

Sperimentazione e implementazione dell'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua inglese, supportato dalla formazione online

Testing and implementation of teaching non-language subjects in English, supported by online training

---

Elvia Ilaria Feola<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Salerno*, [elviaifeola@gmail.com](mailto:elviaifeola@gmail.com)

#### Abstract

---

Il lavoro mira ad impiegare la lingua straniera inglese per veicolare altri contenuti disciplinari. Le finalità perseguite dalla sperimentazione sono state: sviluppare nei docenti competenze disciplinari, interculturali, linguistico-comunicative e metodologico-didattiche, così come richiesto dalle indicazioni europee, e capacità di trasmissione delle conoscenze acquisite; generare un apprendimento esperienziale, grazie al quale il soggetto elabora gli input a livelli più profondi, dando luogo ad un'effettiva acquisizione delle informazioni; far comprendere che l'utilizzo di una lingua straniera consente di acquisire e trasmettere sapere e, di rimando, impiegata come mezzo/strumento, non è più un'astratta entità regolata da grammatica e sintassi.

**Parole chiave:** formazione docenti; educazione bilingue; formazione continua; tecnologie didattiche.

#### Abstract

---

The work aims to use English as a foreign language to convey contents of other subjects. The purposes of the trial were: developing in teachers subject, cross-cultural, linguistic, communicative and teaching skills, as required by European guidelines, and transmission competence of the acquired knowledge; generating an experiential learning, through which the student processes the input into deeper levels, that leads to an effective learning; understanding that the use of a foreign language allows you to learn and give knowledge. Furthermore the language, used as a tool, is no longer an abstract entity regulated by grammar and syntax.

**Keywords:** training teachers; bilingual education; continuing education; educational technology.

## 1. Premessa

L'importanza dello studio delle lingue si è affermato in Europa già nel 1993 con il Libro Bianco "Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", meglio conosciuto come il Libro Bianco di Delors. Ad esso è seguito il Libro Bianco della Commissione del 1996 "Insegnare e apprendere. Verso una società cognitiva". Essi pongono al centro la formazione del soggetto, vista come competenza essenziale per l'inserimento nella società e nel lavoro, l'acquisizione completa di conoscenze di base, comprendenti anche quelle linguistiche, scientifiche, etc. Il Consiglio Europeo di Lisbona, tenutosi nel 2000, ribadisce la necessità di definire le nuove competenze di base le quali vanno fornite per l'intero arco della vita, con particolare attenzione alle tecnologie informatiche e alle lingue straniere. Inoltre, il 10 novembre 2005 la Commissione Europea definisce un quadro europeo delle competenze chiave inerenti il settore dell'istruzione e della formazione, contemplando anche la comunicazione nella madre lingua e nella lingua straniera.

Per quanto concerne la conoscenza di lingue straniere, il Consiglio d'Europa, da oltre un trentennio, ha istituito il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) stabilendo sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e proiettato, nel 2001 "l'anno europeo delle lingue", diffondendo, anche, il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL).

Su tale linea si pongono anche le scuole italiane, le quali dedicano molto spazio allo studio delle lingue. Un esempio è l'esperienza del "Progetto lingue 2000", grazie al quale si è introdotta anche la certificazione esterna.

Successivamente, la L. n. 53/2003 e precisamente l'art. 2, stabilisce che dalla scuola del primo ciclo è necessaria l'acquisizione di competenze in materia di lingue straniere, in particolare quelle veicolari, valutate come competenze strategiche al fine dell'occupabilità e dello sviluppo della cittadinanza attiva.

Sicuramente una delle esperienze innovative è il CLIL (Content and Language Integrated Learning), capace, secondo l'*Action Plan* 2004-2006 per le lingue della Commissione Europea, "di svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in termini di apprendimento delle lingue" (European Commission, 2003). Inoltre, l'Università di Southampton pubblica nel 2004 il "Profilo Europeo per la Formazione dell'Insegnante di Lingue", uno studio europeo inerente l'analisi delle componenti essenziali attinenti la formazione dell'insegnante di lingue in Europa nel XXI secolo; tra esse è indicato anche il CLIL inteso come potenziale, in termini apprenditivi, che esso genera.

L'importanza del CLIL è stata evinta anche dai rappresentanti della Commissione Europea, riunitisi a Lussemburgo nel mese di marzo 2005 per la conferenza "L'evoluzione dell'insegnamento in Europa – Il potenziale dell'istruzione plurilingue", la quale ha affermato "è chiaro che i nostri obiettivi di apprendimento delle lingue straniere non saranno raggiunti senza sistemi educativi adeguati. Il CLIL è una soluzione pratica particolarmente efficace"<sup>1</sup>.

