permanente tra i vari ordini della scuola per un reale coordinamento orizzontale e verticale.
- Favorire il passaggio da un ordine all'altro eliminando sentimenti di insicurezza e disagio per il nuovo.

***Tematica del progetto (Topic, ambiti disciplinari coinvolti, argomenti disciplinari specifici, lingua straniera veicolare)***

Gli argomenti verranno stabiliti dagli insegnanti componenti i *team* in relazione alla programmazione svolta nelle discipline quali scienze e tecnologia e in base a quanto realizzato durante la formazione in presenza.

La lingua veicolare sarà l'inglese.

***Fasi di sviluppo del progetto: tempi e risultati attesi per ciascuna fase.***

1. Fase di formazione dei docenti in presenza.

Esperti del LADiLS (Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere) dell'Università Ca' Foscari di Venezia terranno un percorso di formazione CLIL di 14 ore in presenza. I formatori garantiranno anche il monitoraggio, la valutazione e il supporto progettuale ai percorsi didattici proposti dai docenti, per uniformarli in direzione della massima innovatività metodologica, dell'ottimizzazione dell'interazione tra DNL e inglese e dell'efficacia nei confronti di tutti gli attori del progetto (alunni, insegnanti, istituzione scolastica, famiglie, contesto sociale).

2. Fase di progettazione, produzione e sperimentazione di materiali didattici digitali con gli studenti.

Durante la seconda fase, i *team* di docenti, alla luce del lavoro svolto con gli esperti LADiLS, proporranno in classe le attività concordate, secondo le strategie e i tempi precedentemente descritti. La metodologia CLIL richiede un assetto dinamico della classe e la partecipazione attiva degli alunni, che devono diventare protagonisti della loro formazione. Pertanto i docenti avranno il compito di facilitare, accompagnare e guidare gli alunni stimolandoli e incoraggiandoli alla costruzione del loro sapere. Saranno gli alunni il motore delle attività che i docenti organizzeranno per favorire l'apprendimento.

Le fasi operative saranno:

– *Warm up*: si incomincia con una semplice discussione in lingua con l'uso di immagini e *flashcard*, durante la quale si introduce l'argomento principale;

– *Introduction*: viene presentato l'argomento disciplinare con l'uso di storie, canzoni o esempi reali, tratti soprattutto dal contesto sociale immediato;

– *Practice*: si propongono attività, di carattere ludico-creativo, di ascolto, parlato, lettura e scrittura per favorire l'apprendimento dell'argomento presentato. In questa fase gli alunni producono, anche con l'ausilio delle TIC, i materiali digitali preventivati (presentazioni ipertestuali, video, giochi educativi interattivi, *e-book*, pagina internet da inserire nel portale della scuola capofila).

3. Fase di verifica, valutazione e documentazione del progetto.

Gli effetti dell'intervento didattico verranno valutati sullo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in lingua inglese e sull'apprendimento della disciplina veicolata dalla lingua inglese.

La verifica intermedia sarà effettuata attraverso l'osservazione degli alunni durante le attività. Inoltre si verificherà la capacità degli alunni di eseguire istruzioni, rispondere e scrivere riguardo agli argomenti e alle strutture presentate, abbinare parole apprese nell'ambito dell'intervento ad immagini.

La verifica finale sarà effettuata attraverso attività di tipo pratico e *test* a risposta chiusa, predisposti dagli insegnanti.

I risultati saranno raccolti e valutati al fine di migliorare le progettazioni CLIL degli anni scolastici successivi.

#### ***Eventuali collegamenti con altri progetti analoghi per finalità, obiettivi e destinatari***

Durante l'anno scolastico 2014/2015 sono state proposte attività CLIL in 3 classi dell'Istituto capofila "Manara Valgimigli" di Mezzano.

L'esperienza è stata concepita con l'intento di veicolare i contenuti di diverse discipline in inglese e rendere coinvolgenti ed avvincenti le lezioni attraverso un uso consapevole e mirato delle nuove tecnologie. L'utilizzazione della metodologia CLIL ha consentito che le competenze acquisite dagli studenti nello studio della lingua inglese non rimanessero circoscritte ad un solo ambito ma arricchissero anche conoscenze di altre discipline, valorizzando e promuovendo la formazione complessiva dell'alunno.

