

## La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

## La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL

Marcella Menegale

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** The integration of CLIL programmes in the curriculum implies substantial choices that each teacher often performs individually, in the absence of ministerial directives that indicate which topics or contents to focus on. The present study aimed at investigating how CLIL teachers are addressing this need, what kind of factual selection they make both at the level of the disciplinary syllabus and at the level of the general curriculum, what guides their choices and what their motivations are. The objective of the research was to possibly identify commonalities that could sustain new CLIL teachers in their future curricular planning.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Aspetti da considerare nella progettazione di un curriculum integrato CLIL+L1. – 2.1 I contenuti del curriculum integrato. – 2.2 La collaborazione dei docenti in un curriculum integrato. – 2.3 Modalità di svolgimento e valutazione. – 3 Lo studio. – 3.1 Raccolta dei dati e analisi. – 3.2 Caratteristiche dei docenti. – 3.3 Caratteristiche dei percorsi CLIL. – 3.4 Analisi a. linee comuni nella scelta dei temi da trattare in CLIL. – 3.5 Analisi: b. linee comuni nella riduzione/eliminazione di temi dal curriculum integrato. – 3.6 Analisi: c. tipo di collaborazione con insegnante di LS. – 4 Discussione. – 5 Conclusioni e implicazioni per la ricerca e la didattica.

**Keywords** Content and Language integrated learning. Integrated curriculum. Content subject teacher. Team teaching.



### 1 Introduzione

Un importante passo compiuto verso l'internazionalizzazione della scuola italiana è stato il diffondersi di percorsi didattici basati sull'insegnamento di contenuti disciplinari attraverso una lingua straniera, e, più in particolare, dell'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning). Nonostante sia tuttora arduo comprendere a pieno quali siano gli effetti del CLIL sull'apprendimento in quanto gli studi fino ad oggi effettuati sono difficilmente comparabili a causa delle numerose variabili in gioco (variabili come obbligatorietà o facoltatività, durata e intensità, età degli studenti al momento di inizio e livello di competenza linguistica, cf. Bruton 2011; Coyle 2007), la letteratura sul CLIL evidenzia diversi potenziali benefici legati a tale approccio. Ad esempio, la didattica CLIL associata all'uso di modalità di apprendimento esperienziale, di apprendimento cooperativo

**Studi e ricerche 13** e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-32

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

e di attività di *problem solving* porta ad un maggiore sviluppo delle abilità linguistiche in studenti CLIL rispetto a studenti di classi tradizionali dove la didattica viene svolta in L1, grazie all'acquisizione di una competenza lessicale più vasta e di una produzione morfosintattica più complessa (Dalton-Puffer 2007; Lasagabaster 2008; Lorenzo, Casal, Moore 2010; Lo, Murphy 2010; Navés 2011). Tuttavia, sebbene la crescita di competenza linguistica sia l'obiettivo principale del CLIL, esistono altri aspetti che risulterebbero potenziati. Principalmente, si tratta di fattori affettivi come la motivazione e l'interesse verso l'apprendimento linguistico (Coonan 2012c; Lasagabaster 2011; Merisuo-Strom 2007; Seikkula-Leino 2007), e, in base ad alcuni studi, anche il senso di autoefficacia (Menegale 2018). Tutto ciò, contribuisce ad un accrescimento dell'autonomia di apprendimento. D'altra parte, però, la ricerca sul campo evidenzia anche delle criticità: ad esempio, la realizzazione di una didattica ancora troppo centrata sulla figura del docente e non abbastanza interattiva (Dalton-Puffer 2007; Menegale 2008a) e la difficoltà percepita dai docenti di gestire efficientemente una nuova organizzazione curricolare ai fini di un'integrazione reale dei percorsi CLIL nella didattica (Pavón Vásquez, Rubio 2010). Se realizzata in modo corretto, la didattica CLIL può 'rallentare' i ritmi del programma: proporre attività che favoriscano più partecipazione da parte degli studenti, lavoro di gruppo, riflessione critica, e autonomia di apprendimento, richiede anche processi più lenti e tempi più lunghi, che proprio in quanto tali permettono di raggiungere maggiore consapevolezza metacognitiva e un più profondo livello di comprensione dei concetti (in realtà, tali modalità di lavoro non sono appannaggio solo del CLIL, ma dovrebbero far parte della didattica della disciplina anche quando questa viene insegnata in L1, a scapito di un approccio di insegnamento frontale). Inoltre, la necessità di monitorare costantemente la comprensione sia linguistica che di contenuto degli studenti, obbliga il docente CLIL ad usare delle tecniche di supporto all'apprendimento duale, come ad esempio l'uso della ridondanza, di riformulazione, di esempi e dimostrazioni. Una delle principali preoccupazioni dei docenti, però, è che il dilungamento nei tempi causato da tutti questi passaggi comprometta il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento disciplinari, ovvero, non permetta di ottenere gli stessi risultati che gli studenti avrebbero potuto raggiungere attraverso un programma tradizionale in L1 (Pavón Vásquez, Rubio 2010). Sicuramente, per quanto detto fino ad ora, la maggior parte dei curricula in L1 includono una quantità di argomenti che difficilmente potrà essere affrontata interamente se si decide di rispettare la metodologia che la didattica CLIL presuppone. Di conseguenza, sarà necessario formulare dei nuovi curricula a partire da una selezione di temi e contenuti che, seppur ridotti nella quantità rispetto ai curricula tradizionali in L1, riescano comunque a garantire i necessari apprendimenti disciplinari, possibilmente favorendo un'interdisciplinarietà più significativa.

## 2 Aspetti da considerare nella progettazione di un curriculum integrato CLIL+L1

La rivisitazione del curriculum mira a 'far spazio' a percorsi CLIL che vanno ad intervallarsi, integrarsi, sostituirsi a percorsi in L1 e richiede pertanto delle scelte oculate sia a livello di sillabo delle singole discipline in cui rientra l'insegnamento veicolare sia a livello di curriculum complessivo. Gli aspetti implicati nell'elaborazione di un curriculum che includa dei percorsi didattici CLIL riguardano diversi ambiti: il 'cosa' (i contenuti del curriculum); il 'chi' (i docenti che pianificano il curriculum); il 'come' (le modalità di svolgimento del curriculum e di valutazione degli apprendimenti). Ciascun ambito verrà di seguito brevemente presentato.

### 2.1 I contenuti del curriculum integrato

Di fatto, integrare percorsi didattici CLIL a livello curricolare implica scelte sostanziali (Coonan 2012b; Lorenzo 2007; Wolff 2010) che spesso i docenti compiono in modo individuale, in mancanza di direttive istituzionali che indichino quali argomenti privilegiare. Adattare un curriculum per far sì che il contenuto di una disciplina sia insegnato in una lingua straniera genera un certo sospetto in coloro che credono che tale adattamento porterà inevitabilmente ad una *riduzione nella quantità* di contenuto disciplinare insegnato (Lorenzo 2007; Met 1998; Stoller 2004). Tuttavia, come scrive Ricci Garotti (2012, 19), «non è importante il *quanto* si impara, ma il *cosa e il come*».