Nonostante l'attuazione di varie esperienze innovative relative all'insegnamento/apprendimento di lingue straniere, diviene fondamentale continuare a tracciare la strada della ricerca basata sulla sperimentazione di nuove modalità di

---

<sup>1</sup> Documento di lavoro dei servizi della Commissione sui nuovi indicatori nel settore dell'istruzione e della formazione (SEC (2004) 1524).

insegnamento/apprendimento, di diffusione di buone pratiche, del rafforzamento della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti (Dale & Tanner, 2012)

## 2. Finalità della ricerca

Il plurilinguismo si impone come elemento costitutivo dell'identità del singolo, della cittadinanza europea e della società conoscitiva, in quanto consente l'accesso, sia alla mobilità, sia alla formazione/informazione (Menegale, 2011).

Il lavoro mira ad impiegare la lingua straniera inglese per veicolare altri contenuti disciplinari, mediante la progettazione di porzioni di percorsi curricolari comuni.

Il soggetto impara la lingua per poterla insegnare in aula, acquisisce le competenze linguistiche necessarie per utilizzarle anche come lingua veicolare, lingua di comunicazione all'interno dell'aula e/o della lezione di lingua inglese.

Tale presupposto si collega con la teoria delle intelligenze multiple teorizzata da Gardner applicabile anche in sede di apprendimento linguistico. L'insegnante, infatti, potrà sviluppare diverse attività che stimolino i suoi alunni a rispondere traendo spunto da una o più intelligenze innate. Come afferma Rinvoluceri (2002), il quale, traendo spunto proprio dalla teoria delle intelligenze multiple afferma "I believe that Howard Gardner is right when he writes [...] that our students come with multiple intelligences, and that good teaching draws on each intelligence (musical, spatial, kinaesthetic, interpersonal and intrapersonal), as well as the 'traditional' intelligences (linguistic and logico-mathematical)"<sup>2</sup> (p. 56).

L'obiettivo del progetto, rispetto alle sperimentazioni già attuate, è quello di concretizzare una strategia fortemente stimolante per il miglioramento formativo continuo, supportato anche da ambienti di apprendimento online dedicati.

La finalità è quella di sviluppare, nei docenti, competenze disciplinari, interculturali, linguistico-comunicative e metodologico-didattiche, così come richiesto dalle indicazioni europee, e capacità di trasmissione delle conoscenze acquisite; generare un apprendimento esperienziale, grazie al quale il soggetto, elabora gli input a livelli più profondi, dando luogo ad un'effettiva acquisizione delle informazioni; far comprendere che l'utilizzo di una lingua straniera consente di acquisire e trasmettere sapere e, di rimando, impiegata come mezzo/strumento, non è più un'astratta entità regolata da grammatica e sintassi (Graham, 2013).

La sperimentazione ha mirato a rafforzare l'azione di potenziamento delle competenze linguistiche degli insegnanti, mediante la ricerca di una metodologia innovativa, col fine di trovare e migliorare l'adattabilità dell'innovazione alla specificità della disciplina.

Il fine è quello di aumentare il successo formativo dei partecipanti alla sperimentazione mediante ambienti e metodologie di insegnamento-apprendimento stimolanti e innovativi.

---

<sup>2</sup> "Credo che Howard Gardner abbia ragione quando scrive [...] che i nostri studenti possiedono molteplici intelligenze e che un buon insegnamento debba basarsi su ogni intelligenza (musicale, spaziale, cinestetico, interpersonale e intrapersonale), così come le intelligenze "tradizionali" (linguistico e logico matematico)" (trad. autrice).

Il campione di riferimento è costituito da 112 docenti frequentanti il corso PAS (Percorsi abilitanti speciali), attivato per l'a.a. 2013/2014. Il suddetto corso ha avuto inizio nel mese di febbraio 2014 e si è concluso nel mese di luglio 2014; ha avuto una durata di 1025 ore di attività, suddivise tra ore di lezione frontale e altre erogate in modalità online, supportate da una piattaforma per la formazione a distanza.

Il corso, quindi, è stato realizzato in modalità e-learning integrato, il quale prevedeva 3 incontri in presenza di 8 ore ciascuno e tutoraggio online della durata di tre-quattro settimane per ogni modulo. Sono state formate, infatti, quattro classi virtuali, ciascuna gestita da un tutor.

I tutor sono stati scelti sulla base della loro formazione specifica in lingua, acquisita mediante la frequenza di corsi di formazione, frequentati dopo il conseguimento di un titolo accademico.

Ad ogni partecipante alla sperimentazione era richiesto almeno un intervento nel forum sulla base dello stimolo lanciato dal tutor e lo svolgimento di attività specifiche coerenti con l'argomento del modulo.

