



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL con metodologia CLIL

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL con metodologia CLIL / Davide Capperucci. - ELETTRONICO. - (2019), pp. 549-564.

Availability:

This version is available at: 2158/1157294 since: 2020-03-17T12:35:56Z

Publisher:

Pensa multimedia

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

III.19

Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL con metodologia CLIL
Self-Assessment of Upper Secondary School Teachers' Competences and Teaching Non-Linguistic Subjects Through a Content and Language Integrated Learning Approach

Davide Capperucci, Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze

abstract

Il presente contributo presenta un'indagine empirica realizzata con un campione di 85 docenti di scuola secondaria di secondo grado della Toscana, con lo scopo di rilevare le competenze autovalutative degli insegnanti in merito all'insegnamento DNL con metodologia CLIL (Danielson, McGreal, 2000). L'indagine si avvale di un disegno di ricerca con pre e post-test, mediante un questionario strutturato (Beraux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010) somministrato ai docenti impegnati nei corsi metodologici CLIL all'inizio e al termine delle attività didattiche. I risultati qui riportati si riferiscono esclusivamente alla fase iniziale del pre-test, di cui vengono analizzati i punti di forza e le criticità, che, in un secondo momento, saranno messi in relazione con gli esiti finali, rilevati a conclusione del corso, al fine di mettere in evidenza i margini di miglioramento delle competenze degli insegnanti rispetto all'uso della metodologia CLIL, sia sul fronte della gestione dei contenuti disciplinari che su quello dello sviluppo delle abilità linguistiche nella L2 (Herrarte, Belouqui, 2015; Sercu, 2006).

The paper presents an empirical survey carried out with a sample of 85 upper secondary school teachers in Tuscany. The aim is to bring out self-assessment competences on non-linguistic curricular disciplines (the Italian acronym is DNL) teaching using the CLIL methodology (Danielson, McGreal, 2000).

The survey uses a research design with pre and and post-test by means of a structured questionnaire (Beraux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010) administered to teachers at the beginning and at the end of the CLIL methodological courses. The preliminary results, whose strengths and critical issues are analyzed, refer exclusively to the initial phase of the pre-test. They will be correlated with the results at the end of the methodological courses in order to highlight the margins for improvement to be persued using the CLIL methodology, both on disciplinary content and L2 linguistic skills development (Herrarte, Beloqui, 2015; Sercu, 2006).

Parole chiave: Autovalutazione, competenze degli insegnanti, metodologia CLIL, efficacia formativa.

Keywords: Self-assessment, teacher competences, CLIL methodology, training effectiveness.

1. Introduzione

Le politiche europee per l'istruzione e la formazione già a partire dal programma *Education and Training* (European Commission, 2012) e con le Raccomandazioni sulle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente del 2006 e del 2018 hanno dedicato un'attenzione particolare all'apprendimento delle lingue straniere come strumento per rafforzare la costruzione della cittadinanza europea, la mobilità professionale e la formazione di una società plurilingue e pluriculturale (Gibbons, 2002; Grenfell, 2003).

A livello nazionale questa attenzione ha coinvolto direttamente il mondo della scuola, attraverso un ampliamento dell'insegnamento delle lingue straniere (in particolare dell'inglese) fin dalla scuola primaria e la crescente diffusione dell'insegnamento di discipline non linguistiche con modalità CLIL nella scuola secondaria di secondo grado (Richards, Rodgers, 2014).

2. Il contesto di ricerca

Con il riordino della scuola secondaria di secondo grado (Decreti nn. 87, 88, 89/2010) è stata introdotta nel sistema scolastico italiano l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera in modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Kelly, Dalton-Puffer, 2008; Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004; Toch, Rothman, 2008). Fin dall'inizio è emersa la necessità di disporre di insegnanti preparati non solo sul fronte dei saperi disciplinari, ma anche su quello metodologico e linguistico per l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera. A tale scopo il MIUR ha attivato sia corsi linguistici, per permettere ai docenti interessati di conseguire i livelli B2 e C1 del CEFRL (*Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, 2001; Little,