Pavón Vásquez (2010, 39) propone una selezione dei contenuti disciplinari strettamente legata alla ricerca di «temi trasversali», ossia una raccolta di temi su cui più discipline convergono. La selezione di temi comuni non implica che questi debbano essere trattati dalle varie discipline in parallelo, ma piuttosto nel rispetto della fattibilità e della sequenzialità logica interna a ciascuna disciplina. I temi dovrebbero principalmente essere scelti in base a:

1. il loro valore emotivo, in quanto risvegliano l'interesse degli studenti;
2. le esigenze linguistiche e disciplinari degli studenti;
3. le esperienze pregresse e le preconoscenze degli studenti;
4. la quantità di tempo a disposizione.

Secondo Coonan (2012a), invece, se il percorso CLIL mira al raggiungimento degli obiettivi disciplinari previsti dal programma ufficiale, i contenuti saranno prima di tutto scelti in base a criteri di esigenza didattica e di rilevanza (rispetto agli obiettivi prefissati), pur nel rispetto del criterio di fattibilità.

Oltre al contenuto selezionato, Wolff (2010, 114) pone l'accento sugli altri due elementi che dovrebbero caratterizzare un curriculum CLIL, che riguardano:

1. gli aspetti linguistici necessari a interagire sul contenuto disciplinare;
2. le strategie di apprendimento necessarie per l'apprendimento dei contenuti disciplinari e linguistici.

Considerata l'inseparabile relazione tra lingua e contenuto e l'importanza di integrare contenuti disciplinari e competenze linguistiche, la collaborazione tra docente di disciplina non linguistica (DnL) e docente di lingua straniera (LS) è assolutamente auspicabile.

## 2.2 La collaborazione dei docenti in un curriculum integrato

Nonostante non ci sia una regolamentazione esplicita sulla collaborazione tra i docenti coinvolti in un curriculum integrato CLIL+L1, l'unione delle competenze dei due docenti dovrebbe sempre essere alla base della pianificazione di un percorso di didattica integrata lingua-contenuto. Purtroppo invece, i docenti si trovano spesso ad operare in contesti scolastici altamente individualistici, che poco si prestano ad un lavoro che sia veramente collaborativo, al di là dei momenti istituzionali di condivisione, più o meno partecipata, dei programmi (ad esempio a livello di collegio didattico). Essere parte di un team, però, è molto più di questo: significa decidere insieme, a partire dalle proprie conoscenze e competenze, andando oltre la visione del sapere (e del curriculum) come somma di nozioni suddivise in compartimenti stagni (Menegale 2014).

Metodi, strategie, risorse, tecniche e processi di valutazione dovrebbero essere discussi e concordati in sinergia così da caratterizzare l'intera fase di progettazione del percorso veicolare (Coonan 2012a; Menegale 2006): l'insegnante della DnL porterà nel team le competenze relative al contenuto disciplinare e alle abilità di studio su cui puntare (fissando gli obiettivi di conoscenze e competenze), mentre l'insegnante di LS porterà la sua competenza sulle tecniche didattiche mirate allo sviluppo linguistico. Ad esempio, secondo Coonan (2012b, 119), il supporto da parte del docente di LS può avvenire:

1. con suggerimenti su come facilitare la comprensione dei testi, correggere gli errori, ecc.;
2. incorporando nel programma di LS obiettivi linguistici legati al percorso CLIL.

Infine, entrambi i docenti porteranno la loro esperienza metodologica (generalmente più trasmissiva quella dell'insegnante di DnL e più comunicativa quella dell'insegnante di LS) e la loro conoscenza degli studenti con cui affronteranno il percorso CLIL.

### 2.3 Modalità di svolgimento e valutazione

Le modalità di svolgimento di un curriculum integrato CLIL+L1 possono essere molteplici. Le variabili riguardano principalmente quante ore sono dedicate al percorso CLIL, quante discipline vengono insegnate attraverso la lingua veicolare, in che modo il percorso CLIL entra a far parte del programma disciplinare più esteso, in che modo si ricollega ad altre discipline, come avviene l'integrazione tra il percorso CLIL e il syllabo di LS, se l'insegnamento del percorso CLIL è monolingue (tutto in LS) oppure bilingue (LS + L1), quale principio si segue per alternare l'uso delle due lingue, in che modo viene perseguita l'educazione linguistica dai vari docenti, che tipo di collaborazione esiste tra i docenti, quali conoscenze e quali competenze trasversali si mira a sviluppare e in che modo vengono valutate.

Nello specifico, per quanto riguarda la valutazione, il CLIL pone dei problemi che si rifanno alla sua natura duale lingua-contenuto: se uno studente non è in grado di verbalizzare correttamente un determinato contenuto oggetto di studio, il docente CLIL ha la necessità di capire se le difficoltà derivano da un problema puramente linguistico o dal fatto che il contenuto non è stato compreso perché troppo complesso. Per prima cosa, è importante scegliere le procedure più adatte a verificare la comprensione dei contenuti disciplinari senza che l'uso della LS possa costituire un ostacolo. Però, poiché non sarebbe corretto prescindere dall'apprendimento linguistico che ha accompagnato lo studio di quei contenuti disciplinari, la valutazione deve considerare anche gli aspetti linguistici in esso implicati. Esistono diversi modi per procedere alla valutazione (con griglie di valutazione congiunte o disgiunte, focalizzandosi su aspetti discreti, ecc., cf. Serragiotto 2006; Quartapelle 2012), possibilmente attraverso una collaborazione tra il docente CLIL e il docente di LS.

## 3 Lo studio

Lo studio qui presentato nasce dall'interesse di indagare in che modo i docenti CLIL stanno modificando il curriculum per permettere l'integrazione di percorsi didattici CLIL. In particolare, la ricerca si focalizza sui docenti CLIL della scuola secondaria di secondo grado in Italia. Sebbene l'uso della lingua straniera come veicolo di apprendimento di contenuti disciplinari abbia iniziato a diffondersi in diverse aree del nostro paese già diversi anni fa, grazie alle leggi sull'autonomia scolastica (generalmente con un approccio di tipo *bottom-up*, con sperimentazioni nate dall'interesse di alcuni insegnanti), è poi definitivamente entrata nei curriculum scolastici

con la riforma della Scuola Secondaria del 2010,<sup>1</sup> quando il CLIL è stato inserito *ope legis* nei programmi dei Licei e degli Istituti Tecnici. Nell'attesa che tale insegnamento entri a far parte a pieno del sistema educativo (ossia che vengano risolti problemi ancora aperti quali la formazione di un gruppo sufficientemente ampio docenti CLIL, la possibilità di estendere il programma in lingua veicolare all'intero anno scolastico anziché solo a singoli moduli, la necessità che il programma CLIL si innesti nel programma delle altre discipline a partire da quello della lingua straniera target, l'esigenza di concordare modalità di verifica degli apprendimenti adeguati ai percorsi CLIL svolti dagli studenti, anche a livello di esami di Stato conclusivi del corso di scuola secondaria), i docenti CLIL si stanno organizzando più o meno individualmente per pianificare e realizzare i percorsi CLIL da realizzare nelle loro classi.