Le professionalità e i materiali realizzati nell'ambito del progetto dell'anno scolastico 2014/2015 sono stati messi a disposizione della Rete per la stesura del progetto qui illustrato e ne costituiranno il punto di partenza. Il progetto, inoltre, darà continuità al lavoro già avviato nelle classi dell'Istituto comprensivo "Manara Valgimigli".

#### ***Strategie metodologiche, mezzi e strumenti***

Durante le lezioni, gli insegnanti creeranno condizioni che faciliteranno l'apprendimento dell'argomento attraverso mirate strategie di semplificazione linguistica: ripetizione, riformulazione, richiesta di conferma di comprensione, ricorso ad esempi concreti, illustrazione di parole-chiave mediante *flashcard* e uso di supporti visuali di vario tipo. Gli strumenti usati per rendere l'*input* comprensibile e, quindi, facilitare l'apprendimento saranno strategie verbali e non-verbali: ascolto, rappresentazioni grafiche, tabelle, canto, mimo e la drammatizzazione, giochi e *role-play*.

Nella pratica, il metodo CLIL si gioverà di tecniche che promuovono la motivazione, la partecipazione, la socializzazione. La produzione verbale esplicita, calibrata sull'età dei bambini, sarà preceduta da una prima fase di attività come l'ascolto e la comprensione con gesti, la costruzione di schemi, grafici e piccoli *poster*, e da una fase di produzione di risposte sì/no, *chant*, *listen and put a tick*, *gap filling*. Saranno proposte, inoltre, attività di *storytelling*, *singing*, *chanting*, *role-playing*, oltre all'utilizzazione di schede, immagini e video tratte da siti didattici, da riviste specializzate o preparate dagli insegnanti.

Per facilitare la comprensione e l'apprendimento verranno utilizzati approcci metodologici quali TPR (*Total physical response*), VAK (visivo, uditivo, cinestesico) *Learning by doing*, ma anche *Learning by thinking*, poiché l'azione deve essere sempre accompagnata dal pensiero, *Cooperative learning* e *Task based approach* che consente allo studente di utilizzare la lingua straniera come se utilizzasse la lingua materna.

Il *code-switching* (cioè il passare da un codice linguistico ad un altro) sarà usato ogni volta sia necessario chiarire un concetto, o un termine, o avviare un controllo immediato della comprensione.

### ***Innovatività e riproducibilità del Progetto***

I docenti promuoveranno la partecipazione degli alunni a progetti *eTwinning*. Questo strumento flessibile migliorerà la motivazione all'apprendimento e sarà occasione per acquisire e rafforzare competenze nelle TIC e linguistiche anche per i docenti. Grazie alla partecipazione alla *community* di *eTwinning*, gli studenti avranno modo di sviluppare le competenze chiave, le competenze linguistiche e comunicative e quelle TIC, mentre i docenti avranno l'opportunità di arricchirsi professionalmente, confrontandosi con i colleghi europei.

Attraverso *eTwinning*, inoltre, gli istituti scolastici guadagnano visibilità e competitività, integrando le TIC e l'uso della lingua inglese nella normale prassi didattica, sperimentando un canale di innovazione che permette di superare i propri confini e inserirsi in una vera e propria rete europea della didattica. I materiali prodotti e le esperienze realizzate, infatti, verranno messi a disposizione anche della *community*.

### ***Tecnologie utilizzate e loro impiego nello sviluppo del progetto***

- Piattaforme di apprendimento;
- Laboratorio multimediale;

- LIM;
- Videocamera digitale;
- Lettore CD.

L'uso integrato delle TIC e dei *media* (attraverso la piattaforma *eTwinning*) permetterà un rapporto di scambio comunicativo in un contesto reale, svolgendo attività significative e motivanti per l'alunno, anche in rapporto con altre realtà europee.