2005), sia corsi metodologici la cui realizzazione è stata affidata alle Università (DM n. 851/2017). In seguito alla partecipazione ad un avviso pubblico dell'USR Toscana, al Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, per l'a.a. 2018/2019, è stata affidata la conduzione di tre corsi metodologici CLIL (2 nella provincia di Firenze, 1 in quella di Pistoia), ai quali si sono iscritti circa 100 docenti di scuola secondaria di secondo grado della Toscana. I corsi suddetti, della durata complessiva di 120 ore, pari a 20 CFU, hanno previsto la seguente articolazione degli interventi formativi: lezioni in presenza (65 ore), attività a distanza (43 ore) e tirocinio diretto nelle scuole (12 ore).

3. Metodologia e strumenti di ricerca

L'impianto metodologico dell'indagine, condiviso dal gruppo di ricerca, composto da 4 ricercatori-formatori universitari e 1 tutor, ha previsto la definizione degli obiettivi, del disegno e dello strumento di ricerca come di seguito riportato.

Obiettivi di ricerca

La ricerca ha inteso verificare i seguenti obiettivi:

- rilevare la percezione degli insegnanti frequentanti i corsi in merito al possesso delle competenze legate all'uso della metodologia CLIL;
- rilevare l'efficacia dei corsi organizzati dall'università in merito allo sviluppo di competenze connesse alla metodologia CLIL.

I dati riportati nel presente contributo si riferiscono soprattutto al primo obiettivo ed in particolare alle capacità autovalutative dei docenti rilevate nella fase di avvio della ricerca. L'altro obiettivo sarà verificato nella seconda fase della ricerca, quando sarà presa in esame l'efficacia formativa dei corsi realizzati.

Disegno di ricerca

In riferimento al primo dei due obiettivi sopra richiamati, la realizzazione della ricerca è stata affidata ad un disegno con pre e post-test con gruppo non equivalente (Cook, Campbell, Shadish, 2002; Lucisano, Salerni, 2002). In questo caso il gruppo oggetto del trattamento ha coinciso con la totalità dei docenti distribuiti sui 3 corsi. Detto disegno è stato scelto allo scopo di rilevare l'andamento delle competenze autovalutative degli insegnanti rispetto all'uso della metodologia CLIL e in che misura il corso abbia contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza in merito all'applicazione didattica di questa metodologia di insegnamento nella scuola secondaria. L'ipotesi di ricerca che si è inteso verificare, almeno rispetto al primo obiettivo dell'indagine, è se il corso abbia effettivamente contribuito ad incrementare la percezione degli insegnanti rispetto ad un uso efficace e consapevole della metodologia CLIL, mediante un insegnamento integrato di contenuti disciplinari e costrutti linguistici afferenti ad una lingua straniera. Ai fini della validità interna della ricerca, in questo caso si è ritenuto opportuno limitarsi a rilevare lo scostamento tra la percezione iniziale e quella finale degli insegnanti, senza prendere in considerazione altri fattori oltre il trattamento (il corso) come la storia, l'effetto del pre-test, la maturazione, la mortalità, ecc. I risultati rappresentati e analizzati nel capitolo successivo sono riferiti esclusivamente alla prima fase del disegno di ricerca relativa al pre-test.

Strumenti di ricerca

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario semi-strutturato, denominato *The CLIL Teacher's Competence Grid* (CTCG), elaborato da Beraux, Coonan, Frigols-Martin e Mehisto nel 2010. Esso rappresenta un dispositivo di autovalutazione funzionale a: 1) rilevare la percezione del grado di competenza degli insegnanti; 2) individuare i bisogni professionali dei docenti necessari a strutturare un percorso didattico in modalità Clil. Lo strumento si compone di due sezioni: la prima,

«Underpinning CLIL», indaga il possesso delle competenze riferite a questo specifico approccio metodologico e le relazioni tra gli *stakeholders* necessarie per realizzare un'efficace progettazione di percorsi CLIL; la seconda, denominata «Setting Clil in motion», si concentra sulle modalità di strutturazione e implementazione di un percorso didattico CLIL.

