

## IX.1

# Le competenze autovalutative dei docenti di scuola secondaria di secondo grado impegnati nei corsi metodologici per l'insegnamento DNL in modalità CLIL

Davide Capperucci<sup>1</sup>  
Elizabeth Guerin  
Ilaria Salvadori  
*Università di Firenze*

### Introduzione

Il programma *Education and Training* (European Commission, 2012) e le Raccomandazioni europee sulle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente del 2006 e del 2018 dedicano 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 et al., 2003).

Questa attenzione verso l'apprendimento diffuso delle lingue straniere ha coinvolto anche il nostro sistema educativo di istruzione e formazione, attraverso significative innovazioni ordinamentali ancora in corso di attuazione. Tra queste ultime l'insegnamento di discipline non linguistiche con modalità CLIL, previsto come obbligatorio per la scuola secondaria di secondo grado già dal 2010, rappresenta un importante ambito di indagine per la ricerca didattica a fronte degli effetti positivi che ne possono scaturire per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e per lo sviluppo delle competenze dei giovani.

- 1 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 e 3; Elizabeth Guerin ha scritto il paragrafo 2; Ilaria Salvadori ha scritto il paragrafo 4. Le conclusioni e i riferimenti bibliografici sono stati scritti da tutti gli autori.

## 2. L'approccio CLIL: il quadro teorico di riferimento

Il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) rappresenta un approccio ormai consolidato nella ricerca didattica internazionale, che punta a creare una stretta relazione tra aspetti di contenuto e aspetti linguistici. Esso, in taluni casi, viene associato ad altre espressioni come *Content-based Instruction*, *Language Across the Curriculum*, *English for Special/Specific Purposes* e *Bi-lingual Education*.

Come evidenziano Cummins (1976; 1979) e Swain (1979), uno degli elementi caratterizzanti il CLIL è quello della “*language immersion*”, che chiama in causa la molteplicità dei contesti e delle forme d’uso della lingua, nonché le competenze socio-linguistiche, che i soggetti possono mettere in atto sia a livello “comunicativo-informale” (BICS) sia a livello “specialistico-disciplinare” (CALP). Non a caso i progetti promossi dal Council of Europe (CoE) negli anni Settanta del secolo scorso hanno puntato alla diffusione di un approccio comunicativo-funzionale all’apprendimento delle lingue (Trim, 1978; Canale, Swain, 1980) attraverso lo sviluppo di apposite competenze. Da qui, sempre verso la fine degli anni Settanta (1978), hanno preso avvio le politiche della Commissione Europea a favore del plurilinguismo attraverso l’insegnamento formale, e poi le azioni che dal 1995 in avanti (European Council, 1995) hanno puntato al miglioramento complessivo delle competenze linguistiche grazie ad una riflessione sempre più articolata tra la lingua madre e le lingue altre. In tempi più recenti le competenze linguistiche sono diventate elementi costitutivi della cittadinanza europea, come previsto dalle Raccomandazioni europee sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente del 2006 e 2018, la cui costruzione può essere supportata anche da un uso diffuso del CLIL (Frigols-Martìn et al., 2011).

Come noto, l’acronimo CLIL viene formulato da Marsh (1994), secondo il quale:

CLIL refers to situations where 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.

È lo stesso autore a confermare quanto precedentemente affermato in merito alle politiche europee per lo sviluppo delle competenze linguistiche degli ultimi decenni (Marsh, 2012, p. 1):

[...] the European launch of CLIL during 1994 was both political and educational. The political driver was based on a vision that mobility across the EU required higher levels of language competence in designated languages than was found to be the case at that time. The educational driver, influenced by other major bilingual initiatives such as in Canada, was to design and otherwise adapt existing language teaching approaches so as to provide a wide range of students with higher levels of competence. In forging relationships across disciplines, namely linguistic and nonlinguistic, educational innovation became steadily established, resulting in outcomes which led to new ways of professional cooperation within and across schools, and new ways of teaching and learning approaches so as to provide a wide range of students with higher levels of competence. In forging relationships across disciplines, namely linguistic and nonlinguistic, educational innovation became steadily established, resulting in outcomes which led to new ways of professional cooperation within and across schools, and new ways of teaching and learning.

