

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

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

Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL Analisi dei dati di un'esperienza internazionale

Bruna Di Sabato

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia)

Letizia Cinganotto

(INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Italia)

Daniela Cuccurullo

(ITT Giordano Striani Napoli, Italia)

Abstract The implementation of Content and Language Integrated Learning strategies in the Italian school is consistent with the current European trend in research and educational policy. At the same time, however, these strategies highlight a number of peculiar features, amongst which the outstanding investment in training devoted to in-staff secondary school content teachers. Such training aims to enable teachers to acquire the necessary linguistic and methodological competence by combining their content discipline and the vehicular language without any recourse to foreign language teacher collaboration and/or assistance. Only lately has the role of both foreign and Italian language teachers in CLIL environments been reconsidered by the Italian stakeholders and a series of corrective measures have been adopted. To ensure that such positive actions result in a positive outcome, the first priority is to grant the Italian foreign language teacher a profile tailored upon those highlighted by EU research and initiatives among top priorities. In 2014 Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo set up the online *Techno-CLIL* course, followed by two further editions in 2016 and 2017: the 5,000 participants possess different nationalities, therefore providing a unique opportunity to investigate the actual teaching of foreign languages in content and language integrated pedagogy and the foreign language teacher profile at an international level. After a brief introduction to CLIL in both national and European contexts, and a presentation of the *Techno-CLIL* learning design, the authors will illustrate the research procedure and the initial data gathered through a survey involving this international community of language teachers and trainers with the aim of shedding new light on the language teacher profile in the CLIL era.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo studio: la procedura e i dati. – 3 Gli studi di riferimento. – 4 *Techno-CLIL*: tecnologie e lingue straniere, un binomio all'avanguardia per la formazione dei docenti. – 5 Profili di competenza. – 5.1 Analisi dei dati: il profilo dei docenti CLIL. – 5.2 Analisi dei dati: il profilo del docente di lingua straniera. – 6 Prospettive future. – 7 Conclusioni.

Keywords Internationalisation. Teacher Training. CLIL. ICT. Language teacher profile.

1 Introduzione

«La Commissione europea intende fermamente promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica in tutta Europa per migliorare le competenze di base»: questo il quadro 'politico' all'interno del quale una delle priorità in tema di «Istruzione e formazione» è di «rafforzare l'efficienza dell'insegnamento attraverso l'apprendimento integrato di contenuto e lingua (CLIL)» (European Commission 2017). Molte sono le speranze risposte nel CLIL (Content and Language Integrated Learning) come strumento di incremento delle competenze linguistiche e di promozione del multilinguismo: il CLIL è considerato un approccio in grado di trasformare sistemi educativi di tipo monolingustico in sistemi di educazione bilingue, e questi ultimi in sistemi multilinguistici (Doiz, Lasagabaster 2017), provvedendo così a una più equa distribuzione del capitale sociale e linguistico (Coyle 2013). Di conseguenza, come è ben noto, la formazione di docenti per un apprendimento *content and language integrated*, è oggetto di attenzione e di iniziative da parte della Commissione europea e dei singoli Paesi membri.

Negli ultimi dieci anni, pur nel rapido susseguirsi di governi, le politiche italiane nel campo dell'istruzione investono molto su questa forma di apprendimento. Le azioni della scuola italiana atte a implementare la didattica integrata di lingua e contenuti, secondo quanto disposto dai decreti del 2010 (d.P.R. 88 e 89/2010), sono parte di questo scenario europeo. In termini formativi, queste azioni hanno riguardato insegnanti in servizio presso le scuole secondarie di secondo grado, in particolare gli insegnanti di Disciplina Non Linguistica, noti come DNL: l'acronimo è condiviso e diffuso nella letteratura sull'argomento e tra gli *stakeholder*, nonostante ponga l'accento su ciò che l'insegnante *non* insegna ma sarebbe in realtà chiamato ad insegnare grazie alla formazione CLIL (una lingua addizionale, per l'appunto) (Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017).

Nonostante la centralità delle lingue nei sistemi formativi nazionali sia ineludibile alla luce delle priorità della Commissione europea in tema di istruzione, in Italia poca attenzione è stata rivolta alla figura del docente di lingua straniera e agli insegnamenti linguistici, di fatto caratterizzati di recente da una serie di provvedimenti che hanno comportato una riduzione delle ore specificamente destinate alle lingue straniere nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado. La risposta italiana alle indicazioni europee si è dunque concentrata sul CLIL che, nella sua prima realizzazione come prevista dai decreti prima citati, ha escluso l'insegnante di lingue da questo tipo di didattica delegata interamente ai DNL. Solo di recente, alla luce dei primi dati sulla sperimentazione e in vista di una più capillare

Bruna Di Sabato è autrice dei paragrafi 1, 2, 3; Letizia Cinganotto è autrice dei paragrafi 5.2, 6, 7; Daniela Cuccurullo è autrice dei paragrafi 4, 5.1.

diffusione del CLIL fin dalla scuola primaria, il docente di lingue (lingue straniere in particolare ma anche di italiano) è oggetto di rinnovata attenzione: senza dubbio, l'implementazione del CLIL contribuisce a ridisegnare la sua figura all'interno del corpo docente e la sua disciplina all'interno del curriculum scolastico rendendole 'trasversali'. Alla luce di quanto fin qui esposto, la figura del docente di lingue va rivalutata come merita, e per far ciò, il primo passo è l'assicurazione di un profilo professionale che le/gli consenta, appunto, di «promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica in tutta Europa per migliorare le competenze di base», in ottemperanza alle priorità europee.