La compilazione del questionario è avvenuta in forma anonima per garantire una maggiore validità delle risposte. Ad ogni questionario è stato attribuito un apposito codice in modo da poter confrontare, sia a livello individuale che aggregato, i dati rilevati nella fase iniziale con quelli ottenuti a conclusione del percorso. In questa fase di avvio della ricerca l'analisi dei dati si è concentrata soprattutto sul pre-test, mediante un'analisi monovariata delle variabili osservate sia singolarmente che rispetto ai valori medi. I successivi sviluppi dell'indagine prenderanno in considerazione anche il confronto longitudinale dei dati forniti dai docenti rispetto ai due momenti di somministrazione del questionario.

Lo strumento indaga la percezione di competenza degli insegnanti rispetto a cinque aree: 1) Conoscenza della metodologia CLIL; 2) Politiche scolastiche legate alla diffusione della metodologia CLIL; 3) Competenze linguistiche nella L2; 4) Strutturazione della progettazione didattica e 5) Strategie a supporto dell'apprendimento degli studenti. Dette aree prevedono 14 competenze specifiche ripartite nel modo seguente: 1. Metodologia CLIL: 1.1 definire la metodologia Clil; 1.2 adottare un approccio consapevole rispetto al CLIL; 2. Politiche scolastiche: 2.1 integrare il CLIL con l'offerta formativa della scuola; 2.2 integrare il CLIL nel curriculum scolastico; 2.3 collegare il CLIL alla *vision* della scuola; 2.4 prevedere misure di *quality assurance* dei percorsi CLIL; 3. Competenze linguistiche nella L2: 3.1 usare *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS); 3.2 usare *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP); 3.3 usare il linguaggio legato alla gestione della classe; 3.4 usare diversi registri linguistici legati all'insegnamento; 3.5 padroneggiare il linguaggio della comunicazione didattica;

4. Progettazione: 4.1 progettare e organizzare un percorso di apprendimento; 5. Supporto all'apprendimento degli studenti: 5.1 lavorare assieme ad altri *stakeholders* per incrementare l'apprendimento degli studenti; 5.2 costruire una relazione costruttiva con gli studenti. A loro volta le 14 competenze previste dal questionario sono articolate in 66 indicatori, per ciascuno dei quali i docenti partecipanti all'indagine hanno espresso il proprio grado di competenza iniziale («I can...») a partire da una scala Likert a sette punti, così strutturata: 1) non so farlo; 2) so farlo poco; 3) so fare qualcosa; 4) so farlo; 5) so farlo abbastanza bene; 6) so farlo bene e 7) so farlo molto bene.

Al questionario *The CLIL Teacher's Competence Grid* (CTCG) hanno risposto 85 docenti frequentanti i 3 corsi metodologici CLIL organizzati dall'Università di Firenze (20 per il corso Firenze 1; 30 per il corso Firenze 2; 35 per il corso Pistoia 3). I risultati illustrati nel paragrafo successivo considerano i dati aggregati, ovvero riferiti a tutti i docenti partecipanti ai 3 corsi senza distinzione in base al corso di appartenenza.

4. I risultati di ricerca

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati inseriti in una matrice, indicante i docenti riportati in forma di numero sull'ordinata e i 66 indicatori dello strumento sull'ascissa; i valori mancanti, ossia le risposte non inserite, sono stati indicati con il valore «0». La matrice ha consentito di ricavare sia la somma di tutti i punteggi realizzati dai docenti per ciascun indicatore, in modo da rilevare gli ambiti con un grado di percezione di competenza più basso, che il punteggio finale realizzato da ciascun docente nel questionario, dato utile per rilevare la qualità della progettazione dei contenuti e della struttura dei corsi. Si è proceduto quindi ad un'analisi monovariata dei dati ottenuti. Per ciascuna area è stata calcolata la frequenza di ogni punteggio e successivamente i punteggi della scala Likert sono stati

raggruppati in 3 fasce: A. 0-3; B. 4-5 e C. 6-7. Il punto 4 della scala («I know») è stato considerato il valore-soglia minimo accettabile. In seguito sono state calcolate le percentuali medie per ciascuna fascia, come mostra la seguente tabella.

