

Educazione linguistica inclusiva e CLIL

Uno studio di caso di docenti in formazione

Marco Mezzadri

Università degli Studi di Parma, Italia

Giulia Tonelli

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract This article is based on a case study founded on data collected from a number of teachers undergoing specific training in courses aimed at qualifying candidates to teach through CLIL methodology. This was done with a survey focused on how content area teachers' awareness develops as regards language education issues, with particular reference to inclusive language education. The main focus of the research covered two aspects: self-assessment of language education methodological competences and the perception of the need for further methodological training. The work illustrates the results gathered on both issues, whereas the results just regarding the former have been presented in another article. The longitudinal study carried out boosted considerations concerning both the specific case study and a wider vision of the general field of inclusive language teaching. In order to do so, the article considers some preliminary epistemological remarks on inclusive language teaching and the nature of the language for study purposes. It was through this initial work on both theoretical and practical aspects that the questionnaire distributed to the sample could provide examples of a diffused presence of competences in the CLIL teacher which can be referred to inclusive language education issues.

Keywords Educational Linguistics. Inclusive Language Education. CLIL. Teacher training.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 CLIL e inclusività: un approccio dal basso. – 1.2 L'inclusività nell'educazione linguistica. – 1.3 La lingua per fini di studio. – 2 Metodi. – 2.1 Partecipanti. – 2.2 Il questionario. – 3 Risultati. – 3.1 L'analisi dei dati sull'autovalutazione delle competenze. – 3.2 L'analisi dei dati sulla percezione dei bisogni formativi. – 4 Discussione. – 5 Conclusione.



Peer review

Submitted 2020-06-29
Accepted 2020-08-07
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Mezzadri, M.; Tonelli, G. (2020). "Educazione linguistica inclusiva e CLIL. Uno studio di caso di docenti in formazione". *EL.LE*, 9(2), 263-280.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/007

1 Introduzione

1.1 CLIL e inclusività: un approccio dal basso

Universo: è la metafora che oggi giorno ci pare poter descrivere al meglio ciò che si muove su scala internazionale attorno al CLIL (Content And Language Integrated Learning). Con questo intendiamo sottolineare l'incredibile ricchezza e capillarità nella diffusione, dunque la grande complessità che caratterizza il CLIL. Non è, pertanto, lo scopo di questo contributo fare il punto sullo stato dell'arte in questo campo, vista anche la qualità di lavori di recente pubblicazione che assolvono a questo compito in maniera convincente. È il caso della sezione monografica del numero 2-3 del 2018 di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)* i cui curatori, Di Sabato e Maccaro, propongono un'attualizzazione del tema problematizzando aspetti salienti quali il rapporto tra CLIL e EMI (English as a Medium of Instruction), determinante per definire i contorni di entrambi. Noi ci concentriamo su un aspetto particolare, quello della formazione dei docenti chiamati ad operare attraverso il CLIL, mettendo in relazione la consapevolezza glottodidattica e la capacità di autovalutazione dei docenti in formazione con il tema del convegno che ha ospitato la relazione da cui nasce questo articolo: l'educazione linguistica inclusiva.

Così facendo abbracciamo la visione che disegna un profilo dell'insegnante che opera in CLIL declinato su tre assi portanti: le competenze nella materia, le competenze nella lingua, le competenze glottodidattiche, che ampliano più generali competenze didattiche. È in particolare su questa terza componente, che giudichiamo in grado di qualificare e caratterizzare il docente CLIL andando oltre il comune sentire, che si focalizza il presente articolo.

I prodromi della ricerca sono da rintracciare in un percorso interateneo iniziato nel 2016, quando una ventina di ricercatori che operano nell'ambito della linguistica educativa di diverse università italiane¹ hanno dato vita ad un gruppo di ricerca con lo scopo di indagare i processi di apprendimento, insegnamento e valutazione in una prospettiva crosscurricolare. Fin dall'inizio, la metodologia CLIL è risultata centrale, in considerazione anche del coinvolgimento di parecchi dei membri del gruppo di ricerca nei percorsi ministeriali di formazione metodologica dei docenti di 'materie non linguistiche'. Attorno a questo tema si è sviluppata una linea di ricerca che ha visto attivi in diversi momenti le Università di Parma, Suor Orsola Benincasa e Urbino.

¹ Università di Chieti-Pescara, Università di Parma, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, Università di Torino e Centro linguistico di Ateneo di Torino, Università di Urbino, Università Ca' Foscari di Venezia.

Questo articolo non presenta i risultati della prima fase della ricerca, per i quali si rimanda a Mezzadri 2018. Si occupa invece di rendere conto dello sviluppo dello studio reso possibile dalla replica dei percorsi di formazione dei docenti in CLIL avutasi a seguito dell'istituzione da parte del MIUR di nuovi corsi metodologici che le università sono state chiamate ad erogare, a seconda delle tempistiche dei diversi Uffici scolastici regionali, tra il 2018 e il 2019.

I corsi sui quali si è realizzata la ricerca riportata in questo articolo hanno coinvolto l'Università di Parma nelle province di Parma e Piacenza e nelle province della Romagna, dove i corsi sono stati realizzati in collaborazione con l'Università di Urbino.

Gli esperti in metodologia CLIL coinvolti nella docenza dei corsi, sotto la direzione del comitato esecutivo, hanno avuto la possibilità di disegnare i programmi in maniera relativamente libera, condizione che ha permesso di rispondere alle prescrizioni ministeriali per un approccio insieme teorico e pratico, ma che ha anche concesso curvature metodologiche riconducibili a linee di ricerca pluridecennali in essere presso l'Università di Parma, come descritto nei paragrafi successivi.