La combinazione tra presenza e online ha dato vita da un effetto *relay*, il quale ha consentito al corsista di essere sempre supportato nelle sue attività e di condividere dubbi, ansie, problemi, nonché successi, con i componenti della classe virtuale a cui appartiene e con il suo tutor.

La scelta del tutoraggio online è stata dettata dal voler favorire la costruzione di percorsi di apprendimento individualizzati a seconda dei ritmi e dei tempi dei corsisti. L'apprendimento è stato generato mediante un percorso capace di far emergere nuove idee e concetti in maniera creativa, partendo dalle conoscenze e competenze di base possedute dai discenti.

Il ruolo del tutor online è stato fondamentale in quanto, mediante le attività espletate, ha consentito di stimolare efficaci esperienze di apprendimento.

La sperimentazione si è basata sull'assunto che l'apprendimento della lingua straniera è più efficace se non è focalizzato sulla forma e sulla struttura, ma sul contenuto che viene veicolato.

La metodologia impiegata è stata quella di porre il focus sul contenuto, utilizzando la lingua straniera come veicolo di contenuti non linguistici e non utilizzarlo come metodologia innovativa di insegnamento delle lingue.

Il modello di formazione adottato ha previsto, nel primo mese, la partecipazione di coppie di insegnanti: l'insegnante di lingua straniera e l'insegnante di disciplina non linguistica, per poi procedere solo con l'insegnante generalista, questo perché nel sistema scolastico italiano, un docente insegna un'unica disciplina ed ha la responsabilità curricolare per quell'unica disciplina.

Le tematiche scelte per l'insegnamento sono per la maggior parte curricolari.

Coerentemente con le finalità del progetto, nella maggior parte dei casi, vi è stata un'integrazione di lingua e contenuti nuovi. Inoltre, oltre alle ore in copresenza realizzata attraverso la presentazione congiunta dei contenuti, è stato realizzato anche un rafforzamento linguistico funzionale necessario all'apprendimento dei contenuti non linguistici, operato dall'insegnante di lingua attraverso un insegnamento indipendente. Infine, si sono realizzati insegnamenti indipendenti svolti dall'insegnante di disciplina non linguistica relativi ai contenuti disciplinari considerati magari troppo difficili o dispendiosi

in termini di tempo per essere svolti in lingua straniera, in considerazione anche del fatto che l'apprendimento dei contenuti non deve essere penalizzato.

Si è ritenuto opportuno declinare le competenze linguistiche che i docenti avrebbero dovuto acquisire, in funzione degli ambiti nei quali si sarebbero poi effettivamente trovati ad operare (Ruiz de Zarobe, 2015).

La consapevolezza linguistica e le competenze comunicative necessarie al docente devono essere rapportate al tipo di insegnamento e apprendimento che ha luogo nelle classi, piuttosto che a standard generalizzati (Marsh, 2013).

### **3. Metodologia impiegata**

La ricerca è fondata su un approccio quantitativo, in grado di misurare la reale portata dei fenomeni e quello qualitativo per valutare l'esperienza soggettiva nel vivere l'esperienza online.

Il lavoro di progettazione è stato suddiviso in due tappe. Nella prima tappa è stato messo a punto un elenco delle abilità comunicative da sviluppare e degli elementi grammaticali e lessicali pertinenti al corso. Nella seconda si è deciso come meglio trasmettere questi elementi; ovvero se erano adatti ad essere imparati in self-study, in aula o se si prestavano ad attività interattive.

Tali fasi si sono rese necessarie al fine di creare un corso armonico e completo; questo tuttavia non stabilisce a priori i materiali del corso, in quanto sicuramente risulterà necessario arricchirli ed integrarli con altri contenuti in base alle necessità di apprendimento dei discenti.

Uno dei vantaggi offerti dalla piattaforma è la possibilità di inserire o eliminare nuovi materiali, sia da parte del tutor, sia dai discenti stessi, anche a corso già avviato.

Sono stati somministrati due questionari, uno all'inizio della sperimentazione e uno alla fine. I questionari sono stati predisposti online in modo da rendere più efficiente sia la compilazione, sia la successiva elaborazione delle risposte.

La batteria di domande prevede risposte sia semanticamente autonome, sia a parziale autonomia semantica.

Per la rilevazione degli atteggiamenti si è avvalsi della scala di Likert; per l'analisi quantitativa dei dati si è utilizzato il software SPSS (Statistical Package for Social Sciences); per quanto concerne l'analisi qualitativa si è fatto riferimento alla grounded theory.