Area	Fascia A (0-3)	Fascia B (4-5)	Fascia C (6-7)
1 - Metodologia Clil	87,50%	9,70%	2,80%
2 - Politiche scolastiche	85,92%	11,52%	2,56%
3 - Competenze linguistiche	56,80%	35,71%	7,49%
4 - Progettazione	73,03%	21,49%	5,48%
5 - Supporto all'apprendimento	42,99%	35,69%	21,32%
Media delle %	69,24%	22,82%	39,65%
Arrotondamento delle % medie	69%	23%	8%

Tab. 1: Media in % delle fasce dei punteggi per ciascuna area di competenza

Dalla lettura dei dati emerge come la maggior parte delle scelte (quasi il 70%) siano state per i punteggi più bassi rilevabili in tutte e cinque le aree ad eccezione di quella dedicata al supporto all'apprendimento degli studenti (area 5), nella quale è presente una maggior frequenza dei punteggi di fascia B e C, indice di una percezione di competenza più diffusa nel campione.

All'interno della fascia A dei punteggi, una minor percezione di competenza si ravvisa, nell'ordine, per le aree che riguardano le conoscenze della metodologia CLIL (area 1), l'attuazione di politiche scolastiche (area 2) e la progettazione di percorsi CLIL (area 4). Mentre per le prime due l'esito appare piuttosto scontato, trattandosi di un corso rivolto a docenti che affrontano una formazione iniziale all'uso della metodologica CLIL, quindi, tendenzialmente con conoscenze specifiche limitate, il dato che fa riflettere è

l'alta percezione di bisogni relativi alla progettazione metodologica. Il campione pertanto evidenzia il bisogno di formarsi riguardo gli aspetti metodologici e procedurali della progettazione CLIL. Altro dato interessante è la percezione di una adeguata competenza linguistica manifestata dai docenti nella fascia B: quasi il 36% di loro (il 35,71% per l'esattezza) ritiene di conoscere e conoscere abbastanza bene (*quite well*) i registri linguistici, di saper leggere testi teorici disciplinari con la terminologia specifica.

Più in dettaglio, analizzando i punteggi relativi ai singoli indicatori per l'area 3 e la fascia B, emerge che quasi il 59% dei docenti ha la percezione di saper leggere testi teorici inerenti alla propria disciplina (item 8.1), mentre il 52,6% di saper usare la terminologia specifica nel contesto di insegnamento (item 8.2). In sostanza, più della metà dei docenti dichiara di conoscere il linguaggio accademico (CALP o *Cognitive Academic Language Proficiency*), ma solo circa il 40% di adattare il registro linguistico al contesto e di saper usare i registri sociali contemporanei (BICS o *Basic Interpersonal Communication Skills*). Relativamente alla fascia C, quella che comprende i punteggi più alti (conoscere bene e molto bene), notiamo come le prime quattro aree si assestino al di sotto del 10%, mentre l'unica che mostra una certa differenza riguarda la percezione di essere in grado di fornire supporto agli studenti, per la quale il 21,32% dei docenti ha scelto i punteggi 6 e 7, dichiarando quindi una percezione di conoscenza elevata. Anche in questo caso scendere nel dettaglio può essere utile per tracciare il profilo generale del gruppo dei docenti: il 60% e oltre ritiene di saper adattare materiali e strategie ai bisogni degli allievi (item 14.7) e di «rispettare le diversità» (item 14.3), ma meno del 40% sono coloro che ritengono di saper collaborare con le famiglie per supportare l'apprendimento dei figli (item 13.1) e circa il 45% dichiara di saper lavorare in modalità di condivisione o team-sharing (item 13.6).

Partendo dall'analisi della somma dei punteggi attribuiti a ciascun indicatore è stato possibile individuare le due frequenze più basse e più alte per ciascuna area, come riportato nella tabella che segue.