Il gruppo di insegnanti in formazione rispondeva al requisito linguistico previsto per legge: possedere un livello di competenza linguistica certificata di tipo C1 nella lingua di insegnamento attraverso il CLIL, oppure essere in possesso di una certificazione di livello B2 ed essere in formazione per raggiungere il livello C1. I corsi prevedevano un ulteriore requisito linguistico relativo all'inglese, lingua veicolare del corso: il possesso di una competenza certificata di livello B2 in lingua inglese anche per i docenti la cui lingua di insegnamento in CLIL sarebbe stata diversa dall'inglese.

In Mezzadri 2018 abbiamo messo in risalto gli ambiti di indagine legati al profilo del docente CLIL che hanno portato all'elaborazione di un questionario utilizzato per valutare la percezione del livello di competenza metodologica degli insegnanti in formazione e i bisogni di ulteriore formazione nei diversi ambiti. Lo sviluppo successivo della ricerca ha permesso di osservare l'evoluzione degli elementi cardine (consapevolezza delle competenze e bisogni formativi percepiti) in modo longitudinale. Il questionario è stato infatti sottoposto ai corsisti all'inizio del percorso formativo e alla fine.

Nei prossimi paragrafi illustreremo e discuteremo alcuni risultati derivanti da un'analisi statistica dei dati rilevati con il questionario. Tuttavia, riteniamo opportuno soffermarci su una dimensione più ampia, entro cui desidereremmo inquadrare la ricerca.

L'occasione - ghiotta - ci è fornita dal tema del convegno parmenese *Verso un'educazione linguistica inclusiva* (Università di Parma, 10-11 settembre 2019). La prima domanda di ricerca che esso ci ha sollecitato è la seguente: è possibile individuare nei bisogni imposti dall'insegnamento in CLIL alcuni presupposti per una didattica inclu-

siva della lingua e delle discipline? A seguire, ci siamo chiesti se sia possibile fare di questa riflessione un momento di sviluppo della consapevolezza su alcuni aspetti identitari dei linguisti educativi italiani.

1.2 L'inclusività nell'educazione linguistica

La ricchezza di contributi e prospettive che si evincono da una rapida scorsa alle relazioni presentate al convegno parmense in risposta al temario suggerito mette in luce un mondo, quello della linguistica educativa, che, senza spingersi in riflessioni di tipo epistemologico nel tentativo di definire il concetto stesso di educazione linguistica inclusiva (per un approfondimento si veda Daloiso 2020), reagisce in maniera positiva alla sollecitazione di un confronto su come sia possibile far emergere un tratto latente in molte delle piste di ricerca in essere che può essere ricondotto all'inclusività.

D'altro canto, se si collocano le esperienze italiane riferibili alla linguistica educativa in un contesto internazionale, risulta più facile comprendere come la pervasività del concetto di inclusività caratterizzi questo ambito scientifico-disciplinare. Sia detto, e non per inciso, che il quadro internazionale in materia di educazione linguistica inclusiva non può prescindere dall'esperienza italiana, in particolare quella che riporta alla stagione dell'educazione linguistica democratica del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), mai tramontata (GISCEL 2007), a cui questo contributo è naturalmente debitore.

Prima di procedere, consideriamo utile puntualizzare brevemente quanto reputiamo rilevante a livello internazionale per delimitare lo spazio scientifico entro cui ci muoviamo. L'Educational Linguistics è stata definita come campo di ricerca negli anni Settanta grazie ai lavori di Spolsky (1974, 1978) e da allora ampiamente riconosciuta in molti settori scientifici, a partire da quelli riferibili alle scienze dell'educazione e alle scienze del linguaggio (Corson 1997; Spolsky 1999). Tuttavia, inquadrare il campo non è risultato facile. Spolsky stesso ricorda come, analogamente a quanto avvenuto per la Educational Psychology, egli sperasse di riuscire a definire un ambito rilevante per il mondo dell'educazione basato sulla linguistica (Spolsky, Hult 2008, 1). Includendo le parti della linguistica direttamente rilevanti per l'educazione, e viceversa. Ma, dato il pervasivo coinvolgimento del linguaggio nella maggior parte degli ambiti educativi, lo spettro d'azione risultava troppo vasto. Egli giunge, così, a proporre una nuova sintesi del concetto affermando:

I now see [Educational Linguistics] as providing the essential instruments for designing language education policy and for implementing language education management. (Spolsky, Hult 2008, 2)

In questo contesto c'è ampio spazio per riflettere sul tema dell'inclusività. In realtà, il volume di Spolsky e Hult presenta un'intera sezione della parte dedicata ai temi centrali della Educational Linguistics, intitolata *Linguistically and Culturally Responsive Education* (Spolsky, Hult 2008, 127). Ci pare che questa sia una possibile, felice alternativa o quantomeno un'integrazione del concetto di 'educazione linguistica inclusiva'. A nostro avviso, questa formulazione ha il merito di non prevedere un punto di vista con un pregiudizio sotteso, in quanto viene messo al centro il processo educativo, rendendolo *responsive*, cioè in grado di rispondere ai bisogni, sottintendendo che si tratta dei bisogni di tutti.

È all'interno di questa cornice, ridisegnata nei termini sopra descritti, che vorremmo immaginare la nostra collocazione, condizione prodromica per poter sviluppare ulteriori riflessioni sull'inclusività. In questo modo cerchiamo di andare oltre le distanze non più attuali tra le diverse anime della glottodidattica italiana, rappresentate, in estrema sintesi, da un lato da chi si richiama maggiormente a una dimensione linguistica e dall'altro da chi guarda con maggior attenzione alle ricadute in ambito educativo. Sul tema hanno riflettuto studiosi quali Paolo Balboni (in particolare in Balboni 2011) o Massimo Vedovelli (cf. l'agile guida Vedovelli, Casini 2016, ma soprattutto alcuni studi fondamentali dell'inizio del Millennio, quale Vedovelli 2003). Non possiamo, tuttavia, non ricordare il contributo di Tullio De Mauro e Silvana Ferreri, ai quali si deve l'introduzione della denominazione 'linguistica educativa' in Italia attraverso il loro saggio «Glottodidattica come linguistica educativa» (De Mauro, Ferreri 2005).