La valutazione si orienterà sul verificare le competenze nella disciplina e nella relativa didattica acquisite dal docente e le dovute capacità linguistiche e glottodidattiche. Si mira ad una tale valutazione in quanto si ritiene che entrambe le abilità debbano coesistere affinché l'apprendimento della disciplina non linguistica e della lingua diventino un processo integrato ed equilibrato. Ciò è possibile solo se l'uso della lingua non ostacola l'apprendimento della disciplina insegnata.

Le attività didattiche erano così costituite:

1. approfondimenti sulle discipline oggetto di insegnamento della classe di concorso, orientati alla verifica e al consolidamento delle conoscenze e al perfezionamento

- delle relative competenze didattiche, per un totale di 450 ore di impegno di lavoro dello studente (18 cfa), di cui 220 erogate online;
2. lezioni di didattica generale e didattica speciale, mirate all'acquisizione di capacità pedagogiche, didattiche e relazionali e, in particolare, all'acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, per un totale di 375 ore complessive di lavoro dello studente (15 cfu/cfa), di cui 180 erogate online;
  3. laboratori di tecnologie didattiche, finalizzati all'acquisizione di capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per un totale di 75 ore complessive di lavoro dello studente (3 cfa), erogate online;
  4. elaborato finale, per un totale di 125 ore complessive di lavoro dello studente (5 cfa).

Le attività didattiche online sono state espletate mediante il supporto della piattaforma e-learning Moodle, implementata dai nuovi sistemi di comunicazione del web 2.0 e 3.0 (Figura 1).



Figura 1. Strumenti presenti nella piattaforma.

Le sezioni della piattaforma con maggiore rilievo sono: le griglie per l'autovalutazione delle competenze linguistiche in ambito professionale e per la gestione della classe; il forum d'aula in cui sono inseriti, da parte del tutor e dai discenti stessi, brevi contributi con suggerimenti volti a permettere di impostare nel modo migliore possibile la gestione della classe e le attività che in essa si svolgono; la video-chat dove gli insegnanti possono scambiarsi idee e suggerimenti con il contributo e la supervisione di un moderatore che fornisce spunti e stimoli per le loro discussioni e per eventuali lavori di gruppo da espletarsi online (Felix, 2002).

Dato lo sforzo aggiuntivo che viene richiesto al discente le strategie didattiche devono risultare altamente motivanti ed evitare un eccessivo carico cognitivo.

Pertanto il facilitatore ha assunto la funzione di mediatore rielaborando il lessico, alleggerendo la struttura morfosintattica di un input scritto, semplificandone concetti avvertiti dallo studente come troppo complessi o ridondanti. Il suo compito fondamentale consiste nell'attivare l'interazione con i discenti e mantenere vivo l'interesse ricorrendo anche a strumenti non verbali, quali immagini, schemi, supporti grafici che rendono "visibili" i concetti, mappe, video, materiali multimediali (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Ting, 2015).

L'attività didattica è stata incentrata sul modello del *flipped learning classroom* ("apprendimento capovolto" o "didattica rovesciata") che inverte i tempi e le modalità dell'attività scolastica tradizionalmente intesa e proietta la mente umana in una dimensione olistica (Sundqvist & Sylvén, 2016).

Le lezioni frontali hanno avuto l'obiettivo di praticare specifiche abilità che online risultano particolarmente difficili da affrontare, come ad esempio le esercitazioni di produzione orale (presentazioni, role plays, interviste, etc.).

#### **4. Risultati della ricerca**

I risultati emersi dalla somministrazione del test d'ingresso hanno evidenziato un ampio intervallo di percentuali complessive (51-98%) che rispecchia i diversi livelli di conoscenza linguistica dei partecipanti. Questi dati riflettono il fatto che i candidati possedevano livelli diversi di conoscenze linguistiche. Tale test ha permesso di convalidare al tempo stesso la prova, in quanto in grado di fare emergere tali differenze.

Tuttavia, dai dati emersi dalla somministrazione del test è possibile evincere che, nonostante i soggetti sperimentali abbiano generalmente ottenuto o punteggi alti o bassi su tutte le sezioni della prova (reading, listening, oral), i risultati evidenziano che il 60% non ha raggiunto la soglia minima globale. Pertanto, la loro preparazione risulta carente in almeno due, se non tre, sezioni della prova.

I dati ricavati dalla somministrazione del test finale, invece, fanno emergere il seguente calcolo medio per ogni sezione, 19/20 per la sezione lessico-grammaticale, 18/20 per la sezione lettura, 16/20 per la sezione di ascolto e 24/40 per la sezione orale. Ciò dimostra che nessuna sezione è risultata anomala, cioè particolarmente difficile o facile rispetto alle altre. Si nota inoltre che la sezione lessico-grammaticale ha presentato meno difficoltà delle altre, con soltanto un candidato al di sotto di 14/20. Viceversa, la sezione più difficile è risultata quella orale, dove alcuni candidati hanno ottenuto voti bassi nonostante abbiano dimostrato una buona preparazione in altre sezioni. In effetti, ci si poteva aspettare un risultato di questo genere da una prova ben articolata, visto il numero limitato di ore che possono essere dedicate al dialogo durante un percorso erogato online.