In un passaggio successivo egli avrà modo di precisare che (2006, p. 32):

The term Content and Language Integrated Learning (CLIL) was adopted by European experts in 1996 as a generic ‘umbrella’ term to refer to diverse methodologies which lead to dual-focused education where attention is given to both topic and language of instruction.

A riguardo Coyle (2006, p. 2) sottolinea che la decisione di adottare un acronimo – CLIL – è stata importante in quanto:

Whilst CLIL shares certain aspects of learning and teaching with these, in essence it operates along a continuum of the foreign language and the non-language content without specifying the importance of one over another.

Sul piano dell’elaborazione teorico-epistemologica lo sviluppo di un modello CLIL ha attraversato più fasi. La prima ha coinciso con il modello delle 3Cs – *Content, Communication, Cognition*, rappresentato graficamente dal triangolo di Coyle (2000), cui ha fatto seguito il modello delle 4Cs – *Content, Cognition, Communication, Culture* (2005), che, grazie al progetto CLIL4U (Coyle *et al.*, 2010) del *Life Long Learning programme*, ha assunto la struttura attuale delle cosiddette 5Cs – *Content, Communication, Cognition, Competence, Community*, dove aspetti prettamente psico-lingui-

stici sono stati associati ad altri che contemplano anche elementi di contesto e culturali di cui tutti gli agenti linguistici sono portatori. Come ribadisce Coyle (2007, p. 543) in un modello CLIL globale: “both language and content are conceptualized on a continuum without an implied preference for either”.

Per quanto riguarda l'applicazione metodologico-didattica dell'approccio CLIL, va specificato che non esiste un'unica modalità di implementazione. Infatti, lo stesso Coyle (2005) sostiene come il CLIL rappresenti un approccio flessibile, che debba tenere conto di diversi fattori contestuali nonché il ricorso a molteplici modelli applicativi. L'autore ne indica almeno cinque, lasciando tuttavia aperto il campo ad ulteriori soluzioni: 1) adattamento di un argomento o dell'intero *syllabus* mediante l'uso della L2 (ad esempio: studio di un argomento di geografia in lingua francese); 2) progetti trans-curricolari realizzati in L2 da docenti di discipline diverse (ad esempio: un percorso didattico di eco-cittadinanza); 3) docenti di L2 che sviluppano un argomento a partire dai contenuti specifici di alcune discipline non linguistiche (ad esempio: lo studio di differenti tipologie abitative in diverse parti del mondo); 4) individuazione di tematiche curriculari che si prestano ad una didattica multidisciplinare attraverso la L2 (ad esempio: lo studio dell'acqua da diverse prospettive disciplinari, quella storica, scientifica, letteraria, matematica, ecc.); 5) realizzazione di un progetto ad ampio raggio, ad esempio “*Science Across the World*”, in cui uno specifico argomento viene indagato da studenti di diverse parti del mondo, in diverse lingue per giungere ad un'analisi comparativa dei risultati.

Negli ultimi anni la ricerca attorno all'approccio CLIL ha subito forti evoluzioni, segnando il passaggio da un'attenzione iniziale focalizzata soprattutto sugli aspetti linguistici, come sottolineato da Marsh (2012, p. 5), ad un interesse maggiormente interdisciplinare (Coyle et al., 2010), più orientato allo studio delle strategie di apprendimento dello studente che partecipa ad esperienze di formazione realizzate in modalità CLIL. Sempre in base a quanto riportato nella letteratura internazionale (Meyer et al., 2015), è possibile individuare alcune raccomandazioni di fondo funzionali ad incrementare l'efficacia dell'approccio CLIL, ovvero: 1) nel CLIL la lingua funge da *medium* per l'apprendimento dei contenuti; 2) il CLIL privilegia la co-costruzione di saperi e per questo si avvale di metodologie didattiche improntate sulla partecipazione, cooperazione, laboratorialità, interazione; 3) è a partire dalla strutturazione del contesto che si creano le condizioni per un uso funzionale e sistemico della lingua attraverso l'interazione; 4) il CLIL non può essere ridotto alla semplice traduzione linguistica di contenuti da una lingua all'altra.