1.3 La lingua per fini di studio

Una delle nostre linee di ricerca che ha prodotto maggiori risultati in termini quantitativi² riguarda lo sviluppo delle competenze nella lingua per fini di studio. I legami tra la lingua per fini di studio, la metodologia CLIL il profilo del docente CLIL, sono particolarmente stretti.

Alla base dell'approccio alla formazione dei docenti CLIL che adottiamo vi è la tripartizione delle aree delle competenze specifiche, a cui si affiancano competenze didattiche generali. Queste tre aree sono quella della competenza linguistico-comunicativa nella lingua veicolare, quella delle competenze contenutistico-disciplinari e infine quella delle competenze glottodidattiche. Quest'ultima ci permette di cominciare ad abbozzare un profilo del docente CLIL che si distacca quantomeno dal comune sentire che vuole nelle prime due aree il cuore del profilo, frutto di una convinzione quanto mai diffusa, anche nel

² Per tracciarne l'evoluzione si vedano Mezzadri 2008, 2011, 2016, 2017.

mondo della scuola, che sia sufficiente un'ottima padronanza della lingua veicolare e le necessarie conoscenze disciplinari, corredate dalle competenze didattiche generali, per fare di un docente di materia non linguistica un potenziale insegnante in grado di operare in CLIL.

Il modello di lingua per fini di studio su cui lavoriamo propone dinamiche didattiche atte allo sviluppo nei discenti di competenze di tipo linguistico-comunicativo, contenutistico-disciplinare e cognitivo/metacognitivo. Il terzo ambito di competenze risulta particolarmente rilevante in contesti ad altra domanda cognitiva come si realizzano attraverso il CLIL. Questi tre piani sono in continuo rapporto tra loro e prevedono da parte del docente la capacità di modulare in maniera costante durante i percorsi didattici i carichi, distribuendoli a seconda del focus della lezione o della parte della lezione in svolgimento. Già questo approccio ci permetterebbe una serie di riflessioni sull'educazione linguistica inclusiva che qui sintetizziamo; rimandando ai prossimi paragrafi alcuni concetti chiave del CLIL: analisi dei bisogni, diversificazione e stratificazione.

Le nostre ricerche nel campo dell'italiano per fini di studio ci hanno portato a toccare con mano, attraverso l'analisi di una quantità molto cospicua di dati, la forte interdipendenza tra i risultati scolastico-accademici e le competenze linguistico-comunicative nella lingua dello studio. Da esse emergono numerose somiglianze tra lo sviluppo simultaneo della lingua e delle conoscenze disciplinari in un contesto di L2 e lo stesso tipo di sviluppo in un contesto LS con approccio CLIL. In entrambi i casi è probabile che l'ipotesi delle soglie di Cummins (1978, 1979) possa trovare una riprova, come sostiene Zydatiś (2012), in applicazioni didattiche del CLIL: se l'apprendente non arriva a possedere un certo livello di competenze linguistiche nella lingua straniera, rischia di compromettere anche in modo rilevante la possibilità di accedere ai contenuti disciplinari e di impossessarsene. Prima di raggiungere, anzi per giungere a quel grado di autonomia dello studente, occorre impostare un lavoro costante, quotidiano, di sviluppo di competenze di vario genere, ad esempio quelle legate alle abilità di studio.

Un rapido approfondimento sulla natura della lingua dello studio può venire in aiuto per cogliere le caratteristiche di quell'agire didattico che costituisce una delle forme dell'applicazione delle competenze glottodidattiche in ambito CLIL.

Riprendendo l'onnipresente dicotomia di Cummins, quando si opera attraverso il CLIL, si lavora in modo particolare sulle CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) e non si mira allo sviluppo delle BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), se non in modo riflesso. Non è tuttavia sufficiente riconoscere la necessità di sviluppare competenze legate ai contesti scolastico-accademici, ma andrebbe indagata la natura stessa della lingua straniera usata in ambito scolastico per sviluppare contenuti disciplinari. Dal mondo anglofono

prendiamo in prestito il concetto di EAP (*English for Academic Purposes*) e la suddivisione ulteriore in EGAP (*English for General Academic Purposes*) ed ESAP (*English for Specific Academic Purposes*).

Alcuni autori (Beard, Hartley 1984; Robinson 1980, 1991) hanno fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio (*study skills*). Pur sottolineando come le abilità di studio siano centrali in qualsiasi corso di EAP, altri autori sostengono che occorra considerare gli elementi costitutivi messi in luce da Jordan (1997, 5): un registro con uno stile accademico formale, supportato da una buona capacità nell'uso della lingua.

La riflessione sull'equilibrio tra le diverse componenti dell'EAP conduce alla definizione di un ambito specifico e di uno generico o generale, cioè rispettivamente dell'*English for General Academic Purposes* (EGAP) e dell'*English for Specific Academic Purposes* (ESAP), nella definizione data da Blue (1988).

Per Hyland (2006, 9), gli insegnanti che seguono un approccio di tipo EGAP mirano a isolare le abilità, le forme linguistiche e le attività di studio che considerano comuni a tutte le discipline.