Quindi, per indagare quali scelte didattiche attuano i docenti CLIL al fine di integrare moduli CLIL nel curriculum, si è ritenuto utile formulare le seguenti domande di ricerca:

1. che tipo di selezione di contenuti operano i docenti CLIL all'interno del curriculum?
2. che cosa guida le loro scelte?
3. quali sono le motivazioni?
4. è possibile identificare delle linee comuni?

L'obiettivo della ricerca era di capire se fosse possibile identificare delle scelte condivise per aiutare i nuovi docenti CLIL nella loro futura progettazione didattica.

### 3.1 Raccolta dei dati e analisi

I dati oggetto di analisi sono stati raccolti nel 2016 attraverso un questionario elettronico<sup>2</sup> sottoposto a docenti dei corsi di perfezionamento metodologico ministeriale CLIL svolti dall'Università Ca' Foscari Venezia per gli Uffici Scolastici Regionali (USR) del Veneto e del Friuli Venezia Giulia. Il questionario partiva raccogliendo alcune informazioni di base sui partecipanti (come la disciplina insegnata in CLIL e la competenza linguistica posseduta) e procedeva con due sezioni distinte che indagavano le esperienze in CLIL nell'anno scolastico in corso e nell'anno scolastico

---

1 La riforma della Scuola Secondaria di Secondo Grado è regolamentata dai d.P.R. nrr. 87 e 89, del 15 marzo 2010.

2 <https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/1bS9dPorH0lHISouZ-i-X-nrGSo-t3iV3Lz9u1Dm3EGGE/viewform> (2018-01-30).

precedente,<sup>3</sup> alternando domande a risposta chiusa (sì/no, scelta multipla scala, con scala di Likert a 4 modalità «per niente/poco/abbastanza/molto») e domande aperte. Ciascuna sezione investigava i seguenti aspetti: la collaborazione con il collega di LS nelle varie fasi di pianificazione e implementazione del percorso CLIL, la durata del percorso, i temi disciplinari affrontati e i motivi alla base della scelta, i temi disciplinari che fanno parte del curriculum in L1 e che sono stati esclusi dal curriculum integrato e i motivi alla base della scelta, i temi disciplinari ridotti rispetto al curriculum in L1 e i motivi della scelta.

I docenti CLIL partecipanti sono stati 35. I dati risultanti dalle loro risposte sono prima stati suddivisi in sottogruppi rispetto alle aree disciplinari di appartenenza dei docenti (area umanistica, area scientifica, area tecnica) e successivamente si è proceduto alle seguenti fasi:

- analisi a. linee comuni nella scelta dei temi da trattare in CLIL;
- analisi b. linee comuni nella riduzione/eliminazione di temi dal curriculum integrato;
- analisi c. tipo di collaborazione con insegnante di LS.

### 3.2 Caratteristiche dei docenti

Le caratteristiche del gruppo di docenti che hanno partecipato allo studio sono riassunte nella tabella 1. I dati hanno rivelato un certo livello di varietà (per discipline di specializzazione, anni di esperienza in CLIL, modalità di realizzazione del CLIL, ecc.) e hanno reso l'analisi sicuramente interessante, permettendo di avere una panoramica abbastanza ampia sui diversi fattori che possono guidare le scelte didattiche.

---

3 I docenti investigati avevano frequentato i corsi di perfezionamento metodologico CLIL nell'a.s. 2014-15 o stavano portando a termine quello dell'a.s. 2015-16.

Tabella 1. Principali caratteristiche del gruppo di docenti investigati (n.35 docenti in totale)

Discipline insegnate	14 docenti insegnano materie tecniche/tecnologiche 12 docenti insegnano materie scientifiche 9 docenti insegnano discipline umanistiche
Competenze linguistiche	<u>Inglese:</u> 8 docenti posseggono il livello C1 certificato 1 docente riporta avere un livello C1 non certificato 19 docenti posseggono un livello B2 certificato 7 docenti riportano avere un livello B2 non certificato  <u>Francese:</u> 1 docente riporta avere il livello C1 non certificato 1 docente riporta avere il livello B2 non certificato  <u>Tedesco:</u> 1 docente riporta avere il livello C1 non certificato 1 docente riporta avere il livello B2 certificato 1 docente riporta avere il livello B2 non certificato  <u>Spagnolo:</u> 1 docente riporta avere il livello C1 non certificato
Esperienza in CLIL	22 docenti insegnano CLIL da almeno due anni in modo curricolare

### 3.3 Caratteristiche dei percorsi CLIL

Dei 35 docenti investigati, 22 insegnavano CLIL da almeno due anni in modo curricolare, svolgendo quindi più di un percorso CLIL. Sommando tutte le loro esperienze negli a.s. 2014-15 e 2015-16 sono risultati essere stati realizzati 57 percorsi CLIL, di cui 26 sono stati impartiti nell'a.s. 2014-15 e 31 nell'anno scolastico seguente. La durata di tali percorsi è risultata essere variabile, sia all'interno dello stesso anno scolastico, sia tra i due anni successivi, con un visibile allungamento nei tempi, come illustra il grafico 1: mentre nell'a.s. 2014-15 solo il 42% dei percorsi CLIL realizzati aveva una durata superiore alle 11 ore, nell'anno successivo tale percentuale era salita al 64%, di cui una buona parte erano percorsi di durata compresa tra le 21 e le 30 ore, con alcuni percorsi di durata oltre le 40 ore. Poiché ogni percorso CLIL era formalmente inserito nel curricolo scolastico dell'anno in cui è stato svolto, ne consegue che lo studio ha raccolto dati su 57 curricoli integrati. Di questi 57 curricoli, 24 risultano essere svolti da docenti di area tecnico/tecnologica, 19 da docenti di area scientifica e 14 da docenti di area umanistica.



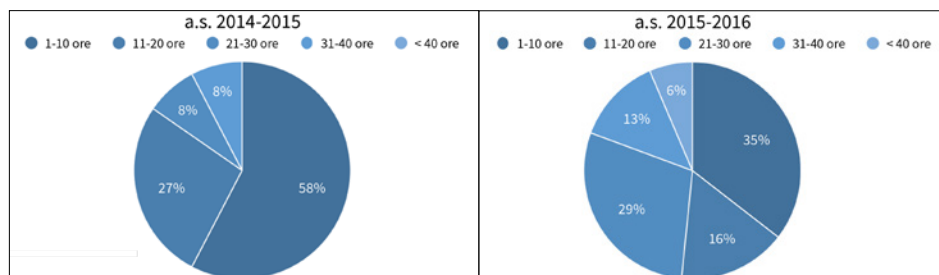


Grafico 1. Durata dei percorsi CLIL realizzati (nr. 26 percorsi a.s. 2014-15; nr. 31 percorsi a.s. 2015-16)

### 3.4 Analisi a. Linee comuni nella scelta dei temi da trattare in CLIL

Alla domanda «In che misura le seguenti motivazioni hanno guidato la selezione degli argomenti/temi da affrontare in CLIL?» i docenti hanno risposto segnalando il livello di importanza (in base alla scala «per nulla importante/poco importante/abbastanza importante/molto importante») di una serie di motivazioni elencate. La stessa domanda è stata posta sia nella sezione riguardante i percorsi CLIL svolti nell'a.s. 2014-15 che in quella sui percorsi svolti nell'anno seguente. Dai dati ricavati su entrambi le sezioni si è proceduto a due tipi di analisi. Prima si è cercato di confrontare le risposte dei docenti divisi per area disciplinare a ciascuna delle motivazioni proposte (graf. 2) per capire se vi fossero delle evidenti comuni- nanze o differenze tra ciò che influenza le scelte dei docenti delle diverse discipline: le frecce inserite nella tabella indicano le motivazioni sulle quali risulta esserci minor accordo tra le aree disciplinari. Successivamente le risposte di tutti i docenti sono state raggruppate per stilare una classifica delle motivazioni (tab. 2), che sono state ordinate a partire da quella considerata più importante (al nr. 1 in cima alla lista) a quelle meno importanti (ai nrr. 12 e 13 in fondo alla lista): le caselle grigie evidenziano i valori che positivamente (motivazioni da nr. 1 a nrr. 7) o negativamente (motivazioni nrr. 12 e 13) influenzano le scelte dei docenti. Le restanti motivazioni (da nr. 8 a nr. 11) risultano esser abbastanza neutre, in quanto valori positivi e negativi si equilibrano.