Tuttavia, è da sottolineare che, sempre con riferimento alla prova orale, si è constatato con piacere che gli esaminandi sono stati in grado di affrontare, con ottimi risultati, una presentazione monologica con riferimento ad un determinato argomento relativo ad una specifica disciplina; elemento ritenuto fondamentale per la specificità della sperimentazione. Infine, per quanto concerne la parte interattiva, incrementata mediante una discussione di gruppo, ha fornito indicazioni incoraggianti al fine dell'acquisizione e scambio di conoscenze. Il 42% però, non è stato in grado di rispondere adeguatamente a tutti i quesiti posti.

Nell'estrapolazione dei dati si è provveduto ad effettuare una verifica anche per quanto concerne i singoli esercizi somministrati, questo al fine di giudicare l'efficacia di una tipologia di esercizio rispetto ad un'altra. L'aspetto positivo è che nessun esercizio è risultato di difficoltà elevata per i soggetti sperimentali, tanto che il risultato medio per ogni singolo esercizio rimane sopra la soglia complessiva della prova (60%). Esaminando il singolo esercizio come unico item e punteggi inferiori al 60% come risposte sbagliate, si può calcolare un *discrimination index* (d) per ciascuna tipologia di esercizio. Il *discrimination index* (indice di discriminazione) è una correlazione tra l'esito di un singolo

item o task ed il punteggio finale ottenuto nella prova. I valori di questo parametro possono variare da 1 a -1. Più il valore si avvicina a 1 più discriminante è l'item o task. Valori al di sotto dello zero indicano una discriminazione inversa e pertanto, nei casi in cui ciò si verifica, sarebbe necessario modificare o eliminare quel particolare item o task (Davidson, 2000).

Dai dati risulta che gli esercizi di ascolto sono i più efficaci a discriminare tra esaminandi più o meno preparati e che essi sono anche molto equilibrati tra loro ( $d = 0,75$  in entrambi i casi). Per la sezione di lettura, gli esercizi di *reorder* si dimostrano molto efficaci ( $d = 0,68$ ), mentre gli esercizi con domande a scelta multipla non discrimina affatto ( $d = 0$ ). Un divario meno accentuato si è verificato anche per gli esercizi lessico-grammaticali, dove i discrete item hanno un indice basso ( $d = 0,16$ ), mentre il gap-fill discrimina di più ( $d = 0,42$ ).

Si può concludere che la sperimentazione ha ottenuto risultati estremamente positivi. La prova finale, come l'intero corso, è stata affrontata con entusiasmo e l'analisi dei risultati rilevano un'acquisizione di conoscenze linguistiche, per veicolare altri contenuti disciplinari, capace di trasmettere le conoscenze acquisite.

Al fine di valutare l'efficacia del corso è stato sviluppato un percorso di monitoraggio durante la sperimentazione. La piattaforma presenta degli strumenti di tracciamento che consentono ai tutor di verificare l'andamento degli studenti: la frequenza con quale accedono al corso, il tempo di connessione e il punteggio che ottengono ai test di autovalutazione e agli esercizi.

Dai dati si evince come dal test iniziale a quello finale si è verificato un netto miglioramento nell'apprendimento, 9,39 punti rispetto a 4,89 punti. Inoltre, si è posto in correlazione il punteggio ottenuto dal test intermedio e il numero di volte in cui lo studente si è collegato alla piattaforma.

Anche in questo caso è stata constatata una correlazione positiva fra i collegamenti e il miglioramento ottenuto (Figura 2).

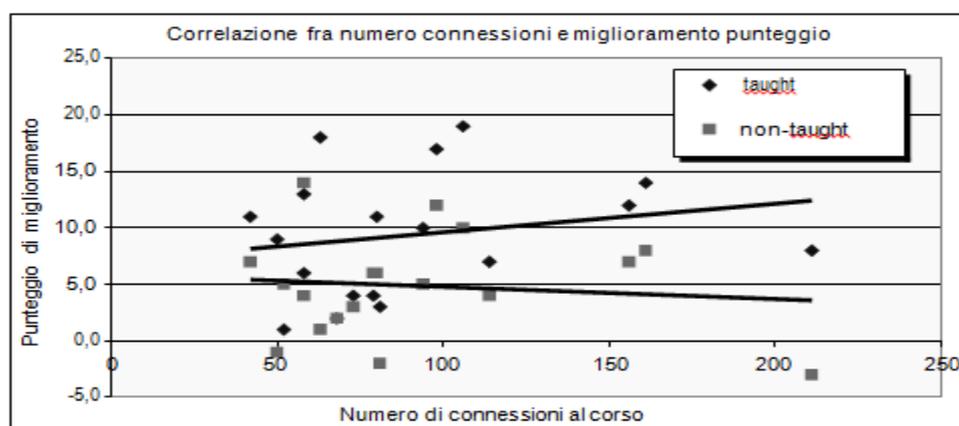


Figura 2. Correlazione.