A fianco di queste componenti comuni ve ne sono altre, specifiche delle singole discipline. Non si tratta solamente di specificità legate alle scelte e agli usi linguistici delle diverse materie di studio, ma anche di peculiarità legate alle tipologie testuali impiegate o ai registri, ad esempio.

Un primo risultato, assumibile all'interno del nostro sistema educativo che ci proviene dallo sguardo al mondo dell'EAP, è proprio costituito dalla consapevolezza della centralità della definizione del rapporto tra abilità di studio e lingua dello studio, generale o specifica. È attorno a questo rapporto che ruotano le dinamiche relazionali tra il docente di lingua e il docente di materia in un contesto educativo CLIL. L'insegnamento della lingua straniera può agire in funzione della creazione delle migliori condizioni possibili per lo svolgimento di programmi di immersione di tipo CLIL sia prima che durante l'introduzione di questa metodologia nell'esperienza scolastica degli studenti. Lo studio della lingua straniera può assumersi il compito di sviluppare, fin da livelli di competenza elementari, alcuni elementi legati, ad esempio, alle abilità di studio in modo da educare lo studente a uno studio della lingua straniera tendente alle CALP e preparando il terreno, a poco a poco, per l'introduzione del CLIL. Molte di queste abilità, in realtà, non vengono avocate a sé dall'ambito della lingua straniera, ma sono parte integrante di qualsiasi percorso di apprendimento della LS (ma anche L2 e L1) in contesti a forte domanda cognitiva: ad esempio, si può e si deve imparare a prendere appunti ascoltando o leggendo, o a manipolare e ad elaborare un testo. Ancora: si può e si deve cercare di ampliare la gamma di tecniche e di strategie per migliorare la comprensione e la rielaborazione del testo in LS: ad esempio, non solo la traduzione, così tanto amata dai do-

centi italiani, ma anche strategie e tecniche in grado di aumentare le competenze di intercomprensione tra le lingue. Oppure, il docente dovrebbe favorire lo sviluppo di tecniche di lettura e ascolto di tipo *top-down* stimolando l'applicazione di competenze dello studente fondate sull'*expectancy grammar*. Quelle qui ricordate sono soltanto alcune delle competenze specifiche di tipo glottodidattico che costituiscono il bagaglio professionale del docente CLIL, convinto della centralità dell'educazione al saper apprendere una lingua straniera come elemento propedeutico all'introduzione dei contenuti in modalità CLIL.

Il modello di lingua per fini di studio che deriva da questa impostazione è incentrato prioritariamente sulle competenze nella lingua per fini di studio di tipo generale e può essere riassunto, in questa sede, attraverso alcuni punti:

- propedeuticità della lingua per scopi comunicativi generali, ma senza interruzione del suo sviluppo una volta iniziato il percorso nella lingua per fini di studio di tipo generale;
- la lingua per fini di studio generali è propedeutica all'introduzione e agisce da cerniera, come mostra l'immagine [fig. 1];
- il docente è chiamato a realizzare un equilibrio tra i tre percorsi da ricercare con attenzione individualizzata verso i bisogni dello studente e con una forte consapevolezza di ciò che significa insegnare e apprendere competenze per fini di studio generali;
- il docente è inoltre prioritariamente impegnato nel cercare di rendere comprensibile e (dunque) significativo il percorso nei tre piani (linguistico-comunicativo, contenutistico-disciplinare e cognitivo/metacognitivo) ed è consapevole del fatto che tutti e tre i piani concorrono alla costruzione della competenza linguistico-comunicativa necessaria per studiare in lingua.

Sono le premesse per il profilo del docente CLIL a cui rivolgiamo i nostri percorsi di abilitazione metodologica che non si discostano da quanto richiesto a un docente di LS chiamato a percorsi di sviluppo di competenze nella lingua per fini di studio. Si tratta di competenze, tuttavia, in parte diverse da quelle normalmente richieste nell'insegnamento di una lingua straniera per fini comunicativi generali e non per lo studio con lingua veicolare. Secondo Watson Todd (2003) sono 6 le caratteristiche e componenti principali degli approcci didattici alla lingua per fini di studio:

- apprendimento induttivo;
- uso di sillabi basati sui processi;
- promozione dell'autonomia dell'apprendente;
- uso di materiali e compiti autentici;
- integrazione della tecnologia nell'insegnamento;
- utilizzo dell'insegnamento a gruppi.