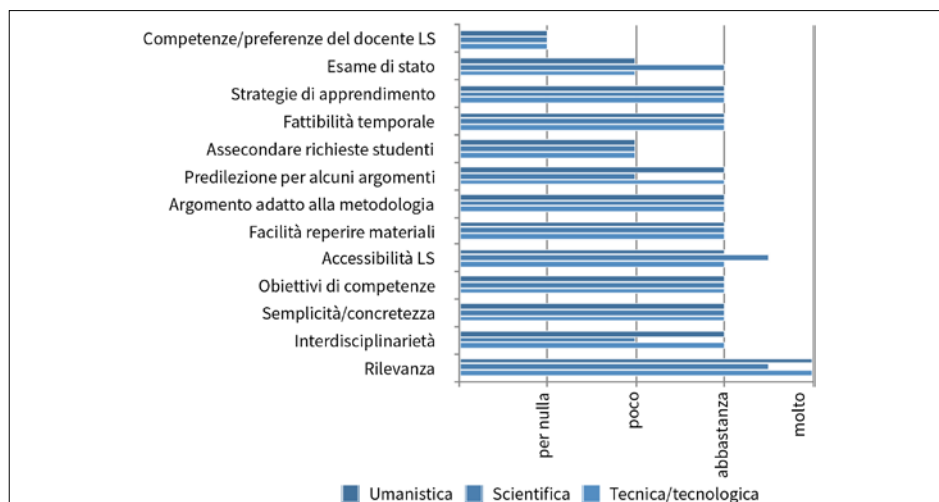


Grafico 2. Risposte divise per area disciplinare

Tabella 2. Motivazioni per la scelta dei contenuti disciplinari da trattare in CLIL

In che misura le seguenti motivazioni hanno guidato la selezione degli argomenti/temi da affrontare in CLIL? Segnali il livello di importanza di ciascuna motivazione in elenco rispetto alle scelte da lei operate.	per nulla importante	poco importante	abbastanza importante	molto importante
1. Rilevanza del tema nel quadro disciplinare	1	5	21	30
2. Facilità nel reperire materiali	2	6	24	25
3. Accessibilità della lingua straniera richiesta	1	7	30	18
4. Semplicità/concretezza del contenuto/concetto per gli studenti	2	10	27	18
5. Obiettivi di competenze legate al tema	4	9	28	16
6. Argomento adatto alla metodologia richiesta da CLIL (lavoro a gruppi, task-based, interazione...)	1	13	21	22
7. Fattibilità rispetto al periodo dell'anno in cui un argomento viene affrontato	5	12	28	11
8. Strategie di apprendimento/abilità di studio possedute dagli studenti	5	17	28	7
9. Esigenze dettate da esame di stato	10	16	18	13
10. Mia predilezione per alcuni argomenti (li conosco più a fondo, mi sento di saperli presentare meglio in lingua straniera, ecc.)	6	23	17	11
11. Natura interdisciplinare del tema	3	27	17	10
12. Assecondare le richieste degli studenti	18	26	9	2
13. Competenze/preferenze del docente di Lingua Straniera con cui collaboro	40	16	1	0

### 3.5 Analisi b. Linee comuni nella riduzione/eliminazione di temi dal curriculum integrato

Per vedere se fosse possibile identificare delle linee comuni nella trattazione del curriculum integrato da parte dei docenti investigati, sono stati presi in considerazione i dati relativi ai seguenti punti indagati in entrambi le sezioni del questionario:

- argomenti/temi di proposito *ridotti* rispetto al curriculum in L1 («Elen-care gli argomenti che sono solitamente inclusi nel Suo curriculum tradizionale ma che a causa dell'inserimento di moduli CLIL ha deciso di ridurre»);
- argomenti/temi di proposito *esclusi* rispetto al curriculum in L1 («Elen-care gli argomenti che sono solitamente inclusi nel Suo curriculum tradizionale ma che, a causa dell'inserimento di moduli CLIL, ha deciso di *non* affrontare, né in Italiano né in Lingua veicolare»).

Come si evince dalle tabelle 3, 4 e 5, dei 57 curriculum integrati di cui i docenti hanno fornito dati, la maggior parte ha mantenuto gli stessi contenuti disciplinari rispetto al curriculum in L1 (questo dato vale per tutte e tre le aree disciplinari): nello specifico, il 67% dei curriculum dell'area tecnica/tecnologica, il 58% dell'area scientifica e il 78% dell'area umanistica non hanno subito variazioni in questo senso. Inoltre, il 38% dei curriculum dell'area tecnica/tecnologica, il 53% di quelli dell'area scientifica e il 71% di quelli dell'area umanistica non ha subito nemmeno riduzioni in termini di quantità di contenuti da affrontare rispetto ai programmi in L1. Il resto dei curriculum ha invece subito qualche eliminazione o riduzione, motivate generalmente o dalla mancanza di tempo sufficiente ad affrontare i temi in modo più completo o dalla non rilevanza ai fini dell'esame di Stato. Nonostante il numero di casi analizzato sia troppo ristretto per poter ragionare su delle linee comuni che abbiano guidato le decisioni dei docenti (sarebbe stato necessario raccogliere un campione di docenti sufficientemente ampio non solo per area disciplinare ma anche per tipo di scuola, ossia per indirizzo di specializzazione del curriculum), è comunque interessante vedere quali siano gli argomenti su cui i docenti hanno deciso di intervenire con dei tagli.