A tal fine, in queste pagine non ci occuperemo dell'insegnante CLIL e tantomeno verrà affrontato il tema del CLIL nelle sue tante sfaccettature; piuttosto, questo ambiente sarà utilizzato per inquadrare il profilo del docente di lingue. Di fatto, gran parte delle iniziative di monitoraggio e di formazione promosse più di recente riguardano il CLIL. Fortunatamente, nonostante questa didattica coinvolga in Italia i docenti di disciplina non linguistica, gli insegnanti di lingue non hanno mai smesso di occuparsene, consentendo così di ricavare dalle suddette iniziative, indicazioni utili su di loro.

È nostro obiettivo, quindi, utilizzare i dati a nostra disposizione per inquadrare la figura del docente di lingue, individuare i suoi bisogni formativi nel rinnovato quadro nazionale e internazionale e avanzare delle proposte concrete per l'incremento e l'aggiornamento o la formazione delle necessarie conoscenze e competenze professionali.

2 Lo studio: la procedura e i dati

Il lavoro di ricerca qui illustrato si compone di quattro fasi:

- Fase 1: individuazione del campione e raccolta dati;
- Fase 2: analisi dei dati per fotografare il profilo e individuare le esigenze dell'insegnante di lingue;
- Fase 3: comparazione di questi risultati con quanto emerge dagli studi di riferimento al fine di rafforzare o eventualmente smentire alcune indicazioni e linee d'azione correnti;
- Fase 4: realizzazione di un *framework* di riferimento per la formazione del docente di lingue in contesto nazionale.

Il nostro campione è costituito da un gruppo di docenti che hanno partecipato all'iniziativa di formazione a distanza internazionale *Techno-CLIL*.

Nelle seguenti pagine, torneremo sul campione per indicazioni più precise ma occorre qui anticipare che, con i suoi 5.000 partecipanti appartenenti a diverse nazionalità, *Techno-CLIL* ha rappresentato un'opportunità piuttosto unica d'incontro e di contatto tra insegnanti, formatori, tutor

appartenenti a Paesi diversi. La disamina dei materiali condivisi e delle restituzioni; delle interazioni tra i corsisti con lo scambio di idee e di pratiche nei forum, nei social network e durante i *webinar*; nonché delle risposte a una serie di questionari distribuiti ai tanti partecipanti, permette di muovere riflessioni *data-driven* di tipo sia qualitativo che quantitativo sulla didassi delle lingue moderne e sul profilo/personalità del docente di lingue in chiave nazionale e internazionale.

I dati a nostra disposizione sono completati da ciò che abbiamo individuato come utile ai nostri fini dopo avere passato in rassegna indicazioni operative, studi e pubblicazioni a livello nazionale ed europeo: questo campione è indispensabile per un raffronto con le nostre evidenze e eventuali prime conclusioni, soprattutto per mettere a fuoco esigenze specifiche del nostro contesto nazionale. Al momento della redazione di questo contributo, abbiamo completato una prima fase di raccolta dati, fase che non può considerarsi ultimata perché riteniamo utile mantenere sempre aperta la possibilità di allargare il campione qualora se ne presenti l'esigenza, grazie a nuovi dati o alla pubblicazione di nuovi studi.

Siamo quindi nella fase 2 e dopo avere passato in rassegna le pubblicazioni di ambito nazionale ed europeo sul profilo del docente CLIL e del docente di lingue, ci stiamo ora dedicando alle evidenze che emergono dai questionari. Nei paragrafi seguenti ci occuperemo di descrivere il lavoro fin qui svolto e proveremo a muovere alcune prime conclusioni.

3 Gli studi di riferimento

Il Decreto nr. 6 emesso dalla Direzione Generale per il personale scolastico del MIUR il 16 aprile 2012 contiene la descrizione del profilo del docente CLIL (all. A) della scuola italiana, che esclude di fatto da questa qualifica il docente di lingua straniera. Il docente CLIL deve infatti «essere in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera». La miope esclusione degli insegnanti di lingue dalla didattica integrata di lingue e contenuti curricolari è oggetto di alcune successive misure correttive (si veda il «Team CLIL» previsto dalla Nota Ministeriale 4969 del 25 luglio 2014, MIUR 2014b). Nella fase di urgenza che ha caratterizzato la formazione del docente CLIL, scarso deve essere stato il confronto da parte del nostro Ministero con analoghe esperienze formative oltre i confini nazionali e, con ogni probabilità, della letteratura sull'argomento. La conoscenza di importanti lavori (Bertaux et al. 2010; Frigols-Martín et al. 2011) avrebbe messo in evidenza la genericità di questa griglia che non consente alle istituzioni preposte alla formazione linguistico-metodologica degli insegnanti CLIL (ovvero le università) di condividere obiettivi e linee d'azione concreti.

Di nostro specifico interesse sono i documenti relativi al profilo dell'insegnante di lingue, in massima parte derivati da progetti finanziati dall'UE

(per esempio, Grenfell, Kelly, Jones 2003; Kelly et al. 2004; Newby et al. 2007; si veda anche il volume di Newby 2012) e volti alla formazione dei futuri insegnanti più che all'aggiornamento di insegnanti in servizio, come è il caso dei lavori precedentemente citati.

In Italia, l'interesse verso questi temi è stato scarso: Coonan e Diadori hanno studiato la formazione del docente di lingue (Ziegler et al. 2009; Diadori 2012): pur contribuendo ad arricchire le fonti sull'argomento a disposizione dei responsabili della formazione docente per un lavoro di qualità, entrambe hanno lavorato in chiave internazionale. Mancano di fatto studi volti alla creazione di un profilo dell'insegnante di lingue coerente con il contesto educativo nazionale e le politiche europee delineate in premessa.