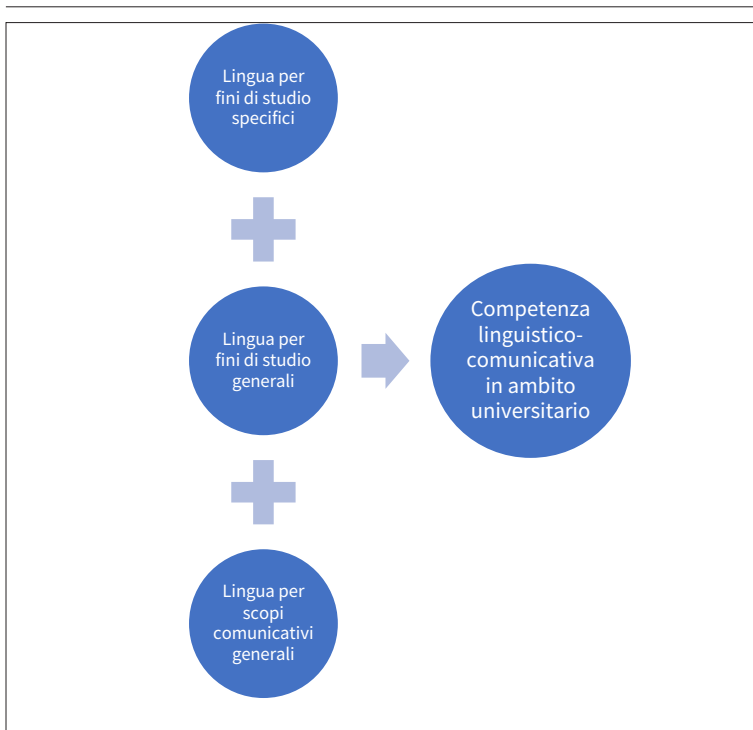


Figura 1 Il modello di lingua per fini di studio

Questa rapida introduzione al mondo della lingua veicolare, a nostro parere, permette di cominciare a cogliere la misura della dotazione in termini di competenze di un docente CLIL per quanto riguarda la promozione di un'educazione linguistica inclusiva. Siamo convinti che in un'ottica di *Linguistically and Culturally Responsive Education*, prima di definire le competenze specifiche per affrontare i bisogni speciali, occorre sviluppare competenze generali per tutti i docenti (di lingue e non).

La presentazione che segue, dedicata alla ricerca sui docenti CLIL, consente di approfondire ulteriormente la riflessione.

2 Metodi

2.1 Partecipanti

La ricerca ha riguardato un campione di docenti della scuola secondaria di secondo grado delle province di Parma, Piacenza, Forlì-Cesena, Ravenna e Rimini frequentanti i corsi abilitanti in metodologia CLIL organizzati per conto dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna da parte dell'Università di Parma nell'anno accademico 2018-19. Tutti i corsisti erano docenti di materie non linguistiche con competenza almeno di livello B2 in lingua inglese.

Gli iscritti ai corsi erano 82, ma il campione finale ritenuto valido a seguito di analisi statistica consta di 48 informanti. Ai docenti è stato somministrato un questionario all'inizio del corso nel settembre 2018 e lo stesso questionario alla fine del percorso formativo nel febbraio 2019. Né la prima, né la seconda somministrazione è stata preceduta da una comunicazione in merito. Nei minuti precedenti la compilazione del questionario ai docenti è stato sottoposto un documento per l'acquisizione del consenso informato e la spiegazione generica dei fini di ricerca della somministrazione legati alla percezione dei bisogni di formazione dei docenti e all'autovalutazione dei livelli di competenza metodologica nell'insegnamento in CLIL.

2.2 Il questionario

Lo strumento utilizzato è un questionario, da noi sviluppato inizialmente come percorso all'interno del gruppo di ricerca interateneo menzionato nell'introduzione di quest'articolo. L'elaborazione del questionario ha tratto spunto da lavori e documenti precedenti quali *The CLIL Teacher's Competences Grid* (Bertaux et al. 2010) e lo *European Framework for CLIL Teacher Education* (Frigols Martín et al. 2011) o Di Sabato, Cinganotto, Cuccurullo (2018).

Il questionario è composto da 52 quesiti a scelta multipla a quattro uscite e prevede la compilazione in forma non anonima. Le sezioni metodologiche del questionario riflettono le nostre convinzioni in campo glottodidattico e sono così composte:

- progettare un corso/modulo in CLIL;
- collaborare con altri per migliorare l'apprendimento degli studenti;
- relazionarsi con gli studenti;
- integrare contenuti e lingua;
- attuare i percorsi didattici;
- perseguire gli obiettivi didattici;
- conoscere la didattica delle lingue straniere;
- sviluppare competenze interculturali.

Lo scopo del questionario è misurare all'inizio e alla fine del percorso di formazione il grado di consapevolezza e autovalutazione delle competenze sia linguistiche (prima parte del questionario) che metodologiche (seconda parte) e la percezione della necessità di formazione futura nelle singole competenze.

La domanda di ricerca sottesa riguarda l'eventuale cambiamento negli insegnanti, intercorso a seguito dell'intervento formativo. Di questo ci occuperemo nel paragrafo dedicato alla discussione sui risultati dell'analisi.

I descrittori con cui la misurazione viene realizzata sono 1a inesistente, 2a insufficiente, 3a adeguato, 4a ottimo per la parte di autovalutazione delle competenze; 1b per niente, 2b poco, 3b abbastanza, 4b molto per la percezione dei bisogni di ulteriori percorsi di formazione.

Il questionario offre la possibilità di indicare che non si è capito il concetto espresso dal descrittore della competenza.

Ai fini del convegno che ha ospitato la prima elaborazione dei dati della ricerca, oltre alla cornice concettuale e metodologica adottata, abbiamo isolato 21 competenze rapportabili a concetti legati all'inclusività. Si è trattato di una scelta talvolta difficile e in parte arbitraria, in quanto, come già sottolineato in precedenza, l'impostazione glottodidattica che alimenta il questionario è in gran parte riconducibile ad approcci di tipo inclusivo all'educazione linguistica.

Proponiamo i 21 quesiti estrapolati dal questionario nella seguente sezione, il sottoparagrafo 3.1, dedicata ai risultati relativi alla prima domanda sulla consapevolezza e autovalutazione delle competenze metodologiche.

Successivamente abbiamo elaborato l'analisi anche dei dati relativi alla seconda domanda posta dal questionario, relativa alla percezione dei bisogni individuali di ulteriori percorsi formativi. Presentiamo questa seconda analisi nel sottoparagrafo 3.2. Infine, discutiamo i risultati analizzati in un unico paragrafo, il 4.

3 Risultati

3.1 L'analisi dei dati sull'autovalutazione delle competenze

La tabella che segue mostra la sintesi dell'analisi quantitativa effettuata tramite il programma *SPS Statistics 22*.