### 3. Una ricerca empirica realizzata con gli insegnanti impegnati nei corsi metodologici clil: contesto, metodologia e strumenti di ricerca

In attuazione delle politiche europee richiamate anche nel paragrafo precedente, i Decreti nn. 87, 88, 89 del 2010, sul riordino della scuola secondaria di secondo grado, hanno introdotto nel sistema scolastico italiano l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera in modalità CLIL (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2008; Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004; Toch, Rothman, 2008). Questa innovazione ordinamentale, presente anche in altri paesi dell'Unione Europea senza il vincolo dell'obbligatorietà (Eurydice, 2018), ha fatto emergere 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 in lingua straniera. L'obiettivo prioritario rilevato in tal senso è stato quello di promuovere lo sviluppo/potenziamento di competenze linguistiche legate all'uso di una lingua straniera come *medium* per la costruzione di competenze metodologiche in grado di fare emergere la specificità dell'insegnamento disciplinare secondo quello che potremmo meglio definire l'"approccio CLIL". Tale *approccio*, infatti, attraverso il ricorso ad una molteplicità di metodologie, punta alla realizzazione di un apprendimento integrato tra aspetti di contenuto e aspetti prettamente linguistici, tale da prevedere un arricchimento reciproco sia degli uni che degli altri (Marsh, Langé, 2000; Marsh, Maljers, Hartiala, 2001).

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 delle attività formative: lezioni in presenza (65 ore), attività a distanza (43 ore), tirocinio diretto nelle scuole (12 ore).

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

### *Campione e obiettivi di ricerca*

Il campione di ricerca ha riguardato 85 docenti in servizio in istituti di istruzione secondaria di secondo grado, frequentanti i 3 corsi metodologici CLIL organizzati dall'Università di Firenze (20 insegnanti per il corso Firenze 1; 30 per il corso Firenze 2; 35 per il corso Pistoia 3), e impegnati nell'insegnamento di discipline umanistico-letterarie, matematico-scientifiche e tecnico-economiche. La composizione del campione è stata realizzata su base volontaria e senza estrazione casuale.

Gli obiettivi della ricerca sono stati i seguenti: 1. rilevare la percezione degli insegnanti frequentanti i corsi metodologici in merito al possesso delle competenze legate all'uso dell'approccio CLIL; 2. rilevare l'efficacia dei corsi organizzati dall'università in merito allo sviluppo di competenze CLIL.

In questo contributo sono riportati soprattutto i dati riferiti al primo obiettivo ed in particolare quelli collegati alle capacità autovalutative dei docenti rilevate nella fase di avvio della ricerca. In questo caso si è puntato prioritariamente a rilevare la percezione iniziale degli insegnanti in merito al possesso (o meno) delle competenze legate al CLIL e alla capacità degli stessi di autovalutarne l'evoluzione grazie alla partecipazione ai corsi. A tale scopo sono state indagate specifiche aree di competenza, connesse alla realizzazione didattica dell'approccio CLIL, in modo da individuare le aree di maggiore criticità nella preparazione pregressa degli insegnanti e conseguentemente orientare l'offerta formativa dei corsi.

Il secondo obiettivo sarà verificato nella seconda fase della ricerca, i cui dati sono ancora in fase di elaborazione, finalizzata ad analizzare l'efficacia formativa dei corsi realizzati.

### *Disegno di ricerca*

Per quanto riguarda il primo obiettivo della ricerca ci si è avvalsi di 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 quasi 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 dell'approccio CLIL e in che misura il corso abbia contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza metodologico-didattica rispetto all'applicazione di questa metodologia di insegnamento nella scuola secondaria. L'ipotesi di ricerca che si è inteso verificare in questa prima fase 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. Ai fini della validità interna della ricerca, in questo caso (*pre-test*) si è ritenuto opportuno limitarsi a rilevare esclusivamente la percezione iniziale dei docenti, per poterla poi confrontare con i dati del *post-test* (non considerati in questo contributo), senza prendere in considerazione altri fattori come la storia, l'effetto del *pre-test*, la maturazione, la mortalità, ecc. Pertanto, i risultati analizzati nel paragrafo successivo sono riferiti esclusivamente alla prima fase del disegno di ricerca relativa al *pre-test*.

#### *Strumenti di ricerca*

Quale strumento di ricerca è stato utilizzato un questionario semi-strutturato, denominato *The CLIL Teacher's Competence Grid* (CTCG), elaborato da Bertaux, Coonan, Frigols-Martín 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 a realizzare un'efficace progettazione di percorsi CLIL; la seconda, denominata "Setting Clil in motion", si concentra sulle modalità di strutturazione e implementazione di percorsi formativi CLIL.