Di nostro particolare interesse è il vivace lavoro di ambito europeo volto alla creazione di guide per la formazione e la crescita professionale degli insegnanti di lingue. Nelle conclusioni ci riferiremo alla *European Profiling Grid* (EPG) (EAQUALS 2013) e alle competenze degli insegnanti di lingue in esso elencate e illustrate. Il progetto adotta un approccio *bottom-up* in linea con quello da noi presentato nelle pagine seguenti, e può considerarsi il prodotto finale degli studi precedentemente citati sviluppatasi nel corso dei primi dieci anni di questo secolo, nonché il frutto di un lavoro finalizzato alla condivisione di uno strumento tra insegnanti, formatori e coordinatori di percorsi didattici, all'identificazione dei bisogni formativi, alla valutazione e all'autovalutazione delle competenze, alla condivisione di parametri per il reclutamento in modo da favorire anche la mobilità in contesto europeo (EAQUALS 2013). Ma prima di dedicarci a questo confronto, illustreremo i dati ricavati dall'indagine condotta sul campione costituito dal gruppo di iscritti a *Techno-CLIL*.

4 *Techno-CLIL*: tecnologie e lingue straniere, un binomio all'avanguardia per la formazione dei docenti

Per quanto le tecnologie a supporto degli apprendimenti linguistici abbiano una storia consolidata sin dagli inizi degli anni Quaranta del secolo scorso, oggi, nella società attuale della informazione e della conoscenza, complessa e globale, la loro pervasività in tutte le sfere dell'agire impone una *ri-mediazione* della prassi didattica quotidiana e degli spazi dell'apprendere. Con l'inizio del nuovo millennio, le prospettive di una radicale trasformazione del fare scuola sono divenute di fatto oggetto di una profonda riflessione istituzionale e pedagogica; le ICT sono sia un fattore abilitante per la trasformazione e un elemento di impulso e di traino per l'innovazione negli orientamenti politici dell'Unione Europea e nelle scelte programmatiche ed educative dei vari Paesi sia l'ossatura che permea le 'avanguardie educative'.

La multimedialità/multimodalità ha una funzione basilare nello sviluppo delle competenze pragmatico-comunicative, individuate come obiettivi

bersaglio dell'azione didattica, in quanto:

- permette un rapporto diretto con la lingua target e agevola il raggiungimento degli obiettivi comunicativi;
- veicola esperienze e confronti interculturali;
- favorisce lo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo;
- promuove lo sviluppo di strategie socio-affettive più adatte ad un approccio all'insegnamento/apprendimento di tipo cooperativo e incentrato sullo studente.

Le competenze chiave individuate secondo il programma *Education & Training 2010*,¹ che tutti gli insegnanti europei dovrebbero possedere, sono riconoscibili nel «saper integrare con efficacia le tecnologie nel processo d'insegnamento/apprendimento». Ma non basta. La letteratura di riferimento in questo campo è molto vasta, occorre tuttavia circoscrivere la nostra attenzione ai documenti più significativi che hanno tracciato le direttive in tema di lingue straniere/CLIL e tecnologie.

Kelly e Grenfell, autori del già citato *Profilo del docente di Lingue in Europa* (2004), dedicano alla formazione nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione due intere sezioni (sezioni 17 e 18), una per l'uso didattico in classe (applicazione pedagogica) e l'altra per l'uso personale del docente, finalizzato alla progettazione, organizzazione e scoperta delle risorse e delle tecnologie informatiche e digitali (che dovrebbero costituire parte integrante della lezione).

Il punto di partenza dei ricercatori inglesi è l'integrazione delle tecnologie in vecchie e nuove (rinnovate) strategie didattiche, con lo scopo di riconoscere e valorizzare il contributo delle stesse nel campo dell'insegnamento. La formazione sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione comprende «una riflessione continua sul loro valore pedagogico e non è focalizzata solo sulla competenza tecnica, ma va collegata strettamente con lo sviluppo della abilità comunicative. I suoi obiettivi principali sono l'autonomia dell'apprendente e un migliore accesso alle risorse autentiche» (Diadori 2010, 277-8).

L'obiettivo è chiaramente quello di incentivare all'uso del computer come strumento educativo in grado di accompagnare l'attività didattica, (e non di sostituirla) e far riflettere sull'importanza delle risorse autentiche che le nuove tecnologie, in particolare il web, possono fornire, nonché sostenere l'uso cosciente delle tecnologie stesse, indirizzato verso un percorso di autonomia del discente (Bosisio 2010).

Nel tema dedicato alla «formazione nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'uso personale finalizzato alla

1 Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Buongiorno Europa: https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml (2018-04-04).

progettazione, all'organizzazione e alla scoperta delle risorse» (Diadori 2010, 277-8), le tecnologie sono legate all'organizzazione personale e professionale del docente, alla condivisione delle proprie e altrui risorse e informazioni, alla comunicazione e allo scambio di idee in un processo di formazione continua. Il macrotema del valore aggiunto dell'integrazione delle tecnologie e degli apprendimenti linguistici, e disciplinari, attraversa anche il più recente documento della Commissione europea, *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL (Content and Language Integrated Learning) and CALL* (European Commission 2014), che focalizza il rapporto tra la prassi didattica quotidiana in chiave CLIL e le tecnologie dell'informazione, qui analizzate per la loro funzione di supporto, risorsa, incoraggiamento all'autonomia degli apprendenti, per svolgere compiti e progetti che mettano in risalto il modo in cui queste possono essere usate indipendentemente, anche fuori dal contesto classe, come parte integrante dell'apprendimento continuo e alla crescita professionale del docente. Nella stessa direzione vanno le indicazioni della «azione 4» del Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR 2015, 43), in cui si sottolinea che «occorre investire su una visione sostenibile di scuola digitale, che non si limiti a posizionare tecnologie al centro degli spazi, ma che invece abiliti i nuovi paradigmi educativi che, insieme alle tecnologie, docenti e studenti possono sviluppare e praticare», allo scopo di rendere l'offerta educativa delle nostre scuole al passo con le esigenze della società del XXI secolo (Cinganotto, Cuccurullo 2016).