### **Materiali digitali del Progetto**

Nell'ambito del progetto è preventivata la realizzazione di presentazioni ipertestuali, video, giochi educativi interattivi, *e-book*, pagina dedicata (curata dagli alunni) nel portale della scuola capofila. Per la realizzazione saranno usati *software* disponibili *on line* come *Prezi*, ma anche programmi come *Powerpoint*, *Publisher* e programmi di *editing* video.

### **Valutazione di medio termine e finale del Progetto**

La valutazione del Progetto, in relazione agli obiettivi previsti, sarà effettuata *in itinere* osservando i risultati di apprendimento degli alunni coinvolti, nonché il grado di interdisciplinarietà delle lezioni.

Alla fine delle attività, i docenti compileranno un questionario contenente domande sulla loro percezione dell'efficacia e dell'utilità del progetto, in relazione ai risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni, al proprio arricchimento metodologico e professionale, al grado di interazione raggiunto con i colleghi e tra le istituzioni coinvolte.

### **Contributo del progetto alle priorità del sistema nazionale di istruzione**

Dall'anno scolastico successivo a quello di inizio progetto, i docenti coinvolti nelle attività promuoveranno la diffusione della metodologia CLIL sia all'interno della Rete, sia nel territorio. I materiali prodotti e le professionalità formate verranno messi a disposizione delle istituzioni che vorranno proporre progetti CLIL e verranno inserite sul sito dell'Istituto.

### **Dimensione dell'internazionalizzazione del Progetto**

Il progetto migliora l'offerta formativa delle scuole aprendole ad una dimensione europea e promuove l'internazionalizzazione attraverso:

- La formazione di docenti più qualificati nelle lingue straniere;
- La diffusione dell'uso delle TIC come facilitatori del processo di insegnamento/apprendimento;
- L'aumento dell'interesse e della motivazione all'apprendimento della lingua inglese grazie alla creazione di contesti di apprendimento reali e ad un uso della lingua autentico, cioè cognitivamente più profondo.

Inoltre, grazie alla partecipazione alla community di *eTwinning*, gli studenti saranno aiutati a sviluppare le competenze chiave di cittadinanza, le competenze linguistiche e comunicative e quelle TIC, mentre i docenti avranno l'opportunità di arricchirsi

professionalmente, confrontandosi con i colleghi europei. Lo strumento flessibile della piattaforma, infatti, motiverà anche i docenti ad acquisire e rafforzare le loro competenze nelle TIC e nelle lingue.

### **Piano di Disseminazione e Valorizzazione delle attività di progetto**

Il progetto vede la cooperazione tra 6 istituti scolastici della provincia di Ravenna, che saranno coinvolti in attività di collaborazione a lunga durata grazie alla implementazione di una pagina *web* dedicata nel portale della scuola capofila e su *eTwinning*, piattaforma di condivisione di materiali didattici sul CLIL, moduli di insegnamento di discipline di indirizzo e buone prassi didattiche. Le attività di diffusione saranno portate avanti nelle scuole *partner* coinvolgendo un numero sempre più ampio di docenti.

La fase conclusiva del progetto prevede la pubblicazione e la diffusione dei lavori realizzati e degli elaborati di sintesi dell'esperienza di ciascun *team* docente, al fine valorizzare l'esperienza fatta e promuovere azioni basate sugli stessi principi. I documenti riporteranno i punti di forza e le prassi migliori.

Il progetto verrà presentato in più occasioni, non solo per divulgare l'iniziativa e favorire la disseminazione dei risultati raggiunti, ma anche per dare e ottenere indicazioni sulla riproposizione del progetto in successive annualità. Saranno promossi incontri divulgativi con docenti di istituti delle istituzioni scolastiche del territorio. Il progetto verrà disseminato all'interno di attività verticali con le scuole secondarie di primo grado come azione finalizzata all'orientamento scolastico.

Tutti i materiali del progetto saranno pubblicati all'interno del sito della scuola capofila in una pagina collegata ai siti *web* di tutti gli istituti *partner*. Tutti i beneficiari del progetto si impegneranno nella organizzazione di seminari di disseminazione del progetto e di formazione sulla metodologia acquisita rivolti ad altri istituti scolastici.