La compilazione del questionario da parte dei docenti è avvenuta in forma anonima per garantire una maggiore validità e attendibilità 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. Successivamente alla raccolta dei dati si è proceduto ad un'analisi monovariata delle varia-

bili 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, a loro volta articolate in 66 indicatori (*indicators of competences*), per ciascuno dei quali i docenti partecipanti all'indagine hanno autovalutato il proprio grado di competenza iniziale (*"I can..."*), mediante 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; 7) so farlo molto bene.

Per maggior chiarezza si riportano le competenze e gli item del questionario, i cui dati sono stati elaborati nel paragrafo successivo.

Competences		Indicators of Competences
1. Defining CLIL	1.1	Can explain how CLIL is related to and differs from other language and content learning approaches
	1.2	Can name the various types of CLIL programming options and describe their characteristics
	1.3	Can articulate the key elements of the CLIL approach
	1.4	Can describe the benefits of CLIL
	1.5	Can describe common misconceptions about CLIL
2. Adopting an approach to CLIL	2.1	Can describe national policies concerning CLIL
	2.2	Can draw on the experience of others



Gruppo 9

	2.3	Can define ways of ensuring programme goals are addressed in a balanced manner
3.Adapting CLIL to the local context	3.1	Can contextualize CLIL teaching with regard to the school curriculum
	3.2	Can link programme parameters and the needs of a particular class of students
	3.3	Can identify and engage with CLIL stakeholders, and help stakeholders (students, parents, inspectors, non-CLIL teachers, etc.) manage expectations with regard to language and content learning targets
4.Integrating CLIL into the curriculum	4.1	Can describe how CLIL links to the national curriculum
	4.2	Can deliver CLIL according to requirements of educational authorities
5.Linking the Clil programme with school ethos	5.1	Can articulate how CLIL could be reflected in a school's vision and mission statements, and in planning and public relations documents
	5.2	Can foster the integration of the CLIL programme into school life (e.g., resource choices, action research, assemblies or other school events)

	5.3	Can represent the interests of the CLIL programme and of the students when participating in school meetings, and other forms of professional dialogue
6. Articulating quality assurance measures for CLIL	6.1	Can design and apply evaluation and assessment tools (tests, surveys, portfolio, rubrics, ...)
	6.2	Can interpret data from evaluations, and take related measures for programme improvement
7. Using Basic Interpersonal Communication Skills	7.1	Can communicate using contemporary social registers
	7.2	Can adjust social and academic registers of communication according to the demands of a given context
8. Using Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)	8.1	Can read subject material and theoretical texts
	8.2	Can use appropriate subject-specific terminology and syntactic structures
	8.3	Can conceptualize whilst using the target language
9. Using the language of classroom management		Can use target language in:
	9.1	group management
	9.2	time management
	9.3	classroom noise management
	9.4	giving instructions
	9.5	managing interaction
	9.6	managing co-operative work

Gruppo 9

	9.7	enhancing communication
10.Using the language of teaching	10.1	Can use own oral language production as a tool for teaching, through varying: registers of speech cadence tone and volume
11.Using the language of learning activities		Can use the target language to:
		11.1.1 explain
		11.1.2 present information
		11.1.3 give instructions
		11.1.4 clarify and check understanding
		11.1.5 check level of perception of difficulty
	11.2	Can use the following forms of talk: exploratory, disputational, critical, presentational
12.Designing a course	12.1	Can adapt course syllabus so that it includes language, content and learning skills outcomes
	12.2	Can integrate the language and subject curricula so that subject curricula support language learning and vice versa
	12.3	Can design balanced formative and summative assessment tools measuring uptake in both language and content
		Can plan for the incorporation of other CLIL core features and driving principles into course outlines and into lesson planning, including:

		12.4.1 scaffolding language
		12.4.2 content and learning skills development
		12.4.3 learner autonomy
		12.4.4 fostering critical and creative thinking
		12.4.5 helping students to link learning from various subjects in the curriculum
		12.4.6 using assessment for improving student learning (learning skills, content and language, as well as cognitive development)
		12.4.7 fostering communication with other target language users
	12.5	Can select learning materials, structuring them or otherwise adapting them as needed
	12.6	Can identify and make use of learning environments in addition to the classroom (e.g., discussion forums, study groups, school grounds, a community center, the neighborhood)
		Can select the language needed to ensure:
		12.7.1 student comprehension
		12.7.2 rich language and content input
		12.7.3 rich student language and content output