La scuola, in particolare, è chiamata in causa sul piano dei processi cognitivi, delle forme organizzative e dei modelli della conoscenza basati sull'uso delle tecnologie. Si tratta di attuare un processo di riflessione educativa critica e flessibile all'uso dei linguaggi digitali nella didattica e, contemporaneamente, di fornire agli insegnanti spunti e strumenti per gestire efficacemente la propria prassi didattica quotidiana.

In questa cornice di riferimento è stato progettato e implementato il *Techno-CLIL* con l'obiettivo di spostare l'attenzione da una visione tecnocentrica dell'uso delle tecnologie a una prospettiva pedagogicamente più rilevante, in cui possano entrare in gioco meccanismi cognitivi, critici e collaborativi per la costruzione della conoscenza, nella fattispecie veicolata dalla lingua straniera e rispondere così alle emergenti esigenze di formazione dei docenti, in un settore che coniugasse tecnologie e lingue straniere.

L'iniziativa, sviluppata nel corso di quattro anni in tre diverse edizioni, dal 2014 al 2017,² da due delle autrici di questo contributo, rientra nelle proposte di formazione che annualmente la sezione EVO (Electronic Village Online) di TESOL International (Teachers of English to Speakers of

2 *Techno-CLIL for EVO* (2016), http://evosessions.pbworks.com/w/page/103563959/2016_Techno-CLIL_for_EV02016 (2017-07-04). *Techno-CLIL for EVO* (2017), http://evosessions.pbworks.com/w/page/113752123/2017_Techno-CLIL (2017-07-04).

Other Languages), propone ogni anno in modalità MOOC (Massive Online Open Courses), su un'ampia varietà di tematiche. La *community* degli utenti, in ottica di *peer learning*, è costituita da docenti, formatori, educatori, appassionati di didattica della lingua inglese, di metodologie glottodidattiche e di ambienti di apprendimento innovativi di tutto il mondo.

La sessione in questione focalizzava l'attenzione proprio sull'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue straniere e del CLIL nei vari ordini di scuola, attraverso una serie di attività e di occasioni di condivisione e di confronto in ambienti attivati su canali istituzionali (Moodle) e/o su spazi sociali esterni alla piattaforma di formazione (Facebook, Wiki, Padlet) con lo scopo di favorire il ripensamento delle pratiche didattiche disciplinari (già sulla scia dell'innovazione perché veicolate in lingua straniera) alla luce delle nuove tecnologie multimediali e multimodali, e fornire occasioni di riflessione e di sperimentazione su come CLIL e ICT possano promuovere lo sviluppo di competenze chiave e innescare processi di insegnamento/apprendimento innovativi in modalità differenziate, quali quelle del team CLIL, così come indicato nelle Norme Transitorie, nelle quali si prevede che:

Nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, si raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera e eventuali assistenti linguistici. (MIUR 2014b)

Sono proprio queste forme di collaborazione e di cooperazione il focus della nostra attenzione, allo scopo di profilare la figura del docente di lingue straniere in un nuovo e più articolato contesto d'azione.

5 Profili di competenza

5.1 Analisi dei dati: il profilo dei docenti CLIL

Grazie alla consistenza numerica dei partecipanti, che al suo esordio, nel 2014, contava appena duecento unità, divenute poi oltre 5.000 nelle edizioni successive (2016 e 2017) con una punta di circa 6.500 iscritti al gruppo Facebook di riferimento, è stato possibile avviare una rilevazione attendibile da cui raccogliere dati significativi.

A tutti i partecipanti sono stati infatti somministrati:



Figura 1. Provenienza dei corsisti, 2016 (© Cinganotto, Cuccurullo)



Figura 2. Provenienza dei corsisti, 2017(© Cinganotto, Cuccurullo)

- questionari di profilatura in ingresso e in uscita (provenienza, ordine di scuola, materia insegnata, esperienza didattica CLIL, livello di competenza linguistica, competenza metodologica CLIL, esperienza di formazione CLIL, competenza digitale);
- sondaggi in itinere per rilevare la modalità di lavoro in sperimentazione CLIL e la percezione del ruolo del docente di lingue straniere nel Team (per la sola edizione del 2017);
- schede di *feedback* sull'esperienza di formazione.

Di seguito, vengono analizzati alcuni dati emersi.

Come si evince dalle figure 1 e 2, la maggioranza dei partecipanti era, per entrambe le edizioni, di provenienza italiana, con alcune presenze internazionali di esperti e/o appassionati della tematica, con i quali è stato interessante confrontarsi alla luce del ruolo attribuito ai docenti di lingua straniera in contesti internazionali, o di madrelingua attualmente in servizio in Italia, che hanno testimoniato in relazione al ruolo di assistente in Team.

La rilevazione successiva, relativa all'appartenenza scolastica, alla disciplina insegnata, al livello di competenza linguistica e alla competenza metodologica CLIL, ha evidenziato quanto segue dalle figure 3, 4 e 5.