Tabella 1 La sintesi dell'analisi (1)

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
	N	M	SD	N	M	SD		
Progettare un corso/modulo in CLIL	47	2,57	0,54	47	3,26	0,44	0,68	5,17**
Sa adattare il programma della propria disciplina al fine di includere obiettivi linguistici, contenutistici e cognitivi								
Sa modulare gli obiettivi, i materiali e le attività didattiche in modo da rendere equilibrato e sostenibile lo sviluppo delle competenze linguistiche e disciplinari	46	2,39	0,71	48	3,13	0,53	0,73	4,54**
Sa valutare in modo formativo e sommativo sia la lingua che i contenuti disciplinari	46	2,61	0,61	46	3,02	0,75	0,41	2,83**
Sa scegliere e adattare materiali didattici	47	3,09	0,65	48	3,48	0,55	0,39	3,40**
Relazionarsi con gli studenti	48	3,15	0,62	47	3,34	0,60	0,19	1,88 [^]
Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti								
Sa adattare i materiali e le strategie ai bisogni degli studenti	47	3,02	0,57	47	3,47	0,50	0,45	3,77**
Sa differenziare e stratificare l'insegnamento	43	2,86	0,68	46	3,11	0,74	0,25	2,35*
Integrare contenuti e lingua	48	2,25	0,91	47	3,00	0,42	0,75	4,54**
Sa guidare gli studenti a focalizzarsi su lingua, contenuti e aspetti cognitivi insieme								
Attuare i percorsi didattici	48	2,25	1,12	45	2,96	0,60	0,71	3,68**
Sa creare attività stratificate e inclusive, rivolte ai diversi tipi di apprendimenti								
Sa manipolare e adattare testi 'autentici'	40	2,93	0,73	48	3,40	0,61	0,47	3,18**
Sa relazionare i contenuti linguistici, disciplinari e cognitivi ai livelli degli studenti	47	2,70	0,81	48	3,13	0,61	0,42	3,04**
Sa stimolare le relazioni tra conoscenze pregresse e nuove conoscenze	46	3,22	0,55	48	3,48	0,50	0,26	2,68**
Sa mettere in pratica percorsi didattici basati sull'esperienza	44	3,00	0,89	48	3,33	0,69	0,33	2,15*
Sa stimolare e guidare lo sviluppo dell'imparare e dell'autonomia dello studente	43	2,93	0,67	47	3,17	0,43	0,24	2,52*
Sa stratificare e differenziare l'input	33	2,58	0,61	42	2,90	0,62	0,32	2,99**
Sa stimolare lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in modo cooperativo	45	2,91	0,63	48	3,29	0,65	0,38	2,90**
Sa applicare una metodologia didattica interattiva	43	2,98	0,67	47	3,38	0,49	0,41	3,15**
Perseguire gli obiettivi didattici	48	2,19	1,21	46	3,07	0,57	0,88	4,18**
Sa guidare gli studenti nello sviluppo delle competenze metacognitive e della relativa consapevolezza								
Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva	22	2,59	0,59	43	3,09	0,48	0,50	3,28**
Sa guidare gli studenti nello sviluppo di competenze gestionali per percorsi interdisciplinari	33	2,64	0,82	42	2,98	0,56	0,34	2,62**

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
Conoscere la didattica delle lingue straniere	48	2,27	0,92	48	3,02	0,56	0,75	4,53**
Sa interpretare gli errori e gestire tecniche per la correzione								
^ p =.061, * p <.05, ** p <.01. M = media; SD = Deviazione Standard								
Z ^a Test dei ranghi con segni di Wilcoxon								

La tabella è riferita unicamente all'analisi effettuata per la voce del questionario sull'autovalutazione del livello di competenza metodologica e non prende in considerazione la voce relativa ai bisogni formativi futuri.

3.2 L'analisi dei dati sulla percezione dei bisogni formativi

La tabella che segue mostra la sintesi dell'analisi quantitativa effettuata tramite il programma *SPS Statistics 22*.

Tabella 2 La sintesi dell'analisi (2)

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
	N	M	SD	N	M	SD		
Progettare un corso/modulo in CLIL	47	3,83	0,38	48	3,88	0,33	0,05	0,71
Sa adattare il programma della propria disciplina al fine di includere obiettivi linguistici, contenutistici e cognitivi								
Sa modulare gli obiettivi, i materiali e le attività didattiche in modo da rendere equilibrato e sostenibile lo sviluppo delle competenze linguistiche e disciplinari	45	3,73	0,45	48	3,88	0,33	0,14	1,73
Sa valutare in modo formativo e sommativo sia la lingua che i contenuti disciplinari	47	3,60	0,50	47	3,62	0,53	0,02	0,00
Sa scegliere e adattare materiali didattici	47	3,74	0,44	48	3,90	0,31	0,15	1,81
Relazionarsi con gli studenti	48	3,50	0,62	47	3,79	0,46	0,29	2,70**
Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti								
Sa adattare i materiali e le strategie ai bisogni degli studenti	48	3,73	0,49	46	3,91	0,28	0,18	2,31*
Sa differenziare e stratificare l'insegnamento	43	3,74	0,49	46	3,80	0,40	0,06	0,63
Integrare contenuti e lingua	46	3,76	0,48	47	3,83	0,38	0,07	1,07
Sa guidare gli studenti a focalizzarsi su lingua, contenuti e aspetti cognitivi insieme								
Attuare i percorsi didattici	42	3,71	0,46	44	3,73	0,50	0,01	0,00
Sa creare attività stratificate e inclusive, rivolte ai diversi tipi di apprendimenti								
Sa manipolare e adattare testi 'autentici'	38	3,71	0,61	47	3,77	0,43	0,06	0,26