Sezione 3

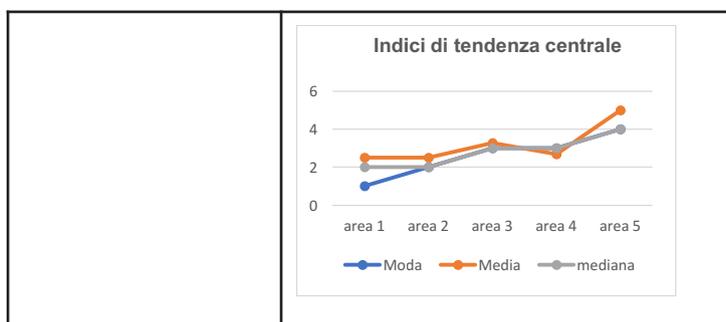
	Indicatore	Descrittore/item	punteggi	%
Area 1	1.1	Spiegare come il Clil si distingue da altri approcci	129	21,68%
	1.2	Riconoscere le modalità di programmazione Clil	146	24,53%
	2.2	Fare affidamento sull'esperienza degli altri	216	36,30%
	2.3	Assicurare che gli obiettivi siano raggiunti in modo equilibrato	251	42,18%
Area 2	4.2	Realizzare un percorso Clil secondo le indicazioni normative	163	27,39%
	5.2	Integrare il Clil nella scuola	176	29,57%
	3.2	Collegare i parametri del programma scolastico ai bisogni di particolari allievi	210	35,29%
	3.1	Contestualizzare il Clil al curriculum scolastico	223	37,47%
Area 3	7.2	Adattare i registri sociali e accademici al contesto	243	40,84%
	7.1	Comunicare usando registri sociali contemporanei	247	41,51%
	8.2	Usare terminologia e strutture sintattiche specifiche	313	52,60%
	8.1	Leggere argomenti e testi teorici	351	58,99%

Area 4	12.4	Progettare scaffolding linguistico	181	30,42%
	12.4.2	Sviluppare abilità di apprendimento e relative al contenuto	198	33,27%
	12.7.1	Selezionare il linguaggio per assicurare la comprensione degli allievi	256	43,02%
	12.5	Selezionare e adattare materiali di apprendimento	266	44,70%
Area 5	13.1	Cooperare con le famiglie per supportare l'apprendimento degli allievi	235	39,49%
	13.6	Condividere i compiti nel team teaching in modo efficace dei compiti nel team-teaching	269	45,21%
	14.7	Adattare materiali e strategie ai bisogni degli allievi	357	60%
	14.3	Rispettare le diversità	373	62,68%

Tab. 2: I due indicatori con punteggi minimi e massimi per ogni area

Tali dati sono risultati utili per rappresentare il profilo dei docenti nella fase di avvio del percorso di formazione metodologica Clil. Procedendo nell'analisi monovariata sono stati rilevati gli indici di tendenza centrale di posizione, la Moda (M_o), la Mediana (M_e) e la Media (M_a):

Sezione 3

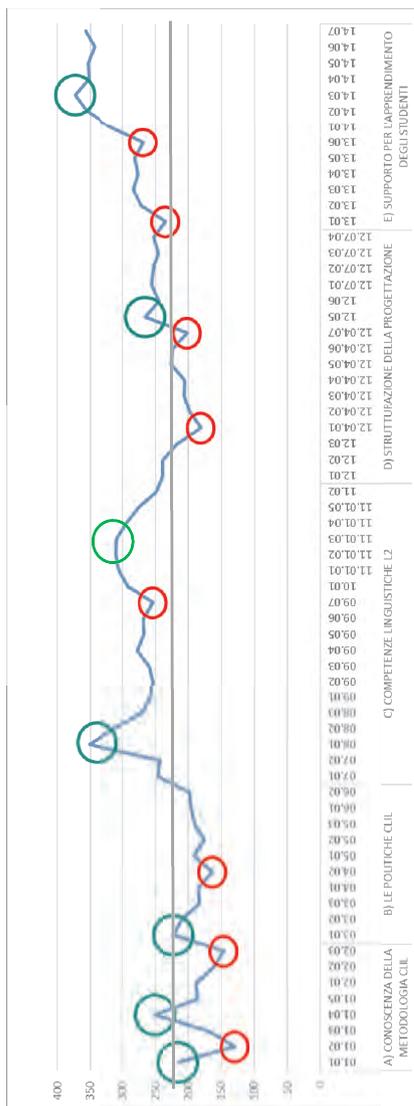


Tab. 3: Moda, Media e Mediana dei valori delle 5 aree

Graf. 1: Indici di posizione delle 5 aree

A fronte dei dati sopra riportati, l'area delle conoscenze metodologiche si conferma essere un'area critica, poiché il punteggio 1 («non conosco») risulta essere quello maggiormente ricorrente nelle scelte dei docenti, mentre l'area relativa al supporto agli studenti è quella in cui si registrano percezioni di competenza comunque maggiori, pur indicando un livello basilare o neutro di conoscenza/competenza (4).