Dai grafici emergono alcuni dati significativi: i docenti interessati al CLIL afferiscono a tutti i livelli di istruzione, rispettivamente il 39,5% e il 39,8% alla scuola secondaria, per la quale il CLIL è obbligatorio, ma anche alla scuola secondaria di primo grado (23,3% e 23,1%) e soprattutto alla scuola primaria (32,9% e 31,3%), nella quale sono già attive sperimentazioni pilota.

Per quanto attiene le competenze linguistiche, data l'alta percentuale di docenti di lingua inglese (27,9% e 28,5%) tra i partecipanti, e di madrelingua (1,6% e 1,4%), è evidente che le percentuali di livello di competenza linguistica, indicate in base al CEFRL, fossero abbastanza elevate (29,4% B1, 29,1% B2, 17,2% C1, 7,4% C2 e 1,6% *native speakers* per il 2016 e 25,7% B1, 30,7% B2, 20% C1, 9,5% C2 oltre all'1,6% di *native speakers* per il 2017), al confronto con i dati emersi dalle rilevazioni ministeriali per i docenti disciplinari (ancora prevalentemente concentrati sui livelli B2, MIUR 2014a). Non significative le esperienze di formazione pregressa in ambito CLIL (sporadiche, su base volontaria, raramente istituzionalizzate e complessivamente inferiori al 40%), probabilmente perché ancora poco istituzionalizzate, la qual cosa rende ragione del massiccio interesse verso la nostra iniziativa. Una campionatura di corsisti eterogenea, dunque, che rappresenta ad oggi la più significativa comunità di pratica CLIL su territorio nazionale, che ha permesso una raccolta di dati e di testimonianze molto significativa ai fini della nostra ricerca, come si vedrà nei paragrafi successivi.

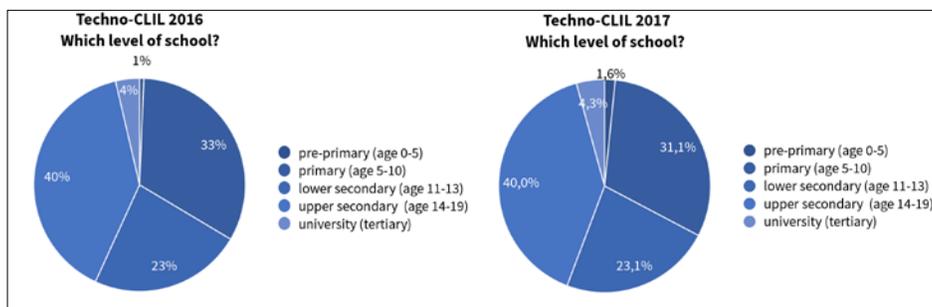


Figura 3. Afferenza scolastica dei corsisti, 2016 e 2017 (© Cinganotto, Cuccurullo)

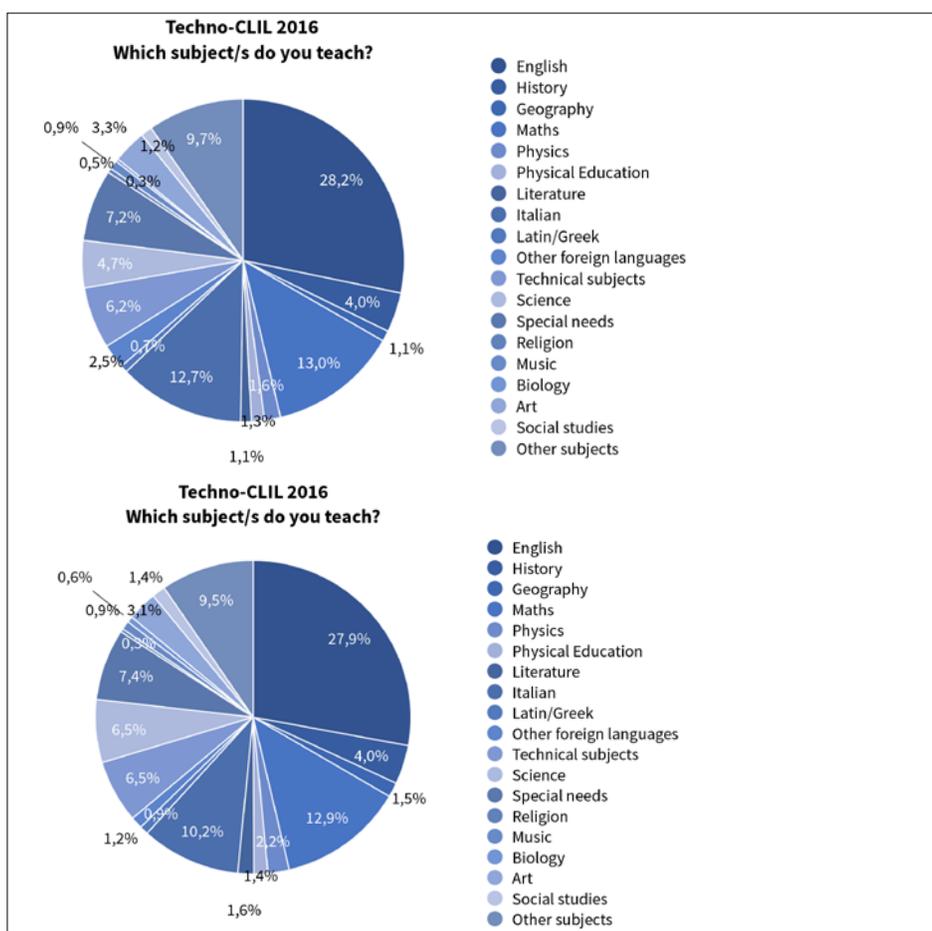


Figura 4. Profilo dei corsisti: disciplina insegnata 2016 e 2017 (© Cinganotto, Cuccurullo)