Gruppo 9

		12.7.4 efficient classroom management
13. Working with others to enhance student learning	13.1	Can cooperate with parents to support student learning by: guiding parents in understanding and using the terminology and concepts of education, so they can better support their child's learning, raising awareness about productive and counterproductive strategies used by parents, learning more about the student
	13.2	Can cooperate with school managers, educational authorities, and other decision makers
	13.3	Can express own professional concerns and needs to fellow teachers
	13.4	Can agree on common teacher training goals with fellow teachers
	13.5	Can analyze learner's needs with fellow teachers
	13.6	In the case of team- and co-teaching, can develop efficient task-sharing
14. Building constructive relationships with students	14.1	Can connect with each student personally
	14.2	Believes in each student's capacity to learn and avoids labelling students
	14.3	Is respectful of diversity

	14.4	Can create a reassuring and enriching learning environment
	14.5	Can support individual and differentiated learning
	14.6	Can engage SEN (=BES in Italian) students
	14.7	Can adapt materials and strategies to students' needs

Tab. 1: The CLIL Teacher's Competence Grid (CTCG)

#### 4. I risultati di ricerca

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati inseriti in una matrice, riportando sull'ordinata i docenti del campione in forma di numero per anonimizzarli, e sull'ascissa, in corrispondenza di ciascuno dei 66 indicatori delle cinque aree considerate, il punteggio della scala Likert scelto. Le risposte non inserite, sono state indicate con il valore "0". La matrice ha consentito di ricavare una duplice lettura dei dati: sia il livello di percezione di competenza relativo ad ogni indicatore ed area, dato dalla somma di tutti i punteggi per ciascun indicatore ed area (asse verticale), che la percezione di competenza del singolo docente, dato dalla somma dei punteggi di tutti gli indicatori (asse orizzontale). In questa fase, per rilevare la qualità della progettazione dei contenuti e della struttura dei corsi, ci siamo soffermati sulla prima lettura dei dati riservando l'analisi per singoli docenti a fasi successive della ricerca. Si è proceduto quindi ad un'analisi monovariata dei dati ottenuti. Per ciascuna area è stata calcolata la frequenza di ogni punteggio della scala Likert e successivamente, a scopo semplificativo, i punteggi sono stati raggruppati in 3 fasce: punteggi 0-3 = fascia A; punteggi 4-5 = fascia B e punteggi 6-7 = fascia C, come mostrato nell'esempio relativo all'area 1.

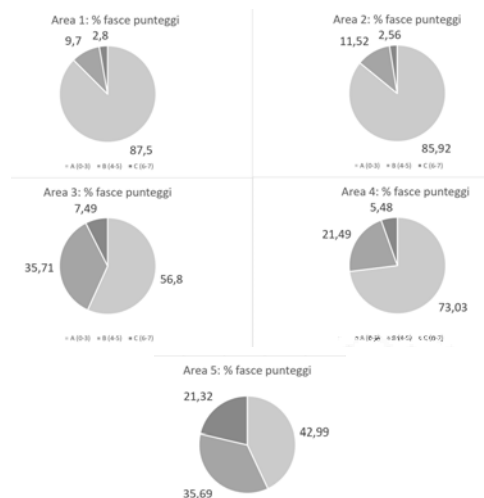
## Gruppo 9

Area 1: Metodologia Clil			
Punteggi Likert	F	Fasce punteggi	$\Sigma$
0	10	A	595
1	252		
2	201		
3	132		
4	52	B	66
5	14		
6	17	C	19
7	2		
Totale			680

Tab. 2: Schema di corrispondenza dei punteggi Likert con le tre fasce relative all'area 1

La fascia B corrisponde ad una percezione di competenza di base relativa all'item, è il valore "neutro" identificato nel punteggio 4 (= io so/io so farlo); la fascia C indica una percezione di competenza sicura/molto sicura per cui il docente sa agire bene/molto bene nel contesto indicato. Relativamente alla fascia A, che si riferisce ad un livello minimo o nullo di competenza, abbiamo preferito considerarla come il livello iniziale di un processo di conoscenza e di acquisizione progressiva di competenza in ottica propositiva piuttosto che riservarle una connotazione negativa.