### C) Descrizione sintetica di prodotti/attività/ risultati

1 ) Sviluppo di materiale formativo e informativo	
Descrizione materiali/ prodotti (max 4 righe)	Presentazioni ipertestuali, video, giochi educativi interattivi, <i>e-book</i>
Caratteristiche tecniche	Gli ipertesti conterranno nodi di informazioni, collegamenti e link tra blocchi di testo che permetteranno una rapida, chiara ed esaustiva consultazione e offriranno funzionalità sia per l'archiviazione che per il recupero delle attività inserite e per il trasferimento di questi tra i terminali della rete. I video racconteranno il percorso svolto dalle classi e dai team e raccoglieranno le attività più significative del progetto. I giochi interattivi prodotti dagli alunni, le modalità di gioco e le finalità didattiche verranno raccolti negli <i>e-book</i> e disseminati secondo le modalità descritte in precedenza.
2 ) Sviluppo di modelli di lavoro e di intervento	
Descrizione (max 4 righe)	Per poter attuare percorsi didattici che siano efficaci i team condivideranno metodi, strategie, risorse, materiali, tecniche, valutazione. Una forte sinergia tra i docenti DNL e i docenti di lingua della rete caratterizzerà l'intera fase di pianificazione del percorso Clil. Il

	coordinatore farà da tramite tra i formatori e i docenti e garantirà una comunicazione costante e la collaborazione tra i team.	
<b>Caratteristiche tecniche</b>	Team teaching e programmazione: formulazione di un piano di lavoro in comune; possibilità di cambiamenti in itinere (flessibilità); selezione dei nuclei fondamentali degli argomenti da presentare; stesura degli obiettivi formativi, disciplinari e linguistici; elaborazione del materiale da utilizzare; programmazione di lezioni in compresenza, e valutazione dei risultati.	
<b>3) Sviluppo di processi di condivisione, diffusione e valorizzazione delle migliori pratiche prodotte</b>		
<b>Descrizione (max 4 righe)</b>	Tutti i materiali del progetto saranno pubblicati all'interno del sito della scuola capofila, in una pagina collegata ai siti <i>web</i> di tutti gli istituti <i>partner</i> e su <i>eTwinning</i> , piattaforma di condivisione di materiali. Tutti i beneficiari del progetto si impegneranno nella organizzazione di seminari di disseminazione del progetto e della metodologia acquisita rivolti ad altri istituti scolastici.	
<b>Modalità di attuazione</b>		
<b>4) Finalità</b>		
<b>Obiettivi di impatto e/o miglioramento dell'offerta formativa (max 5 righe)</b>	Il progetto mira a migliorare l'offerta formativa aprendola ad una dimensione europea, anche attraverso il potenziamento delle competenze linguistiche e metodologiche e favorendo e promuovendo l'uso delle TIC. Crea l'abitudine alla sussidiarietà orizzontale, alla cooperazione e mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione e promuove la conoscenza delle basilari regole democratiche e i dei principi fondamentali della costituzione della Repubblica Italiana.	
<b>5) Materiali prodotti</b>		
<b>Formato</b>	<b>Multimediale</b>	.Video e foto
	<b>Cartaceo</b>	Libretti illustrativi
<b>Eventuale sito web dedicato</b>	<a href="http://www.icvalgimigli.gov.it">www.icvalgimigli.gov.it</a> link ai siti di tutte le scuole aderenti alla rete	
<b>Altro</b>		Se "Altro" specificare
<b>6) Modalità di produzione</b>		
<b>Descrizione sintetica delle modalità di produzione dei materiali/ prodotti sviluppati (max 5 righe)</b>	Realizzazione di video in classe durante lo svolgimento del progetto. Creazione di gallerie fotografiche. Stampa autoprodotta di libretti illustrativi del progetto.	