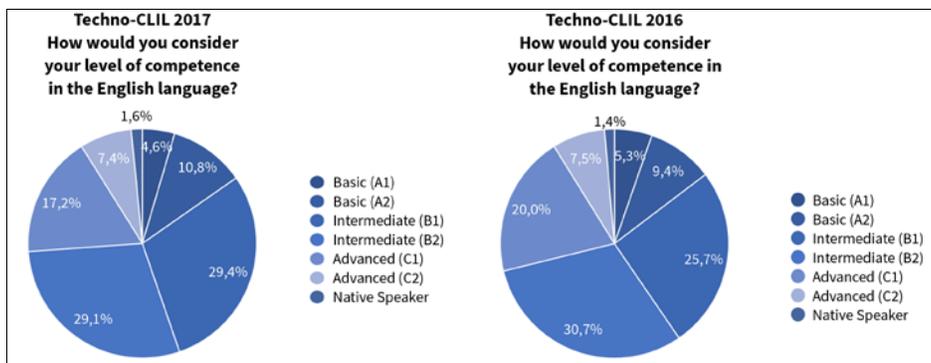


Figura 5. Profilo dei corsisti: livello di competenza linguistica, 2016 e 2017 (© Cinganotto, Cuccurullo)

5.2 Analisi dei dati: il profilo del docente di lingua straniera

Tra i vari dati raccolti attraverso i diversi strumenti di monitoraggio utilizzati, si esaminerà in questa sede unicamente una parte di dati significativi ai fini del nostro assunto iniziale, che nasce dalla necessità di ridefinire il valore e il ruolo del docente di LS nel processo di implementazione del CLIL. Nello specifico, tra i numerosi questionari proposti, si prenderà in esame uno dei questionari intermedi sottoposto al campione di docenti di LS, di docenti di DNL e docenti madrelingua in servizio nelle scuole italiane, frequentanti il corso *Techno-CLIL*, con particolare attenzione alla figura del docente di LS e del docente di madrelingua.

Una domanda del questionario mirava a indagare l'effettiva collaborazione all'interno del «Team CLIL», in base a quanto auspicato dalle Norme Transitorie del MIUR (2014b). Il dato univoco che emerge è che la collaborazione tra le varie figure professionali impegnate nella didattica CLIL non è affatto semplice: più del 50% dei docenti di LS e dei docenti madrelingua si esprime in senso negativo: non sono state attivate forme di collaborazione all'interno della scuola. Il dato è dunque omogeneo su questo fronte.

L'osservazione che ne deriva è che questo aspetto del quadro ordinamentale italiano legato all'implementazione del CLIL (Cinganotto 2016) rappresenta probabilmente ancora un nodo problematico, a causa di vari ostacoli di tipo logistico, organizzativo, didattico, nonché a causa del carattere sostanzialmente spontaneo e volontaristico di questa collaborazione, affidata per la maggior parte al buon senso e alla sensibilità del docente, visto che non sono state fornite indicazioni o istruzioni specifiche in questo ambito.

Il Piano Nazionale per la Formazione dei docenti (2016-19), che ha preannunciato l'attivazione di nuovi corsi di formazione linguistica e metodo-

logica rivolti a docenti di DNL e a docenti di LS in tandem, probabilmente potrà fornire risposte più chiare e sciogliere i nodi problematici attuali.

Un'altra domanda di particolare interesse ai fini della nostra ricerca mirava a indagare la percezione del cambiamento della funzione e del ruolo del docente di LS in seguito all'introduzione del CLIL.

Anche in questo caso il dato è abbastanza omogeneo: più del 50% dei docenti di LS e dei docenti di madrelingua si esprime in senso positivo; emerge la percezione del cambiamento del loro ruolo, nonché il richiamo ad una maggiore valorizzazione di queste due figure professionali. Significativi a tal proposito alcuni commenti raccolti e esaminati secondo l'approccio qualitativo della *Framework Analysis* (Ritchie, Spencer 1994), che lasciano intravedere il desiderio da parte dei docenti di LS e di madrelingua di essere sempre più direttamente coinvolti nelle azioni CLIL per dare un contributo attivo, che valorizzi le loro competenze e esperienze. D'altro canto, anche i docenti di DNL sembrano esprimere il bisogno di ricevere il supporto da parte di docenti in possesso di un *background* e di una formazione linguistica specifica, in grado di garantire un elevato livello di fluidità delle *performance* linguistiche, bilanciando sapientemente le diverse varietà e i diversi usi della lingua. Di seguito alcuni commenti dei docenti di LS:

«Language teacher has become a supporter».

«The effect of the introduction of CLIL in Italian schools has highlighted the real importance of foreign languages in school programmes and in all aspects of life, especially in employment».

«Language teachers were the first to give space to CLIL activities in their lessons, studying and getting ready for the change».

«They speak English more fluently».

Dalle osservazioni riportate emerge anche una nota di rivendicazione e di polemica, in quanto i primi docenti ad aver introdotto sperimentazioni CLIL in Italia sono stati effettivamente proprio i docenti di lingua straniera, successivamente estromessi dai percorsi formativi metodologici abilitanti all'insegnamento CLIL.

In linea con queste considerazioni si pongono anche i commenti dei docenti di DNL, di cui si riportano degli esempi:

«It would be great if language teacher would further work on CLIL materials prepared by colleagues for CLIL paths to improve language meta-analysis».

«The language teacher is better engaged in designing cross-curricular path».