Tuttavia, per comprendere in che misura veniva impiegato il tempo di connessione alla piattaforma è stato somministrato un sondaggio, prima della fine della sperimentazione per capire di più sull'impiego della piattaforma stessa.

Nel sondaggio si chiedeva agli studenti quanto spesso accedevano ai materiali didattici e quanto erano stati utili. Le risposte hanno confermato che gli studenti erano motivati e interessati ad usare gli strumenti a loro disposizione nella piattaforma (Figura 3).

Quanto spesso visioni le video-lezioni			
Mai	Meno di una volta alla settimana	Una volta la settimana	Più di una volta la settimana
0%	4.37%	38.42%	57.21%
Quanto spesso effettui i test di autovalutazione e le esercitazioni			
Mai	Meno di una volta alla settimana	Una volta la settimana	Più di una volta la settimana
0%	22.22%	50.42%	27.36%
Quanto spesso posti messaggi nel forum			
Mai	Meno di una volta alla settimana	Una volta la settimana	Più di una volta la settimana
0%	35.18%	40.78%	24.04%
Quanto utile trovi la visione delle video-lezioni			
Molto utile	Abbastanza utile	Non molto utile	Per niente utile
49.05%	38.06%	11%	1.89%
Quanto utile trovi lo svolgimento dei test di autovalutazione e delle esercitazioni			
Molto utile	Abbastanza utile	Non molto utile	Per niente utile
57.08%	33.26%	9.66%	0%
Quanto utile trovi il forum			
Molto utile	Abbastanza utile	Non molto utile	Per niente utile
24.90%	59.32%	10.78%	5%

Figura 3. Opinioni strumenti della piattaforma.

Dal test iniziale è emerso che i docenti erano preoccupati in quanto il livello linguistico di inglese, in generale considerato inadeguato. Sicuramente si sentivano capaci di affrontare un discorso familiare in una lezione preparata, ma meno sicuri in un discorso non programmato che potesse richiedere delle risposte a domande o eventi inaspettati durante la lezione. Ciò che generava in loro particolare ansia nel modellare la loro pronuncia, e nello stesso tempo non erano abituati ad identificare in che modo la loro pronuncia non standard era diversa da quella standard. Per tale ragione, si è ritenuto opportuno indagare su tale problema con l'ausilio di uno strumento introspettivo quale l'audio-registrazione. I soggetti sperimentali coinvolti in tale procedura sono stati 20. Successivamente si è provveduto a trascrivere ed analizzare la lezione per esplorare le scelte linguistiche adottate durante il corso della lezione.

Una delle preoccupazioni espresse, durante l'intervista è stata: "Una delle difficoltà è quella di collegare le parole fra loro... mentre noi tendiamo a pronunciarle separate l'una dall'altra perché pensiamo al significato della frase".

Molti docenti ritengono che lo sforzo necessario per codificare le articolazioni comprometta la pronuncia; sono consapevoli di non essere in grado ancora di riprodurre

modelli “nativi” di discorso connesso. Tuttavia, la consapevolezza che esistano differenze tra la produzione linguistica posseduta e quella del parlante nativo (native speaker, NS), rappresenta una fase indispensabile nel processo di acquisizione (Schmidt, 1990). Infatti, quando si è provveduta a ripetere l’auto-registrazione, dopo tre mesi dall’inizio della sperimentazione, i docenti evidenziavano una maggiore padronanza e sicurezza nell’esposizione.

Quando è stato comunicato che il corso avrebbe usato la lingua straniera per studiare un’altra materia, era: a) scioccato/a; b) preoccupato/a; c) indifferente; d) entusiasta (Figura 4).

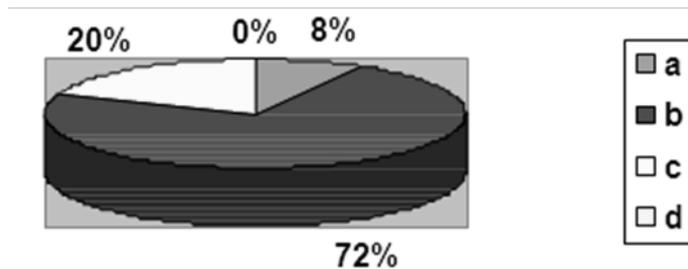


Figura 4. Opinioni iniziali.