Tabella 3. Area tecnica/tecnologica: riduzione e eliminazione contenuti rispetto a curriculum in L1

<b>Riduzione</b>	<b>Eliminazione</b>
9 su 24 curricula (38%) = nessuna riduzione	16 su 24 curricula (67%) = nessuna eliminazione
<b>Informatica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcuni temi sulle reti di Calcolatori</li> <li>- Pagine web dinamiche</li> <li>- Sicurezza informatica</li> </ul>	<b>Informatica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcuni temi sulle reti di Calcolatori, i linguaggi lato Server (es. PHP), esempi simulazione di sistemi (Complessità Computazionale)</li> <li>- Sistemi operativi, Sistemi ERP</li> </ul>
<b>Elettronica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Componenti discreti (diodi, BJT)</li> <li>- Protezione degli esseri umani dallo shock elettrico</li> <li>- Convertitori statici</li> </ul>	<b>Elettronica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motori asincroni monofasi</li> <li>- Generatori asincroni</li> </ul>
<b>Motivazioni</b>	<b>Motivazioni</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli argomenti sono stati tutti ridotti rispetto al libro di testo in italiano. È stato necessario programmare sempre in base a 'concetti fondamentali e fondanti dell'argomento' e non c'è stato spazio per altro.</li> <li>- Esigenze di tempo.</li> <li>- La materia non era oggetto di seconda prova scritta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erano semplicemente gli ultimi in ordine di programmazione temporale.</li> <li>- Si è scelto di garantire la qualità degli apprendimenti (profondità delle conoscenze abilità e competenze) a discapito della loro quantità.</li> <li>- Si tratta di argomenti di contorno e completamento rispetto alla tematica principale.</li> </ul>

Tabella 4. Area scientifica: riduzione e eliminazione contenuti rispetto a curriculum in L1

<b>Riduzione</b>	<b>Eliminazione</b>
10 su 19 curricula (53%) = nessuna riduzione	11 su 19 curricula (58%) = nessuna eliminazione
<b>Fisica/Chimica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elettromagnetismo, onde elettromagnetiche</li> <li>- Metabolismo dei lipidi e delle proteine</li> <li>- Approfondimenti di meccanica quantistica</li> </ul>	<b>Fisica/Chimica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La tettonica a placche</li> <li>- Chimica organica</li> <li>- Onde elettromagnetiche</li> <li>- Decadimenti radioattivi</li> </ul>
<b>Motivazioni</b>	<b>Motivazioni</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parte trattata alla fine dell'anno.</li> <li>- Non importante per esame di Stato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perché la Tettonica delle placche non è un argomento interdisciplinare con quelli previsti dal curriculum.</li> <li>- Per la difficoltà di comprendere un argomento difficile in una lingua straniera.</li> <li>- Perché sarà svolta in modo adeguato all'università.</li> <li>- Si tratta nell'ultimo periodo dell'anno.</li> <li>- Sono argomenti poco svolti anche dai colleghi e non importanti per l'esame finale.</li> </ul>

Tabella 5. Area umanistica: riduzione e eliminazione contenuti rispetto a curriculum in L1

Riduzione	Eliminazione
10 su 14 curricula (71%) = nessuna riduzione	11 su 14 curricula (78%) = nessuna eliminazione
Storia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La crisi economica del '29 e il suo impatto sull'economia italiana</li> <li>- Due guerre mondiali</li> </ul>	Storia dell'arte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte astratta</li> </ul>
Motivazioni	Motivazioni
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mancanza di tempo, semplificazione dei contenuti rispetto all'esame di Stato.</li> <li>- Perché si ritiene che gli studenti ne potessero avere comunque conoscenze derivate da opportunità non scolastiche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perché è un tema la cui assenza non comporta gravi carenze.</li> </ul>

Ai docenti che hanno affermato di aver compiuto delle riduzioni nei loro curricula integrati è stato chiesto se a tale riduzione corrispondevano tagli nella quantità di contenuti e/o negli obiettivi da raggiungere. Come si evince dalle risposte riassunte dal grafico 3, in nessun curriculum sono stati ridotti solo gli obiettivi disciplinari, nel 24% dei curricula è stata effettuata una riduzione solo a livello di quantità dei contenuti da trattare, mentre nel 43% dei casi si è andati ad intervenire sia sui contenuti che sugli obiettivi (per il restante 33% dei curricula non è purtroppo stata data informazione a riguardo).

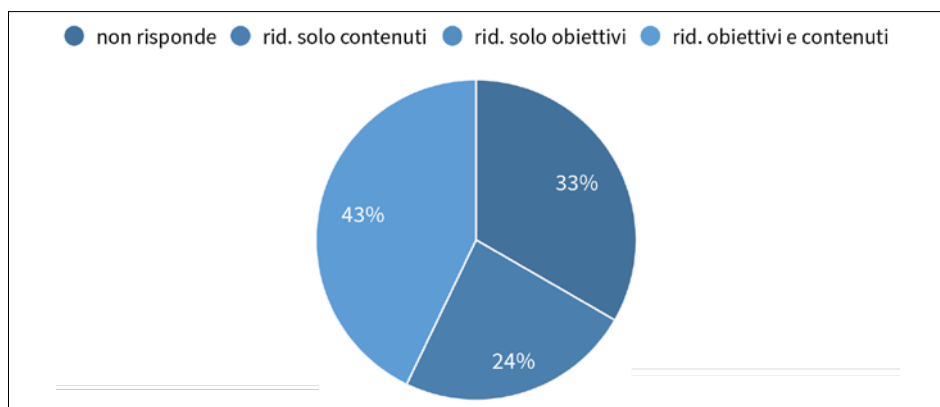


Grafico 3. Aspetti influenzati dalla riduzione di argomenti/temi disciplinari

### 3.6 Analisi c. Tipo di collaborazione con insegnante di LS

I dati relativi alla collaborazione dentro e fuori l'aula tra il docente CLIL e il collega di LS sono sicuramente altrettanto interessanti da analizzare. Per capire se il docente CLIL avesse potuto contare sull'aiuto dell'esperto di LS nelle varie fasi di realizzazione del percorso CLIL, si sono indagati i seguenti ambiti di possibile collaborazione: ricerca del materiale, lavoro di didattizzazione o facilitazione dei testi, preparazione delle attività da fare in classe e a casa, eventuale compresenza dei due docenti nelle ore di DnL per favorire un maggiore supporto linguistico agli studenti relativamente al tema trattato, eventuale coordinamento tra i due docenti per fornire supporto linguistico agli studenti nelle ore di LS relativamente al tema trattato, preparazione della verifica e sua correzione. I grafici inseriti nella figura 1 illustrano le risposte dei docenti rispetto ai vari aspetti indagati.

Tra i commenti rilasciati facoltativamente relativi al supporto ricevuto dai colleghi di LS, due docenti CLIL riportano una proficua collaborazione mentre un altro docente scrive:

Il docente CLIL deve operare indipendentemente dal docente di lingua straniera. Non comprendo come mai nel Suo questionario Lei ponga così tanta importanza al docente di lingua. Se è docente di lingua, non può essere docente dei docenti CLIL. Allora sarebbe meglio che la docente di lingua facesse i moduli CLIL da sola.