	Settembre			Febbraio			Diff	Z ^a
Sa relazionare i contenuti linguistici, disciplinari e cognitivi ai livelli degli studenti	46	3,76	0,43	47	3,94	0,25	0,18	2,31*
Sa stimolare le relazioni tra conoscenze pregresse e nuove conoscenze	45	3,60	0,58	47	3,83	0,38	0,23	2,05*
Sa mettere in pratica percorsi didattici basati sull'esperienza	43	3,49	0,59	47	3,72	0,54	0,24	2,52*
Sa stimolare e guidare lo sviluppo dell'imparare e dell'autonomia dello studente	43	3,56	0,59	46	3,83	0,38	0,27	2,83**
Sa stratificare e differenziare l'input	31	3,55	0,57	41	3,68	0,52	0,13	1,70
Sa stimolare lo sviluppo delle capacità degli studenti di lavorare in modo cooperativo	44	3,59	0,66	47	3,87	0,34	0,28	2,70**
Sa applicare una metodologia didattica interattiva	42	3,71	0,55	46	3,80	0,40	0,09	1,16
Perseguire gli obiettivi didattici	41	3,61	0,49	46	3,67	0,47	0,06	1,13
Sa guidare gli studenti nello sviluppo delle competenze metacognitive e della relativa consapevolezza								
Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva	22	3,41	0,59	43	3,63	0,54	0,22	1,89 [^]
Sa guidare gli studenti nello sviluppo di competenze gestionali per percorsi interdisciplinari	34	3,38	0,70	42	3,55	0,63	0,17	2,31*
Conoscere la didattica delle lingue straniere	46	3,57	0,50	48	3,67	0,48	0,10	1,50
Sa interpretare gli errori e gestire tecniche per la correzione								

4 Discussione

Dedichiamo una prima riflessione all'analisi dei dati sull'autovalutazione delle competenze. Uno sguardo preliminare alla colonna della media evidenzia che già nella prima somministrazione, quella effettuata all'inizio del corso, gli informanti avevano una percezione positiva della propria competenza metodologica con un valore di 2,69 su 4. La rilevazione svolta alla fine del percorso formativo mostra un aumento della consapevolezza testimoniata da un valore di 3,13.

Vi è, dunque, una tendenza all'aumento chiaramente avvalorata dal risultato ottenuto a seguito di misurazione della deviazione standard. La deviazione standard, che indica la dispersione del punteggio attorno alla media, ci mostra che a conclusione del corso i punteggi del campione sono più raccolti attorno alla media. Ciò denota che una buona parte dei partecipanti ha avuto un miglioramento significativo nell'autovalutazione della consapevolezza circa la propria competenza metodologica.

In altre parole, l'analisi statistica attraverso il test dei ranghi con segni di Wilcoxon ci dice che la consapevolezza è aumentata; la riflessione sulla deviazione standard mostra come la consapevolezza

sia maggiormente uniforme alla conclusione del percorso formativo.

La tendenza diffusa a un aumento della media nei due momenti della somministrazione e la riduzione della deviazione standard confermano un probabile significativo apporto del percorso formativo.

Ciò è ulteriormente avvalorato da un altro dato emerso dal test dei ranghi con segni di Wilcoxon che confronta il valore centrale nella somministrazione avvenuta alla fine del corso con il valore centrale all'inizio del corso, cogliendo la probabilità che la differenza sia imputabile al caso. Ponendo un cut-off $<.05$, l'unico valore che risulta superiore, cioè $=.061$, è riferito al descrittore della competenza 'Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti'. Questo sta a indicare che il miglioramento del livello di consapevolezza è con buona probabilità imputabile al percorso formativo svolto.

Per quanto riguarda il secondo ambito dedicato alla percezione dei bisogni formativi, l'analisi ci mostra una struttura molto simile a quella precedentemente presa in esame. La tendenza al miglioramento è percettibile in modo pressoché uniforme; tuttavia, poiché, come rileva il dato della media, il punto di partenza è già notevolmente alto, il miglioramento risulta più marcato per quelle voci che avevano maggiori potenzialità di crescita. È il caso del quesito 'Sa comprendere e analizzare i bisogni individuali degli studenti', di particolare rilievo per la nostra riflessione sull'inclusività, con la media che passa da 3,50 a 3,79, con una riduzione della deviazione standard di 0,29. Oppure si riscontra nel quesito 'Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva' che passa da 3,41 a 3,63, con una riduzione della deviazione standard di 0,22. La riduzione della deviazione standard risulta uniformemente più marcata laddove la media sale maggiormente.

I livelli di miglioramento dalla prima alla seconda rilevazione sono piuttosto uniformemente distribuiti e mediamente più significativi nella sezione dedicata all'attuazione dei percorsi didattici, dove al miglioramento della consapevolezza delle proprie competenze fa da contraltare l'aumento della percezione dei bisogni formativi in questo campo. Anche questo dato può essere letto come un complessivo, incoraggiante segnale di una positiva influenza del percorso formativo sugli insegnanti. Tale interpretazione risulta corroborata da un'ultima evidenza del miglioramento, costituita dal dato sulla riduzione delle risposte 'Non capisco' e delle mancate risposte, comune ai due ambiti di analisi, le quali passano da 92 a 14. Spicca il dato dell'item 'Sa guidare gli studenti nell'acquisizione di capacità di gestione di una didattica a forte domanda cognitiva', in cui si passa da 22 a 43 informanti che hanno espresso una valutazione consapevole. Nella prima somministrazione 16 informanti avevano dichiarato di non essere sicuri di aver compreso il quesito e 10 avevano preferito non rispondere. Nella seconda somministrazione soltanto 5 dichiarano di non comprendere il quesito e nessuno omette la risposta.