Dalla somma dei punteggi di ciascun indicatore è stato ricavato il Grafico 2 che sintetizza la situazione del gruppo di docenti in formazione. La linea orizzontale grigia indica il livello soglia dei punteggi pari a 231 (il valore è ottenuto moltiplicando i 66 indicatori x il punteggio soglia di 3,5). Gli indicatori la cui somma si situa al di sopra di questa linea si riferiscono ad una percezione positiva della competenza espressa e, viceversa, gli indicatori con somma al di sotto della stessa riga mostrano aree di competenze ancora da sviluppare, soprattutto per quelle che presentano picchi evidenti in negativo.



Graf. 2: Distribuzione dei punteggi di ciascun indicatore

5. Conclusioni

La ricerca condotta con i docenti di scuola secondaria di secondo grado frequentanti i corsi metodologici CLIL, pur considerando la ristrettezza del campione di riferimento, ha messo in evidenza, a partire dai dati del pre-test, quali sono le aree di competenza dove la percezione degli insegnanti risulta essere più bassa. Da qui la necessità di orientare i percorsi di formazione in questione verso il potenziamento sia dei principi teorici dell'insegnamento secondario con metodologia CLIL (item 1.1), sia degli aspetti didattico-operativi di detto approccio (item 1.2). In questo caso specifico emerge da parte dei docenti la necessità di sviluppare competenze didattico-progettuali capaci di rafforzare la connessione che intercorre tra la dimensione di contenuto e quella della L2, sia a partire dalla definizione degli obiettivi che dalla strutturazione delle attività didattiche (item 12.4.2); individuare tipologie di intervento efficaci in grado di creare raccordi e sinergie tra la lingua madre e la lingua straniera (item 12.4); sperimentare esperienze e situazioni didattiche in grado di favorire l'uso della lingua straniera per operare per piccoli gruppi alla risoluzione di problemi o compiti (item 12.5); costruire strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze acquisite sia a livello disciplinare che linguistico, attraverso prove autentiche che siano in grado di rilevare entrambi gli aspetti (item 3.2); individuare collegamenti interdisciplinari con altre discipline e modalità condivise di comunicazione con le famiglie in merito alle finalità degli interventi CLIL, in modo da ritagliare all'interno del curriculum scolastico uno spazio specifico per modalità integrate di insegnamento-apprendimento (item 3.1, 5.2, 13.1 e 13.6).

Il contributo è stato ideato congiuntamente dagli autori che hanno condiviso il modello teorico di riferimento e la metodologia di ricerca. Sul piano della scrittura, gli autori hanno elaborato le diverse sezioni così come di seguito specificato: Davide Capperucci ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; Ilaria Salvadori ha scritto il paragrafo 4. Le conclusioni e i riferimenti bibliografici sono stati scritti da entrambi gli autori.

Riferimenti bibliografici

- Beraux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M.J., Mehisto, P. (2009). *The CLIL Teacher's Competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL)*, in: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf, consultato il 22/11/2018.
- Cook, T.D., Campbell, D.T., Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Council of the European Union (2018). *Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7), consultato il 23/11/2018.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Brussel: European Commission Education and Training.
- European Parliament and the Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, consultato il 23/11/2018.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Danielson, C., McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton (NJ): Educational Testing Service.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Grenfell, M., Kelly, M., Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. New York: Peter Lang Publishing.

- Herrarte, D.L., Beloqui, R.L. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23, pp. 41-57.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. European Commission.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), pp. 321-336.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), pp. 55-72.
- Toch, T., Rothman, R. (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Washington DC: Sector.