## 4 Discussione

L'analisi dei dati ha rilevato aspetti molto interessanti circa i curricoli integrati di cui sono stati raccolti i dati. Prima di tutto, si è evinta una crescita in termini di durata tra il primo anno scolastico investigato (2014-15) e quello successivo (2015-16), che risulta essere più che raddoppiata. Dal momento che 22 docenti su 35 di quelli investigati insegnano in CLIL da almeno due anni, può essere ipotizzato che la decisione di aumentare le ore da dedicare al CLIL nel curriculum sia collegata al fatto che, rispetto all'anno precedente, sia stata acquisita una maggior sicurezza nelle proprie capacità relativamente all'insegnamento in lingua veicolare. Ciononostante, il fatto che solo 8 dei docenti CLIL partecipanti allo studio possedessero la competenza linguistica necessaria per insegnare la propria disciplina in lingua veicolare (pari almeno al livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento sulle lingue - livello certificato da parte di enti riconosciuti,

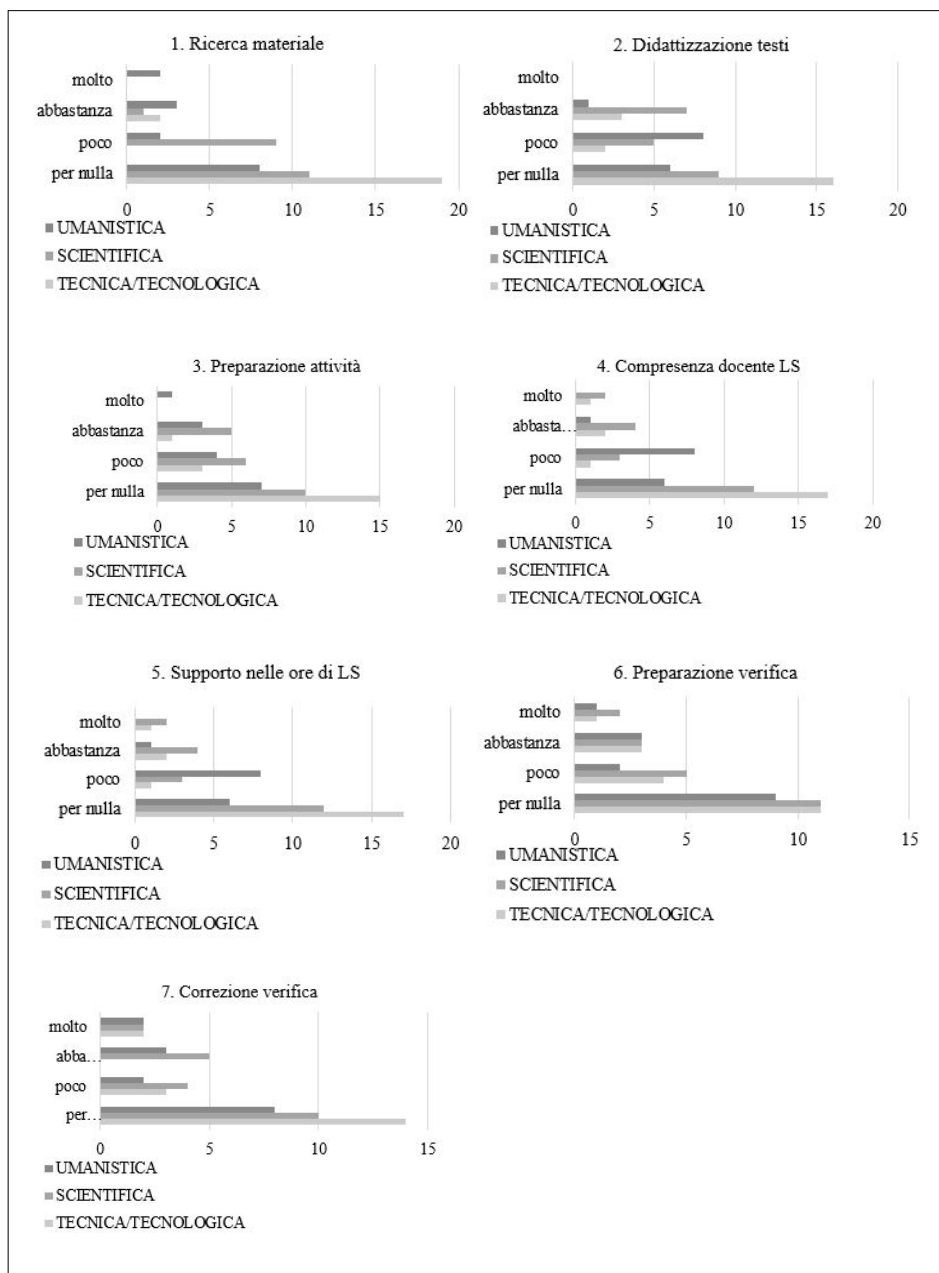


Figura 1. Collaborazione tra docente CLIL e docente di LS

in base alla normativa vigente<sup>4</sup>), sottolinea l'importanza della discussione tutt'ora aperta nella letteratura sul CLIL circa le competenze linguistiche che un docente CLIL dovrebbe possedere, e a come ovviare all'esigenza di portare la stragrande maggioranza di docenti coinvolti a raggiungerle (e poi mantenerle). Pur non volendo entrare totalmente nel merito della questione (per la quale si rimanda a Ludbrook 2014 per maggiori approfondimenti), partire da questo dato è importante per comprendere ancora meglio quanto sia rilevante per il docente CLIL potersi avvalere del supporto del collega di LS.

Le risposte dei docenti CLIL circa il grado di collaborazione con il collega di LS dipingono invece un quadro alquanto negativo, che in realtà rispecchia ciò che succede in molte scuole italiane oggi: i due docenti non solo non lavorano insieme alla preparazione dei percorsi CLIL, ma spesso nemmeno si aggiornano reciprocamente su quanto stanno facendo con la stessa classe. Le cause di tale assenza di collaborazione sono molteplici, a cominciare dalla mancanza di un adeguato riconoscimento istituzionale (ed economico) dell'importante lavoro di codocenza che gli insegnanti dovrebbero svolgere per garantire una pianificazione che fosse davvero integrata. Nonostante il Ministero auspichi «una programmazione da parte del docente di DnL concordata anche con l'insegnante di LS e/o ove presente, con il conversatore di LS e l'assistente linguistico»,<sup>5</sup> non esistono attualmente delle indicazioni sui termini in cui tale accordo dovrebbe avvenire. I dati del nostro studio evidenziano che la collaborazione è di fatto nulla per la maggior parte dei casi, sia che si tratti di coordinamento in classe (attraverso una eventuale compresenza dei due docenti nelle ore di disciplina non linguistica per favorire un maggiore supporto linguistico agli studenti relativamente al tema trattato, o un coordinamento tra i due docenti per fornire supporto linguistico agli studenti nelle ore di LS) sia di preparazione fuori dalla classe (attraverso la ricerca di materiale, la facilitazione dei testi, la preparazione delle attività, la stesura della verifica o la sua correzione). L'osservazione attenta dei dati permette anche di notare che l'area disciplinare in cui il docente CLIL trova meno supporto dal collega di LS è quella tecnica/tecnologica, mentre quella in cui sembra esserci maggior collaborazione è quella umanistica. Questo può dipendere dal fatto che generalmente il docente di LS ha, per sua stessa formazione, una maggior predisposizione verso le discipline umanistiche e quindi è più facile che si sviluppino i presupposti per una collaborazione in questo ambito. È vero anche che il lavoro in team presuppone una vicinanza tra gli stili di insegnamento dei due docenti che lavorano insieme, un con-

---

4 D.d. nr. 6 del 12 aprile 2012 della Direzione Generale per il personale scolastico e d.m. 7 marzo 2012.

5 Circolare 25 luglio 2014 del MIUR riportante le Norme transitorie per a.s. 2014-15.



fronto professionale e umano, una forte volontà di mettersi in discussione (Menegale 2008b), partendo dai propri punti di forza e di debolezza. Dal commento rilasciato da uno dei docenti partecipanti («Il docente CLIL deve operare indipendentemente dal docente di lingua straniera. Non comprendo come mai nel Suo questionario Lei ponga così tanta importanza al docente di lingua. Se è docente di lingua, non può essere docente dei docenti CLIL. Allora sarebbe meglio che la docente di lingua facesse i moduli CLIL da sola») traspare poca consapevolezza sulle potenzialità che il lavoro in team può offrire: non si tratta di un docente che insegna all'altro o che svolge tutto il lavoro da solo, bensì di una condivisione di competenze che riguardano ambiti diversi (competenza disciplinare, competenza linguistica, competenza nelle tecniche didattiche appropriate a promuovere la comprensione e la produzione linguistica, ecc.) e che sono tutte necessarie per promuovere efficacemente la didattica CLIL.