## Allegato 2: Questionario docenti progetto *CLIL in RETE*

### Questionario docenti progetto *CLIL in RETE*



Gentile docente,

questo questionario si inserisce all'interno del progetto *CLIL in rete* finanziato dal MIUR ma anche nella ricerca di dottorato in atto, per il Dipartimento di Psicologia e Antropologia dell'Università di Extremadura di Badajoz, su *CLIL e scuola primaria* e vuole indagare: **(1)** la conoscenza e la percezione che gli insegnanti hanno della metodologia CLIL, **(2)** come si è svolta l'attività in classe, **(3)** quali le potenzialità e le difficoltà riscontrate, gli aspetti positivi e negativi rilevati nell'applicazione di tale metodologia. I risultati del questionario saranno utilizzati per la verifica, la valutazione e la disseminazione del progetto e contribuiranno, in forma anonima, alla ricerca di dottorato. Il *target* prescelto e al quale è rivolto il questionario è formato da insegnanti delle scuola primaria e secondaria di primo grado e dagli alunni di 18 classi (IV, V e I media) degli Istituti Comprensivi aderenti al progetto *CLIL in Rete*.

#### **(1) Situazione anagrafica/professionale**

Nome:	
Cognome:	
Indirizzo e-mail	
Nome scuola	

1. Insegnante a tempo:

- indeterminato
- determinato

2. Et :

- meno di 25 anni
- da 25 a 35
- da 36 a 45
- da 46 a 55
- pi  di 55 anni

3. Anzianit  di servizio:

- <5
- <10
- <15
- <20
- <25
- <30
- <35

4. Grado di istruzione:

- Diploma
- Laurea
- Master di I e/o II livello
- Dottorato di ricerca

5. Tipo di scuola:

- Primaria
- Secondaria I Grado

6. Possiede una certificazione internazionale delle sue competenze linguistiche?

- SÌ
- NO

Se s  quale \_\_\_\_\_ (ESOL, Trinity, TOEFL, DELF, Goethe, DELE...)

7. Se s , di che livello?

- B1
- B2
- C1

8. Conosce la metodologia CLIL?

- SÌ
- NO

9. Aveva gi  utilizzato la metodologia CLIL?

- SÌ
- NO

Se s  per quale materia?

10. Quante ore in classe   durata l'esperienza?

11. Esistono, secondo lei, dei vantaggi nell'apprendimento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso la lingua veicolare inglese?

- SÌ
- NO

Se sì, quali sono?

- Approfondimento e ampliamento delle conoscenze e dei contenuti disciplinari
- Apertura al mondo europeo
- Aumento dell'interesse e maggiore motivazione
- Arricchimento del lessico L2
- Trasversalità degli apprendimenti
- Altro

## **(2) Gestione attività CLIL (Modalità/Finalità)**

12. Per quale materia ha scelto di utilizzare la metodologia CLIL?

13. L'esperienza CLIL è stata realizzata:

- a livello curricolare
- extracurricolare

14. L'esperienza CLIL è stata progettata in team (docente di lingua straniera – docente di materia)

- SÌ
- NO

15. Se sì, quando:

- in ore di programmazione comune specificamente stabilite
- programmate saltuariamente ma in modo formale
- altro (specificare) \_\_\_\_\_

16. L'insegnamento CLIL è stato effettuato da:

- solo docente lingua straniera
- solo docente di disciplina
- in compresenza
- alternativamente
- altro \_\_\_\_\_

17. Che materiali ha utilizzato per il CLIL? (più risposte possibili)

- Materiali adattati/didattizzati dal docente di lingua straniera
- Materiali adattati/didattizzati dal docente di materia
- Materiali adattati/didattizzati dal docente di materia insieme al docente di lingua straniera
- Materiali autentici non adattati/didattizzati
- Altro \_\_\_\_\_

18. Come ha reperito i materiali? (più risposte possibili)

- Da libri di testo stranieri
- Articoli e testi tratti da siti stranieri
- Da siti di case editrici straniere
- Da libri di testo italiani
- Articoli e testi tratti da siti italiani
- Da altre fonti (specificare) \_\_\_\_\_