In seguito, sono state calcolate le percentuali medie delle scelte relative ai punteggi Likert per ciascuna fascia, come mostrano i grafici a torta e la tabella 3.



Graf. 1: Grafici delle % delle fasce A, B e C dei punteggi espressi relativi a ciascuna delle 5 aree

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%	7,93%
Arrotondamento delle % medie	<b>69%</b>	<b>23%</b>	<b>8%</b>

Tab. 3: Media in % delle fasce dei punteggi per ciascuna area di competenza

Dallo schema emerge come quasi il 70% delle scelte 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 maggiore frequenza dei punteggi di fascia B e C, indice di una percezione di competenza più diffusa nel campione. Vediamo le singole aree più in dettaglio. Per quanto riguarda la conoscenza della metodologia Clil (area 1) e delle relative politiche scolastiche (area 2), la grande maggioranza dei punteggi si è concentrata nella fascia A (87,5% per area 1 e quasi 86% per area 2), ad indicare che si tratta di ambiti in cui i docenti si percepiscono poco o affatto competenti (solo l'11,52% ha una percezione di competenza basilare e il 2,56% una competenza buona/molto buona). Dobbiamo anche notare che, trattandosi di un corso rivolto a docenti che affrontano una formazione iniziale all'uso dell'approccio CLIL, quindi, tendenzialmente con conoscenze specifiche limitate, per queste due aree l'esito appare piuttosto scontato. Questo vale anche per la progettazione metodologica Clil (area 4) per la quale il 73% dei docenti percepisce di avere scarse competenze. Tuttavia, rispetto ai precedenti due ambiti, qui è maggiore la percentuale di coloro che si sentono in grado di svolgere una progettazione di base (fascia B) secondo i criteri CLIL (21,5% contro il 9,7% dell'area 1 e 11,52% dell'area 2). In generale, possiamo però riassumere che il campione evidenzia chiaramente un bisogno di formazione riguardo gli aspetti metodologici e procedurali della progettazione CLIL.

Un dato interessante è la percezione di una adeguata competenza linguistica manifestata dai docenti nell'area 3: quasi il 36% ritiene di conoscere i registri linguistici, di saper leggere testi teorici disciplinari con terminologia specifica. Più in dettaglio, analizzando i punteggi relativi ai singoli indicatori nella fascia B, emerge che più della metà dei docenti (59%)



ha la percezione di saper leggere testi teorici inerenti la propria disciplina, mentre il 52,6% di saper usare la terminologia specifica nel contesto di insegnamento. In sostanza, più della metà dei docenti dichiara di conoscere il linguaggio accademico (CALP o *Cognitive Academic Language Proficiency*), ma solo circa il 40% ritiene di adattare il registro linguistico al contesto e di saper usare i registri sociali contemporanei (BICS o *Basic Interpersonal Communication Skills*). Per l'area 5 o di supporto all'apprendimento, la situazione iniziale fotografata dallo strumento di rilevazione, il *Clil Teachers' Competence Grid*, si discosta dalle precedenti: un numero maggiore di docenti ha scelto i punteggi 6 e 7 (fascia C) indicando una percezione di competenza molto buona ed elevata (21,32%) e di base (35,7%). 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 e di rispettare le diversità, ma meno del 40% sono coloro che ritengono di saper collaborare con le famiglie per supportare l'apprendimento dei figli e solo circa il 45% dichiara di saper lavorare in modalità di condivisione o *team-sharing*. Quest'ultimo dato è confermato anche da altre indagini sui principali modelli didattici adottati nella scuola secondaria di secondo grado (Vannini, 2009). Occorre però aggiungere come la recente normativa – già a partire dalle Linee Guida per gli Istituti Professionali (DM 87/2010) e per gli Istituti Tecnici (DM 88/2010) e le Indicazioni Nazionali dei licei (DM 89/2010), nel proporre la strutturazione dei nuclei disciplinari di ciascun biennio e del quinto anno, e gli stessi assi culturali, nell'ottica di un curriculum per competenze – abbia previsto un forte raccordo tra le discipline, e quindi la necessità e l'urgenza di una condivisione tra insegnanti.