Non stupirà dunque il fatto che all'ultimo posto della classifica dei motivi che hanno guidato i docenti partecipanti nella selezione degli argomenti da affrontare in CLIL risulti esserci proprio il fatto di farsi influenzare dalle competenze e preferenze del docente di LS con cui si collabora, dal momento che la collaborazione è pressoché inesistente. Ciò che invece sembra influire in modo forte sulle loro scelte è la *rilevanza del tema* da trattare nel quadro disciplinare (gli argomenti sviluppati in CLIL sono sempre temi fondamentali del curriculum, anche in vista dell'esame finale quando si tratta del quinto anno) e la *facilità nel reperire i materiali* (da risorse più o meno pronte per essere utilizzate in classe: materiali presenti in rete, in testi scolastici, riviste scientifiche, ecc.): esistono infatti sempre più materiali di diverso genere, soprattutto multimediali, anche creati da docenti stessi, che risultano essere una fonte di ispirazione molto utile. Inoltre, altri aspetti che guidano le scelte dei docenti nella selezione degli argomenti riguardano la necessità di adeguare lo sforzo cognitivo richiesto agli studenti alle loro capacità, così da non causare demotivazione: gli aspetti di complessità del contenuto e quelli della lingua veicolare vanno costantemente bilanciati, tenendo in considerazione l'*accessibilità della lingua straniera* richiesta agli studenti per la comprensione dei testi o dei concetti oggetto di studio (ad esempio, attraverso la selezione di testi con densità lessicale non troppo elevata, o con costruzioni sintattiche non troppo sconosciute, ecc.) e la *semplicità e/o la concretezza* del contenuto da proporre agli studenti (alcuni temi sono più facilmente comprensibili di altri, al di là dei limiti che potrebbe causare l'uso di una lingua straniera veicolare).

Anche la volontà di sviluppare *obiettivi di competenza* legati ad un dato tema sembra influenzare le scelte dei docenti: questo è un altro elemento molto significativo, dal momento che la didattica per competenze è un aspetto fondamentale da considerare in CLIL poiché agli studenti viene chiesto di apprendere contenuti mentre acquisiscono competenze disci-

plinari e trasversali (*learning by doing*). A seguire, i docenti dicono di prestare attenzione alla possibilità di affrontare un dato argomento utilizzando la *metodologia necessaria* alla didattica CLIL (alcuni argomenti si prestano più di altri ad essere approfonditi attraverso il lavoro di gruppo e favoriscono una maggior interazione in classe) e alla *fattibilità didattica* di un argomento rispetto al periodo dell'anno in cui il percorso CLIL deve essere realizzato (la progressione didattica dei temi da trattare può costituire un vincolo alle scelte didattiche da attuare).

Insieme alla *rilevanza* didattica, la *fattibilità* risulta quindi essere tra le motivazioni principali che spingono i docenti ad operare riduzioni o tagli nel curriculum: nonostante la maggior parte dei docenti CLIL dichiarati di mantenere la stessa quantità di argomenti da trattare nel curriculum integrato CLIL+L1 rispetto al curriculum tradizionale in L1, alcuni docenti riportano aver modificato il programma, per il fatto che i temi svolti in CLIL richiedono una quantità di tempo maggiore per essere realizzati assicurando apprendimenti di qualità. Scendendo nei dettagli, si vede che gli argomenti ridotti sono quelli 'minori' che vengono di solito affrontati alla fine del programma, oppure quelli di cui si fatica a trovare legami interdisciplinari o all'opposto quelli che vengono già affrontati in altre discipline, oppure quelli particolarmente complessi e che verranno ripresi in modo approfondito negli anni successivi (sempre di scuola secondaria o università).

Aspetti che riguardano le *strategie di apprendimento* e di studio possedute dagli studenti (il CLIL richiede modalità di lavoro più partecipative rispetto alla didattica tradizionale e quindi non può prescindere dall'utilizzo di strategie cognitive, metacognitive e sociali), le esigenze dettate dall'*esame di Stato* (nel quinto anno generalmente si sceglie di realizzare moduli CLIL nel primo quadrimestre, per poi passare alla lingua materna nel resto dell'anno scolastico per via della preparazione all'esame di Stato, svolto per la maggior parte di volte ancora in italiano) e la *predilezione da parte dell'insegnante* di un determinato argomento (ciascun insegnante è più interessato ad alcuni temi rispetto ad altri e spesso ne è anche più informato) non sembrerebbero invece condizionare in modo rilevante le scelte dei docenti. Anche la possibile natura *interdisciplinare* di un tema non sembra essere importante nella scelta dei contenuti da includere nel percorso in lingua veicolare, nonostante il CLIL propenda per lo studio di temi da diversi punti di vista e quindi tenda a favorire una prospettiva interdisciplinare di approfondimento; questo si può ricollegare al problema della mancanza di coordinamento con i colleghi delle altre discipline.

Vi è infine un elemento che sembra essere tenuto in scarsissima considerazione dai docenti investigati ed è rappresentato dalle *richieste o preferenze degli studenti* rispetto agli argomenti da trattare, alle attività da fare, ecc.: nonostante l'efficacia e i risultati dell'apprendimento siano strettamente collegati all'interesse e motivazioni individuali verso un argo-

mento e al modo di studiarlo, gli insegnanti non sono soliti discutere con i loro studenti dei temi da affrontare in classe e delle attività didattiche con cui realizzarli. Questo deriva da una visione della didattica ancora troppo poco centrata sullo studente e da una mancanza di attenzione allo sviluppo dell'autonomia di apprendimento.

## 5 Conclusioni e implicazioni per la ricerca e la didattica

L'obiettivo dello studio qui presentato era di capire se fosse possibile identificare delle scelte condivise nei curricula integrati CLIL+L1 esaminati così da assistere i nuovi docenti CLIL nella loro progettazione didattica.