«Language teacher has to be a real support for subject teacher».

«Now language teachers and subject teachers should collaborate: there is no more my subject, your subject, but one goal: to help our students».

Dai commenti riportati si evidenzia l'esigenza dei docenti di DNL di ricevere supporto dal docente di lingua straniera, che generalmente è in possesso di migliori competenze non solo linguistico-comunicative, ma anche progettuali in relazione alla progettazione di attività cross-curricolari e trasversali. Emerge dunque, una visione olistica del CLIL, che comporterebbe il superamento delle barriere disciplinari, al fine di concorrere a un unico obiettivo: aiutare gli studenti a superare le sfide del ventunesimo secolo.

Uno spirito molto simile anima anche i commenti dei docenti di madrelingua:

«In my opinion, CLIL teachers are considered as a mean of improving knowledge and competence in foreign language learning and teaching and a renewing interest and motivation among pupils».

«CLIL helps collaboration among teachers. CLIL stimulates training teachers, so they are improved to learn foreign languages and cultures, new teaching model paths and new technologies applied to teaching».

Anche i docenti di madrelingua dunque, credono nel valore aggiunto della metodologia CLIL, come motore della collaborazione tra docenti, del miglioramento delle competenze linguistiche e del rinnovamento delle pratiche didattiche, anche con l'uso delle tecnologie.

Dall'analisi dei dati, dunque, emerge la necessità di ridefinire ruoli e competenze del docente di lingua straniera in ambiente CLIL, per una sua maggiore valorizzazione ai fini di un CLIL di qualità.

6 Prospettive future

Nella definizione del nuovo quadro di competenze che caratterizzeranno il docente di lingua straniera in ambiente CLIL, sarà necessario tenere in debita considerazione i progetti e le esperienze maturate in ambito europeo cui si è fatto riferimento in premessa, tra cui, in particolare, il progetto EPG, promosso da EAQUALS (2013), al quale una delle autrici, Letizia Cinganotto, ha collaborato attraverso la sperimentazione, coordinata da Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena), dello strumento

di valutazione e autovalutazione delle competenze del docente di lingue straniere all'interno di un campione di scuole italiane.³

In forma complementare all'EPG, EAQUALS (2016) ha recentemente elaborato il *Framework for Language Teacher Training and Development*, finalizzato a guidare i docenti nella riflessione sulle proprie competenze metodologico-didattiche nell'insegnamento delle lingue, andando ancora maggiormente in profondità e con una più ampia e dettagliata gamma di descrittori rispetto all'EPG.

È evidente come l'attenzione in ambito internazionale per la questione della profilatura del docente di lingue sia fortemente sentita anche in ambito nazionale.

All'interno di questa cornice, un altro progetto internazionale in cui sono state coinvolte due autrici, Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo, è rappresentato dal progetto di revisione e integrazione del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2001, ad opera di uno staff di studiosi e ricercatori, coordinato da Brian North di Eurocentres Foundation.

In considerazione dell'elevato numero di partecipanti iscritti alla comunità *Techno-CLIL*, il contesto appariva ideale per una sperimentazione, in forma di autovalutazione, della nuova versione del Quadro in costruzione, con particolare riferimento ad uno dei nuovi descrittori, l'interazione online. Trattandosi di una comunità di pratiche online, impegnata sui temi del digitale, il feedback dei partecipanti sulla dimensione dell'interazione online poteva risultare particolarmente utile.

Questa sperimentazione, che, infatti, ha fornito dati interessanti per la definizione del descrittore relativo alla interazione online, rappresenta una riprova del forte legame esistente tra le competenze digitali e il quadro delle competenze linguistiche.⁴

7 Conclusioni

Dal nostro lavoro di analisi degli studi di riferimento, riflessione sull'esperienza di formazione in contesto internazionale, raccolta e interpretazione dei dati ricavati dai questionari somministrati alle varie tipologie di docenti italiani, frequentanti l'iniziativa di formazione *Techno-CLIL*, abbiamo tratto le seguenti conclusioni, seppure provvisorie:

³ Per la descrizione degli obiettivi, delle fasi e dei risultati del progetto si veda il sito EAQUALS, da cui è possibile anche scaricare il video di presentazione del progetto realizzato in occasione dell'*EPG Symposium* di Lisbona del 2016: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-symposium-april-2016_-Italian-case-study.pdf (2017-07-04).

⁴ Si rimanda alla pagina 167 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors* (Septem-