Crede che studiare mediante una lingua straniera sarebbe stato: a) impossibile; b) molto/un pò più difficile; c) la stessa cosa; b) stimolante (Figura 5).

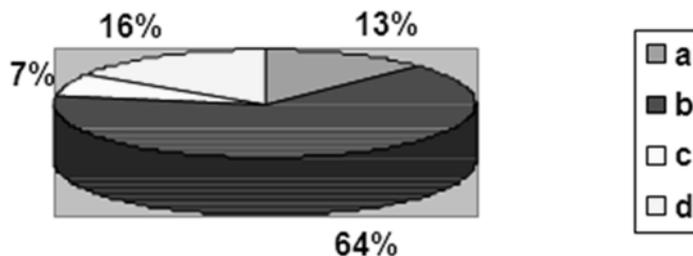


Figura 5. Opinioni finali.

Pensa che le lezioni veicolate in lingua straniera siano state (segnare tutte le voci pertinenti): a) inutili; b) abbiano migliorato la mia comprensione; c) abbiano migliorato la mia produzione scritta; d) abbiano migliorato la mia produzione orale (Figura 6).

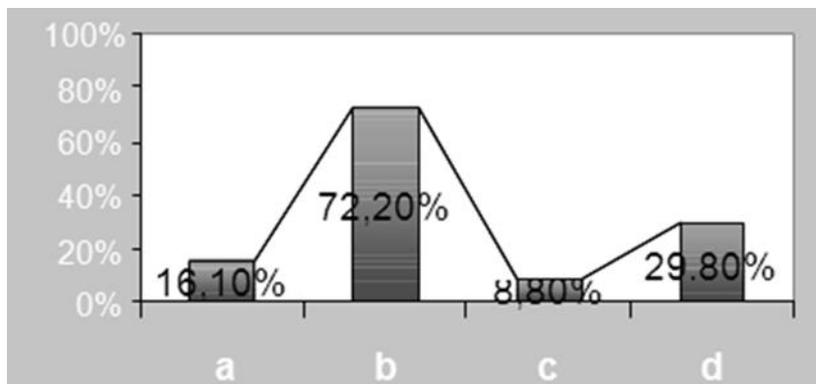


Figura 6. Opinioni finali.

Complessivamente, definirei l'esperienza online con questi aggettivi (segnare tutti quelli pertinenti): coinvolgente; deludente; divertente; interessante; inutile; noiosa; stimolante (Figura 7).

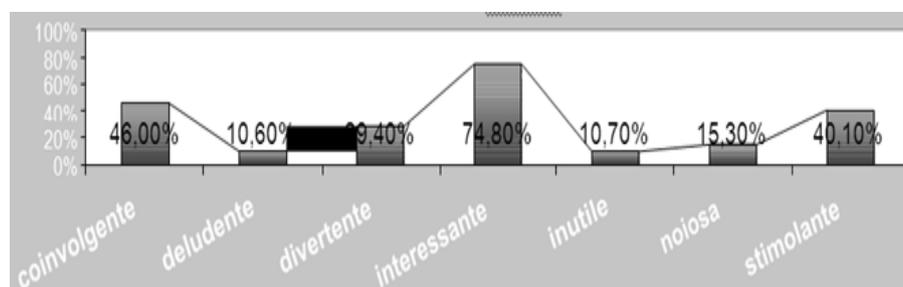


Figura 7. Opinioni finali.

Per quanto concerne le abilità linguistiche acquisite, una leggera prevalenza può essere riscontrata per l'interazione orale (25%) e le abilità produttive orali (21%) e scritte (20%). Leggermente sottodimensionata, ma non desta stupore, l'abilità lettura (17%), che richiede probabilmente maggiore impegno soprattutto nell'apprendimento di linguaggi specialistici, mentre stupisce l'altrettanto bassa percentuale riscontrata per l'ascolto (17%), probabilmente legata alla scarsa disponibilità di risorse e/o strumentazione per la produzione e diffusione.

## 5. Conclusioni

Dai dati si evince che la sperimentazione offre opportunità di miglioramento in una situazione in cui vi sia mancanza di motivazione, di entusiasmo e di interesse ad apprendere le lingue, ma anche altre discipline. L'ambiente di apprendimento online infatti, può incidere sulle capacità di apprendimento e sulla motivazione dei soggetti coinvolti, sia per quanto riguarda la lingua straniera, sia per quanto riguarda la disciplina non linguistica. Anche se il focus è sul contenuto, si ritiene opportuno, al fine di poter interagire efficacemente, che l'insegnante di disciplina non linguistica sia in possesso almeno del livello B1 di competenza linguistica, sulla base del Quadro Europeo di Riferimento.