La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL implica delle scelte che vanno fatte sia a livello di syllabo della disciplina singola sia di curriculum complessivo, per far sì che il percorso CLIL si integri opportunamente al resto del curriculum in L1. La maggior parte dei casi indagati mantiene la stessa quantità di argomenti da trattare nel curriculum integrato CLIL+L1 rispetto al curriculum tradizionale in L1. Tuttavia, sebbene la tendenza sia quella di non escludere nessun argomento, una parte dei curricula indagati sono stati in qualche modo ridotti nei contenuti e negli obiettivi specialmente per il fatto che un curriculum integrato CLIL+L1 richiede una quantità di tempo maggiore per essere svolto assicurando apprendimenti di qualità. A volte, è l'esigenza didattica rispetto all'esame di Stato a determinare l'eliminazione di temi più marginali. A proposito di esame di Stato, sarebbe auspicabile un maggior coordinamento ai vari livelli istituzionali, per garantire che il lavoro svolto in CLIL durante l'anno scolastico possa essere valutato nelle modalità più appropriate in sede di esame finale.

Per quanto riguarda i percorsi svolti in lingua veicolare, ciò che principalmente guida le scelte dei docenti rispetto ai temi da trattare risulta essere la rilevanza dei temi selezionati nel quadro disciplinare, la facilità nel reperire materiali didattici utili e l'accessibilità della lingua straniera richiesta agli studenti per la comprensione dei testi e concetti. Poca considerazione viene invece data a fattori legati più specificatamente alle caratteristiche affettive e (meta)cognitive degli studenti, come ad esempio l'interesse e le strategie di apprendimento possedute. Questo dato meriterebbe di essere approfondito se si volesse promuovere una didattica incentrata sulle caratteristiche del discente, come le teorie su cui si basa la moderna glottodidattica spingerebbero a fare: sostenere l'approccio CLIL significa infatti promuovere determinate abilità di studio, consapevolezza cognitiva, riflessione critica, apprendimento autonomo, e tutto ciò che può aiutare gli studenti ad affrontare in modo più attivo e strategico il nuovo ambiente di apprendimento (Menegale in stampa).

I risultati della ricerca forniscono inoltre spunti per ulteriori investigazioni, nello specifico sul ruolo dell'insegnante di LS nella didattica CLIL

e sulla necessaria collaborazione tra insegnante CLIL e insegnante LS a livello curricolare, che attualmente risulta essere quasi inesistente. Sarebbe necessario riflettere sull'importanza che ha l'integrazione delle diverse competenze incluse nell'insegnamento CLIL (competenze disciplinari, linguistiche e metodologiche) e a come i docenti possono lavorare insieme per assicurare percorsi CLIL di qualità. Una maggiore collaborazione tra i docenti CLIL, di LS e delle altre discipline implicate nel curricolo sarebbe infine auspicabile per realizzare curricoli basati su temi trasversali o interdisciplinari che siano significativi per l'apprendimento degli studenti.

Visto il numero limitato di casi esaminati nella nostra ricerca, i risultati possono essere letti solo come spunto per ulteriori riflessioni e approfondimenti. Sarebbe infatti utile poter ampliare la ricerca nel settore con studi su larga scala su come viene progettato il curricolo integrato CLIL + L1 nonché sui risultati, al fine di riuscire a proporre modelli di integrazione tra contenuto disciplinare e linguistico funzionali allo sviluppo cognitivo e al raggiungimento degli obiettivi curricolari.

## Bibliografia

- Bruton, Anthony (2011). "Is CLIL so Beneficial, or Just Selective? Re-Evaluating Some of the Research". *System*, 39(4), 523-32.
- Coonan, Carmel Mary (2012a). *La lingua Straniera Veicolare*. 2a ed. Torino: UTET Università.
- Coonan, Carmel Mary (2012b). "The Foreign Language Curriculum and CLIL". *Synergies Italie*, 8, 117-28.
- Coonan, Carmel Mary (2012c). "Affect and Motivation in CLIL". Marsh, David; Meyer, Oliver (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 53-66.
- Coyle, Do (2007). "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-62.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lasagabaster, David (2008). "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses". *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(12), 30-41.
- Lasagabaster, David (2011). "English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL Settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lo, Yuen Yi; Murphy, Victoria (2010). "Vocabulary Knowledge and Growth in Immersion and Regular Language-Learning Programmes in Hong Kong". *Language and Education*, 4, 215-38.

- Lorenzo, Francisco (2007). "An Analytical Framework of Language Integration in L2 Content-Based Courses". *Language and Education*, 21(6), 502-14.
- Lorenzo, Francisco; Casal, Sonia; Moore, Pat (2010). "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". *Applied Linguistics*, 31, 418-42.
- Ludbrook, Geraldine (2014). "Le competenze linguistiche di un docente CLIL". Balboni, Paolo; Coonan, Carmel Mary (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 91-6.
- Menegale, Marcella (2006). "Il metodo del team teaching nell'approccio CLIL". *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 26-9.
- Menegale, Marcella (2008a). "Expanding Teacher-Student Interaction Through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL". Coonan Carmel Mary (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* [online]. Venezia: Libreria Cafoscarina, 105-27. URL <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1005/1/05Menegale.pdf> (2018-01-30).
- Menegale, Marcella (2008b). "Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione". Cardona, Mario (a cura di), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci, 89-101.
- Menegale, Marcella (2014). "L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL". Balboni, Paolo; Coonan, Carmel Mary (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 63-70.
- Menegale, Marcella (2018). "A Study on Learner Autonomy in Content and Language Integrated Learning Classrooms". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1.
- Menegale, Marcella (in stampa). "Integrating Learning Strategy Instruction into Content and Language Integrated Learning Programs". Chamt, Anna Uhl; Harris, Vee (eds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Merisuo-Storm, Tuula (2007). "Pupils' Attitudes Towards Foreign Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education". *Teaching Teacher Education*, 23, 226-35.
- Met, Mimi (1998). "Curriculum Decision Making in Content-Based Language Teaching". Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-63.
- Navés, Teresa (2011). "How Promising are the Results of Integrating Content and Language for EFL Writing and Overall EFL Proficiency?".

- Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel; Gallardo del Puerto, Francisco (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Bern: Peter Lang, 155-87.
- Pavón Vázquez, Víctor (2010). "The Introduction of Multilingual Teaching in Andalusia: Heading Towards a Newly Proposed Methodology". *Journal of Border Educational Research*, 8(1), 31-42.
- Pavón Vázquez, Víctor; Rubio, Fernando (2010). "Teacher's Concerns and Uncertainties About the Introduction of CLIN Programmes". *Porta Linguarum*, 14, 45-8.
- Pérez Cañado, María Luisa (2016). "Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation". *PULSO Revista de Educación*, 39, 79-112.
- Quartapelle, Franca (a cura di) (2012). *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como: Ibis. URL <https://goo.gl/DVfZeW> (2018-01-30).
- Ricci Garotti, Federica (2012). "Un framework in tre livelli per CLIL". Ricci Garotti, Federica; Muscarà, Gina (a cura di), *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana* Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, 15-67.
- Seikkula-Leino, Jaana (2007). "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education*, 21(4), 328-41.
- Serragiotto, Graziano (2006). "La valutazione nel CLIL: format e griglie". Coonan, Carmel Mary (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Cafoscarina, 213-20.
- Stoller, Fredricka L. (2004). "Content-Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-83.
- Wolff, Dieter (2010). "Developing Curricula for CLIL: Issues and Problems". O'Rourke, Breffni; Carson, Lorna (eds.), *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom. A Festschrift in Honour of David Little*. Bern: Peter Lang, 103-20.