- l'adesione di 5.000 partecipanti ad una iniziativa di formazione interamente online e molto impegnativa sia dal punto di vista del tempo da dedicare al corso, che dal punto di vista delle tipologie di attività da svolgere ai fini del completamento del percorso, testimonia la forte esigenza di formazione da parte dei docenti italiani: docenti di LS, docenti di DNL e docenti di madrelingua impegnati nel sistema scolastico italiano, tutti accomunati da una forte sensibilità per i temi del CLIL e del digitale;
- il fronte dell'uso delle tecnologie per l'apprendimento delle lingue e del CLIL (*learning technologies*) sembra incidere progressivamente nella professionalità del docente italiano, sempre più convinto della necessità quasi imprescindibile di integrarlo nella propria didattica per il successo formativo;
- il tema del CLIL è molto sentito sia da docenti LS, docenti di DNL e docenti di madrelingua: le raccomandazioni della Commissione Europea sulla diffusione del CLIL per il suo forte potenziale e il valore aggiunto che può conferire alla qualità della didattica sembrano essere ampiamente condivise dalla comunità dei docenti italiani, che, nonostante le difficoltà e le sfide che l'implementazione di questa metodologia impone, sono pronti a mettersi in gioco e a scoprire nuovi orizzonti;
- si staglia con netta chiarezza l'esigenza di una nuova profilatura del docente di lingue, anche sullo sfondo dello scenario delle esperienze maturate in ambito internazionale e dei vari quadri di riferimento adottati con successo in ambito europeo: le politiche educative italiane non potranno non tenerne conto nella definizione della profilatura delle competenze del docente CLIL non solo della scuola secondaria di secondo grado, ma anche della scuola primaria e secondaria di primo grado, in base alla legge 107/2015;
- tra i vari aspetti correlati alla metodologia CLIL, la dimensione linguistica in questi anni è oggetto di rinnovato interesse da parte degli studi di settore: il ruolo della lingua sembra diventare sempre più cruciale nella didattica CLIL; anche i docenti sembrano aver acquisito la consapevolezza di una sempre maggiore attenzione agli aspetti linguistici per un CLIL di qualità;
- emerge un'esigenza di collaborazione condivisa da tutte le figure professionali impegnate nella didattica CLIL (docente di LS, docente di DNL, docente di madrelingua), nonostante l'effettiva realizzazione del «Team CLIL» raccomandato dalle Norme Transitorie del MIUR, appaia ancora di difficile attuazione nelle scuole italiane;

ber 2017): <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> (2017-07-04).

- risulta ampiamente condivisa l'esigenza di sostegno da parte dei docenti di LS nei confronti dei docenti di DNL, soprattutto in riferimento agli aspetti linguistici della didattica CLIL.

Queste conclusioni non hanno la pretesa di essere esaustive, anche perché ritraggono una situazione fluida e in evoluzione, né hanno l'ambizione di fornire istruzioni o «ricette» per il prossimo futuro.

Il nostro obiettivo di ricerca, attraverso la triangolazione tra studi di settore, quadri di competenze e dati rilevati dalla nostra esperienza di formazione online, mirava a trarre elementi e suggestioni utili per una più ampia riflessione sul CLIL in senso olistico e per un ripensamento e una valorizzazione sempre maggiore del docente di LS all'interno di questo contesto.

Bibliografia

- Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna (2017). «Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 69-83.
- Bertaux, Pat; Coonan, Carmel Mary; Frigols-Martín, María Jesús; Mehisto, Peeter (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid* [online]. URL http://clil-castello.wikispaces.com/file/view/CLIL_Competences_Grid.pdf (2018-03-22).
- Bosisio, Cristina (ed.) (2010). *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*. Milano: Mondadori.
- Cinganotto, Letizia (2016). «CLIL in Italy. A General Overview». *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Cinganotto, Letizia; Cuccurullo, Daniela (2016). «CLIL and CALL for a Teacher's Expertise: An International Training Experience» [online]. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 319-36. DOI 10.13128/formare-18301.
- Commissione europea (2010). *Istruzione e formazione. Sostenere l'istruzione e la formazione in Europa e nel mondo* [online]. URL http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_it (2017-07-04).
- Coyle, Do (2013). «Listening to Learners: An Investigation into 'Successful Learning' Across CLIL Contexts». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 244-66.
- Diadori, Pierangela, (2010). *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento, in Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Milano: Le Monnier.
- Diadori, Pierangela (ed.) (2012). *How to Train Language Teacher Trainers*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

- Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David (2017). «Management Teams and Teaching Staff: Do They Share the Same Beliefs About Obligatory CLIL Programmes and the Use of the L1?» [online]. *Language and Education*, 31(2), 93-109. DOI 10.1080/09500782.2017.1290102.
- EAQUALS (2013) = North, Brian; Mateva, Galya; Rossner, Richard (2013). *The European Profiling Grid* [online]. URL http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf (2017-07-04).
- EAQUALS (2016). *The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development* [online]. URL <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Eaquals-Framework-Online-070216.pdf> (2017-07-04).
- European Commission (2014). *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning* [online]. URL http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf (2017-07-04).
- Frigols-Martín, María Jesús; Marsh, David; Mehisto, Peeter; Wolff, Dieter (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education* [online]. ECML, European Centre for Modern Languages. URL <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx> (2017-07-04).
- Grenfell, Michael; Kelly, Michael; Jones, Diana (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine; McEvoy, William (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* [online]. URL <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (2017-07-04).
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Il profilo del docente* [online]. URL <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/clil-normativa> (2017-07-04).
- MIUR (2014a). *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf (2017-07-04).
- MIUR (2014b) «CLIL norme transitorie 2014-2015», nota nr. 4969 del 25 luglio 2014. URL <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20140801/nota-4969-del-25-luglio-2014-clil-norme-transitorie-2014-2015.pdf> (2018-03-22).
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale* [online]. URL www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (2017-07-04).
- Newby, David (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A Reflection Tool for Language*

- Teacher Education* [online]. ECML; Council of Europe. URL http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf (2017-07-04).
- Ritchie, Jane; Spencer, Liz (1994). «Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research» [online]. Bryman, Alan; Burgess, Robert G. (eds.), *Analysing Qualitative Data*. London: Routledge, 173-94. URL <https://pdfs.semanticscholar.org/7b71/8dc8ace7b9618361c14d2186fef9994b474a.pdf> (2018-03-22).
- Ziegler, Gudrun; Eskildsen, Line; Coonan, Carmel Mary; Ludbrook, Geraldine; Bottin, Cristina; De Matteis, Paola (2009). *Recommendations for Optimising Language Teacher Training in Europe* [online]. URL http://eacea.ec.europa.eu/LLp/projects/public_parts/documents/languages/ka2_am_143532_semlang.pdf (2017-07-04).