5 Conclusione

A mo' di conclusione, vorremmo passare a una riflessione, supportata dai dati quantitativi sopra illustrati, ma che lascia spazio a interpretazioni ed espansioni del ragionamento che riteniamo essenziali per raccordare quanto illustrato in questo articolo.

Alla più generale domanda sulla possibilità di far maturare maggior consapevolezza circa alcuni tratti identitari dei linguisti educativi abbiamo risposto positivamente nei paragrafi iniziali.

Riprendiamo, qui, l'altra domanda iniziale: «È possibile individuare nei bisogni imposti dall'insegnamento in CLIL alcuni presupposti per una didattica inclusiva della lingua e delle discipline?». Ci sentiamo di rispondere positivamente, in quanto l'inclusività è insita nell'approccio fortemente basato su tre pietre miliari del CLIL, sintetizzabili nei concetti già ricordati: analisi dei bisogni, diversificazione, stratificazione.

La metodologia CLIL dà centralità allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative per fini di studio; quindi, mira a sviluppare una didattica della lingua e della disciplina attenta ai rischi e alle potenzialità di contesti e percorsi a forte domanda cognitiva. Per operare in tali contesti risulta indispensabile per il docente considerare che quando si intende affrontare in modo inclusivo un percorso didattico occorre mettere in pratica un atteggiamento professionale normale, in grado di personalizzare l'azione in risposta a bisogni diversificati di cui è portatore il pubblico dei discenti.³

Sul piano della Linguistica Educativa, l'impegno richiesto a formatori e docenti riguarda il consapevole rafforzamento dei percorsi atti a sviluppare la qualità degli imprescindibili fondamenti metodologici della didattica della lingua, in particolare in contesti scolastico-accademici per scopi di studio che abbiamo in parte descritto, in termini di competenze, in questo articolo.

La dimensione in cui proponiamo di inserire il contributo della Linguistica Educativa al miglioramento delle pratiche didattiche inclusive presuppone una base comune di competenze in grado di offrire lo spazio vitale necessario per apprendenti con svantaggio linguistico o con plusdotazione. Questo approccio è alternativo a quello che deriva dall'idea che l'educazione linguistica inclusiva debba lavorare per l'inclusione degli apprendenti con bisogni speciali. La nostra proposta si fonda sul presupposto che lavorare alla formazione dei docenti CLIL (ma anche di LS/L2/L1) di tipo «responsive» sia precondizione per poi sviluppare ulteriori competenze in grado di per-

3 Per un ampliamento della riflessione si rimanda al documento europeo dedicato alla formazione docente per l'inclusione *Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

mettere di affrontare i bisogni speciali. 'Un CLIL per tutti' potrebbe essere la sintesi che sottende la consapevolezza che l'educazione linguistica inclusiva non può essere sviluppata unicamente sulla base di competenze linguistico-comunicative (del docente e del discente) in L1, LS o L2, e di tipo contenutistico-disciplinare, ma anche di scelte metodologiche che possano favorire l'inclusività.

Bibliografia

- Balboni, P. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Beard, R.M.; Hartley, J. (1984). *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Chapman.
- Bertaux, P. et al. (2010). *CLIL Competence Grid*. CLIL Cascade Network. <http://www.ccn-clil.eu/>.
- Biancato, L.; Cramerotti, S.; Ianes, D. (2018). «Il progetto Expert Teacher (ET). Il quadro concettuale di riferimento». *DdA. Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6(1).
- Blue, G.M. (1988). «Individualising Academic Writing Tuition». Robinson, P.C. (ed.), *Academic Writing. Process and Product. ELT Documents*, no. 129. London: Modern English Publications, 95-9.
- Corson, D. (ed.) (1997). *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (1978). «The Cognitive Development of Children in Immersion Programs». *Canadian Modern Language Review*, 34(5), 855-83. <https://doi.org/10.3138/cm1r.34.5.855>.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence. The Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.
- Daloiso, M. (2020). *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici. Intersezioni*. Trento: Erickson.
- Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurulo, D. (2018). «Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL». Coonan, C.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 499-518. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>.
- Di Sabato, B.; Macaro, E. (2018). «Language and Content Intersections in CLIL and EMI». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 27-32. <https://doi.org/10.1400/272207>.
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, M. et al. (a cura di), *E.LI.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra, 17-28.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Frigols Martín, M.J. et al. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: Council of Europe; European Centre for Modern Languages. <http://www.ecml.eu.org/Publications/Default.aspx?lang=it&id=123456789>.

- ps://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CLIL-EN.pdf?ver=2018-03-21-153925-563.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) (a cura di) (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- lanes, D.; Cramerotti, S. (a cura di) (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2008). *Italiano L2. Progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.nova.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, M. (2017). *Testing Academic Language Proficiency*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Mezzadri, M. (2018). «The Role of CLIL Teachers' Methodological Awareness in In-Service Training in Italy». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 97-109.
- Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes). The Present Position*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today. A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Spolsky, B. (1974). «Linguistics and the Language Barrier to Education». Sebeok, T.A. et al. (eds), *Current Trends in Linguistics*, vol. 12. *Linguistics and Adjacent Arts and Sciences*. The Hague: Mouton, 207-38. <https://doi.org/10.1515/9783110811278-009>.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics. An Introduction*. Rowley (MA): Newbury House.
- Spolsky, B. (1999). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam; New York: Elsevier.
- Spolsky, B.; Hult, F.M. (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford; Malden (MA); Carlton (AU): Blackwell Publishing.
- Vedovelli, M. (2003). «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale. Le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri». Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 270-304.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Watson Todd, R. (2003). «EAP or TEAP?». *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2), 147-56. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00014-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00014-6).
- Zydati, W. (2012). «Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited». *International CLIL Research Journal*, 1(4), 17-28.