Partendo dall'analisi della somma dei punteggi attribuiti a ciascun indicatore è stato possibile individuare la minore e maggiore percezione di competenza riferite agli indicatori di ciascuna area, come schematizzato nella tabella 4. Ad esempio, per la metodologia CLIL (area 1 e 2) il punteggio più basso è stato attribuito al descrittore della griglia "saper descrivere le caratteristiche dell'approccio CLIL" (1.2) e "realizzare un percorso CLIL secondo le indicazioni normative" (4.2); mentre i punteggi più alti sono riferiti al saper descrivere i benefici dell'approccio CLIL (1.4) e la contestualizzazione del percorso Clil nel curriculum scolastico (3.1), che comunque rimane sotto il livello minimo soglia, come verrà indicato nel grafico 3. Per le competenze linguistiche (area 3) il campione ha indicato una maggior percezione di competenza riguardo la comprensione e l'uso di testi

con linguaggio specifico (8.1) e maggiori difficoltà nell'adattare i registri al contesto specifico (7.2), (anche se il valore rimane al di sopra del livello soglia e pertanto non viene segnalato come negativo). A livello di progettazione (area 4) i docenti non si percepiscono competenti nel fornire *scaffolding* o sostegno linguistico (12.4), mentre ritengono di saper selezionare e adattare i materiali ai contesti di apprendimento (12.5). Infine, nell'ambito del supporto all'apprendimento (area 5) la percezione di competenza più bassa riguarda la cooperazione con le famiglie per il successo formativo degli allievi (13.1), mentre la più alta si riferisce al rispetto per le diversità (14.3).

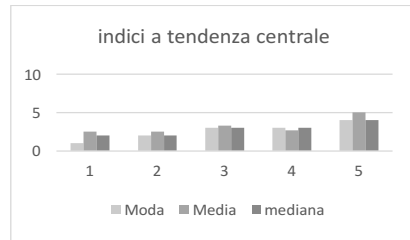
	<b>Indicatore</b>	<b>Descrittore/item</b>	<b><math>\Sigma</math> punteggi</b>	<b>%</b>
Area 1	1.2	Descrivere le caratteristiche dell'approccio CLIL	129	21,68%
	1.4	Sa descrivere i benefici del CLIL	251	42,18%
Area 2	4.2	Realizzare percorso CLIL secondo le indicazioni normative	163	27,39%
	3.1	Contestualizzare il CLIL al curriculum scolastico	210	37,47%
Area 3	7.2	Adattare i registri sociali e accademici al contesto	223	40,84%
	8.1	Leggere argomenti e testi teorici	351	58,99%
Area 4	12.4	Progettare scaffolding linguistico	181	30,42%
	12.5	Selezionare e adattare materiali	266	44,70%
Area 5	13.1	Cooperare con le famiglie per supportare l'apprendimento degli allievi	235	39,49%
	14.3	Rispetto per le diversità	373	62,68%

Tab. 4: 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 Media ( $M_a$ ) e Mediana ( $M_e$ ); da essi possiamo rilevare che l'area della progettazione è l'unica per la quale la  $M_a$  è inferiore alla  $M_o/M_e$ , quindi si tratta di una distribuzione asimmetrica nella quale la maggior parte dei punteggi è maggiore della loro media.

	M <sub>o</sub>	M <sub>a</sub>	M <sub>e</sub>
Area 1	1	2,5	2
Area 2	2	2,5	2
Area 3	3	3,28	3
Area 4	3	2,69	3
Area 5	4	5	4

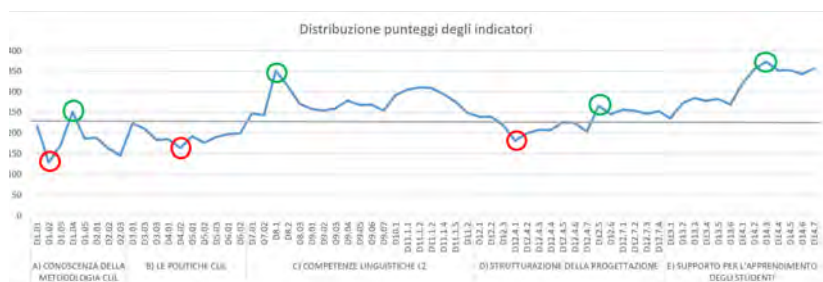
Tab. 5: Moda, Media e Mediana dei valori delle 5 aree



Graf. 2: Indici di moda, media e mediana delle 5 aree

A fronte dei dati sopra riportati, l'area delle conoscenze metodologiche (1 e 2) si conferma essere 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 (punteggio Likert 4).