19. Nell'attività di didattica CLIL ha proposto: (più risposte possibili)

- lavori di gruppo
  - elaborazione di un progetto da parte degli studenti
  - elaborazione di un prodotto da parte degli studenti
  - ricerche attraverso i servizi di internet
  - online learning
  - attività cooperative
  - altro (specificare)
- 

20. Per la realizzazione dell'attività CLIL, gli studenti che strumenti Web 2.0 hanno utilizzato? (più risposte possibili)

- Google Doc
  - Wiki
  - Blog
  - Webquest
  - Podcast
  - E-Twinning
  - altro (specificare)
- 

21. La verifica ha mirato ad accertare:

- prioritariamente i contenuti disciplinari acquisiti attraverso prove in L2 a formato chiuso
- prioritariamente i contenuti disciplinari acquisiti attraverso prove in L2 a formato aperto che possono integrare anche più attività linguistiche
- Altro \_\_\_\_\_

22. La valutazione dell'apprendimento è stata effettuata da: (più risposte possibili)

- solo dal docente di L2
- solo dal docente di disciplina
- congiuntamente dal docente di disciplina e di lingua straniera
- auto-valutazione dell'esperienza da parte degli studenti

23. La valutazione ha preso in considerazione anche l'utilizzo degli strumenti di Internet?

- SÌ
- NO

24. Se si, in che modo?

- Realizzazione di Power Point
- Test di verifica online, (giochi, quiz...)
- Materiale tratto da youtube
- Altro

### **(3) Considerazioni finali**

25. Sulla base dell'esperienza fatta ritiene di avere acquisito sufficienti competenze metodologiche per utilizzare la metodologia CLIL?

- SÌ       NO

26. Se NO, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno?

- Formazione specifica alla metodologia CLIL  
 Formazione specifica L2  
 Formazione alla didattica disciplinare  
 Formazione alla valutazione

27. Ritiene che l'aver insegnato con la metodologia CLIL abbia cambiato il suo modo di insegnare anche quando non usa l'approccio CLIL?

- SI       NO

28. Sulla base dell'esperienza fatta ritiene di avere sufficienti competenze per gestire con successo un insegnamento CLIL attraverso l'uso di strumenti web 2.0?

- SI       NO       Abbastanza

29. Se NO, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno?

- Miglioramento delle competenze tecniche  
 Miglior conoscenza di metodologie sull'utilizzo degli strumenti Web 2.0  
 Miglior conoscenza di metodologie sull'utilizzo di altri strumenti multimediali  
 Altro

30. Pensa di programmare attività CLIL anche per il prossimo anno scolastico?

- SÌ       NO

31. Se sì, per la stessa materia trattata quest'anno o per un'altra?

32. Se diversa per quale?

33. Sulla base dell'esperienza fatta ritiene sia stato positivo per lei e la sua classe utilizzare la metodologia CLIL?

- SÌ       NO

34. Quali sono gli aspetti positivi che ha riscontrato nell'utilizzo della metodologia CLIL?

- Acquisizione dei contenuti più consapevole e duratura  
 Interesse da parte degli alunni  
 Aumenta la collaborazione tra studenti  
 Uso di una didattica più partecipativa  
 Ha favorito la partecipazione degli alunni DSA  
 Altro

35. Quali sono le difficoltà che ha incontrato?

- Tempo richiesto per reperire e pianificare i materiali  
 Tempo richiesto per realizzare delle attività in classe

- Coordinamento con collega di L2 o materia
- Uso della L2 in classe
- Altro

36. Se dovesse riproporre lo stesso modulo CLIL appena svolto, che cosa modificherebbe?

- Niente
- I tempi di attuazione sarebbero più lunghi
- Pianificazione ad inizio anno
- Maggiore collaborazione e condivisione tra colleghi
- Maggiore attenzione nella pianificazione delle varie fasi del progetto
- Altro

Grazie per aver partecipato alla ricerca!