Dalla somma dei punteggi di ciascun indicatore è stato ricavato il Grafico 3 che sintetizza la situazione del gruppo di docenti in formazione. La linea orizzontale più marcata 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 mostrano aree di competenze ancora da sviluppare, soprattutto per quelle che presentano picchi evidenti in negativo. Gli ambiti nei quali gli insegnanti si percepiscono scarsamente o poco competenti riguardano la loro conoscenza e capacità di padroneggiare pienamente l'approccio CLIL e la capacità di attuare una progettazione che ne rispetti i parametri, includendo l'uso di *scaffolding linguistico*, l'apprendimento di contenuti in lingua straniera, lo sviluppo negli allievi di aspetti metalinguistici e critico-riflessivi, nonché la difficoltà a collaborare con le famiglie per il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti.



Graf. 3: Distribuzione dei punteggi di ciascun indicatore

Questi punti di debolezza sono stati considerati in modo mirato nella strutturazione dell'intervento formativo realizzato, il cui effetti saranno rilevati successivamente a partire dalla lettura dei risultati dello stesso test riproposto al termine del percorso formativo (*post-test*), anche ai fini di una valutazione dell'efficacia formativa dei corsi messi in atto.

## 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; 1.3), sia degli aspetti didattico-operativi di detto approccio (item 1.2).

In questo caso specifico, in estrema sintesi, 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 dell'uso della L2, sia a partire dalla definizione degli obiettivi che dalla strutturazione delle attività didattiche (item 12.1; 12.2); individuare tipologie di intervento efficaci in grado di creare raccordi e sinergie tra la lingua madre e la lingua straniera; 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 12.4); costruire strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze acquisite sia a livello

disciplinare che linguistico, attraverso prove autentiche capaci di rilevare entrambi gli aspetti (item 12.3); 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).

## Riferimenti bibliografici

- Bertaux P., Coonan C.M., Frigols-Martín M.J., Mehisto P. (2009). The CLIL Teacher's Competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL). [http://cclleu.eu/cms02/fileadmin/daten/-Dateien/-Konferenzen/-THE\\_CLIL\\_TEACHER\\_latest\\_version.pdf](http://cclleu.eu/cms02/fileadmin/daten/-Dateien/-Konferenzen/-THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf) (last viewed 12/04/2019).
- Canale M., Swain M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.
- 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.
- Coyle D. (2000). Meeting the Challenge: The 3Cs Curriculum. In S. Green (Ed.), *A New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages: Modern Languages in Practice* (pp. 158-182). Clevedon: MultiLingual Matters.
- Coyle D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Coyle D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13: 1-18.
- Coyle D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543-562.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9(1): 1-43.
- Cummins J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19: 121-129.

- Dalton-Puffer C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, L. Volkman (Eds.), *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.
- European Commission Education and Training (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. European Commission Education and Training, Brussel.
- Eurydice (2018). Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2018/2019. *I quaderni di Eurydice Italia*. <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Eurydice-40-x-WEB.pdf> (last viewed 11/04/2019).
- European Council (1995). *Council Resolution of 31 March 1995 On improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*, Official Journal C 207 of 12.08.1995, p. 8.
- Frigols-Martin M.J.F., Marsh D., Mehisto P., Wolff D. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. ECML, Graz.
- 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: 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): 321-336.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Marsh D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, Paris.
- Marsh D. (2012). *Content and Language Integrated Learning: A Development Trajectory*. Cordòba: Universidad de Cordòba.
- Marsh D., Langé G. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. In D. Marsh, G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning*

- to Use Languages*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä on Behalf of TIECLIL.
- Marsh D., Maljers A., Hartiala A.K. (Eds.) (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1): 41-57.
- Sercu L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1): 55-72.
- Swain M., Cummins J. (1979). Bilingualism, Cognitive Functioning and Education. *Language Teaching & Linguistics*, 12(1): 4-18.
- Toch T., Rothman R. (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Washington DC: Sector.
- Trim J.L.M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Vannini I. (2009). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.