### Allegato 3: Questionario studenti progetto *CLIL in RETE*



#### Questionario studenti progetto *CLIL in RETE*

Gentili studenti,

Vi chiedo di riempire questo questionario, per conoscere la vostra opinione sulla metodologia CLIL (l'insegnamento di una materia non linguistica in lingua straniera).

Indicate con una X le vostre risposte.

#### Informazioni personali

Età	
Nazionalità	
Nome scuola	
Città	
Classe	
Maschio <input type="checkbox"/>	
Femmina <input type="checkbox"/>	

#### Attività CLIL

1. Come consideri la tua esperienza CLIL?

Molto importante	Importante	Parzialmente importante	Non importante

2. Hai usato la lingua straniera per?

	Sempre o molto spesso	Spesso	Qualche volta	Raramente o mai
a. discussioni in classe				
b. interrogazione				
c. lavori di gruppo				
d. preparazione di cartelloni				

e. mappe concettuali				
f. altro				

3. Quali attività ti hanno aiutato di più a portare a termine i compiti?

	Utile	Abbastanza utile	Non così utile	Inutile
a. ascoltare le spiegazione dell'insegnante				
b. rispondere alle domande dell'insegnante				
c. usare gli esempi presentati dell'insegnante				
e. ripetere oralmente quello che avevo precedentemente ascoltato, letto o scritto				
f. usare immagini, griglie, grafici				
g. prendere appunti				
h. altro				

4. L'esperienza CLIL ti ha aiutato a migliorare la capacità di esprimerti in lingua straniera?

Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla

5. Come valuti l'apprendimento della materia studiata in lingua straniera?

Molto positiva	Positiva	Parzialmente positiva	Negativa

6. Quali problemi hai avuto?

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente mai
a. Il materiale utilizzato dall'insegnante era troppo difficile				
b. Le domande del docente e le spiegazioni erano troppo difficili				

c. Non mi è piaciuto l'argomento che abbiamo studiato in inglese				
e. Il ritmo della lezione era troppo veloce				
f. Non mi è piaciuto il modo di presentare l'argomento				
g. altro				

7. Quali strumenti utilizzati dagli insegnanti sono stati più utili?

- Audio/Video
- Esempi pratici
- Immagini
- Giochi
- Web links
- Altro (specificare) \_\_\_\_\_

8. Per la realizzazione dell'attività CLIL, hai utilizzato strumenti Web 2.0?

- Google doc
- Wiki
- Blog
- Webquest
- Podcast
- Flickr
- Altro (specificare) \_\_\_\_\_
- Non ne ho usati

### **Gradimento**

9. Ti è piaciuta l'esperienza CLIL?

- Sì
- No

10. Perché?

- Ho imparato divertendomi
- Ho imparato la L2 in gruppo, divertendomi
- Ho imparato insieme gli argomenti della materia e L2
- Il CLIL é interessante
- NO, perchè non mi piace l'inglese
- SÌ, Perchè mi piace l'inglese
- No, perchè mi sono annoiato

11. Quale attività hai apprezzato di più?

- Attività con il madrelingua
- Lezioni video-animate (canzoni, giochi, test)
- Sono state tutte divertenti
- Le spiegazioni dell'insegnante attraverso esempi pratici
- Attività con PC e Tablet

Attività di gruppo

12. Quale attività hai apprezzato di meno?

Nessuna

Colorare

Lavoro di gruppo

Attività con il madrelingua

13. Se potessi scegliere tu, preferiresti studiare un argomento utilizzando il CLIL o il metodo tradizionale (NON CLIL) ?

CLIL

Perché?

Ho imparato cose nuove e mi sono divertito

Ho imparato sia la materia che la lingua divertendomi

Ho imparato in modo semplice

Ho imparato collaborando con gli insegnanti e con i compagni

Ho imparato facendo attività divertenti e usando strumenti diversi

Mi piace l'inglese

NON CLIL

Perché?

Si studia di più

Faccio meno fatica ad apprendere in italiano

Impieghiamo troppo tempo per affrontare un solo argomento

Durante le ore CLIL si crea troppa confusione

Preferisco il metodo tradizionale

Grazie per aver partecipato alla ricerca!