La metodologia adottata ha destato molto interesse fra i partecipanti, al punto da far sorgere la richiesta di vari approfondimenti da una parte di coloro che hanno seguito il corso; realizzando anche l'auspicato effetto di diffusione di curiosità e interesse verso tale metodologia da parte di altri insegnanti non partecipanti alla sperimentazione, i quali hanno chiesto di avere l'opportunità di partecipare ad un corso base come quello concluso.

Le criticità emerse sono state la necessità di una maggiore formazione, sia tecnica, sia di approccio, da fornire prima dell'inizio e durante la sperimentazione.

Malgrado la sperimentazione sia stata attuata in un ambiente in cui l'impiego della tecnologia nell'apprendimento linguistico è ormai una tradizione consolidata, l'introduzione di uno strumento nuovo come la piattaforma e-learning, software convergente ad una dimensione cognitiva paradigmaticamente diversa, ha avuto un forte impatto sui partecipanti. Si è reso necessario un approccio graduale di avvicinamento, al

fine di valutare il gruppo nell'utilizzo di strumenti tecnologici nuovi e motivarlo all'apprendimento (Butkovičová, 2015).

La congiunzione fra ambiente tecnologico istituzionale, piattaforma e insegnamento linguistico rappresenta una sfida e una motivazione che va perseguita, ponendo come cardine sempre le esigenze apprenditive dei soggetti, al fine di sviluppare percorsi di apprendimento validi ed efficaci.

È fondamentale considerare la lingua straniera come espressione di cultura e civiltà, ma anche come strumento di informazione e comunicazione nella società contemporanea.

La sperimentazione ha dimostrato quanto la formazione favorisca non solo la motivazione e l'acquisizione di nuovi strumenti, ma anche il confronto e la riflessione continua in un'ottica di lifelong learning.

Sicuramente la scuola deve dotarsi di proposte pedagogiche diverse da quelle che sono state modellate in un contesto rimasto monoculturale fino a un decennio fa.

Inoltre, è necessario impiegare nuovi strumenti, partendo dalla consapevolezza che l'emisfero destro e quello sinistro del cervello umano possano interagire in nuovi ambienti di apprendimento, come quello virtuale, e che il software umano possa trovare nuove interfacce con gli ambienti tecnologici e digitali. Occorre mutare le prospettive educative e quindi rinnovare il sistema di fare scuola, avvalendosi dell'apprendimento cooperativo, di gruppi classe misti per età, origine e livello di conoscenze. Il tutto al fine di incoraggiare un apprendimento multilinguistico e la comprensione linguistica almeno a livello ricettivo di codici diversi (Fortanet-Gomez, 2013).

Le esperienze documentate da questo rapporto hanno messo in luce alcuni aspetti innovativi del processo di apprendimento/insegnamento, tra cui si evidenziano: la progettazione delle attività didattiche in gruppo e le nuove modalità e tecniche di insegnamento.

Per quanto concerne le piste formative future su cui sarebbe indispensabile intervenire, possiamo definirne tre. Infatti, gli ambiti prioritari su cui si richiede di intervenire per la formazione sono:

- La competenza linguistica (40%), per garantire una maggiore sicurezza e proprietà di linguaggio, necessarie a gestire i contesti di apprendimento più ricchi con maggiore consapevolezza e capacità comunicativa;
- La didattica (31%), vale a dire le modalità più funzionali e maggiormente autentiche necessarie a garantire una reale integrazione tra saperi linguistici e saperi disciplinari;
- Le modalità di verifica e valutazione (20%), segnalando la necessità di accompagnare l'innovazione con una strumentazione e/o uno spazio riflessivo che investano tutte le fasi della valutazione: da quella diagnostica a quella certificativa, da quella degli apprendimenti a quella delle competenze.

## **Bibliografia**

- Butkovičová, J. (2015). *An analysis of a lesson planning process and teaching materials for CLIL lesson at primary level*. Prešov: Filozofická fakulta.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: International English.

- Davidson, F. (2000). The language tester's statistical toolbox . *System*, 28 (4), 605-617.
- Documento di lavoro dei servizi della Commissione sui nuovi indicatori nel settore dell'istruzione e della formazione (SEC (2004) 1524). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0610\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0610(01)&from=IT) (ver. 15.04.2017).
- European Commission (2003). Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-2006. [http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06\\_en.pdf](http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf) (ver. 15.04.2017).
- Felix, U. (2002). The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. *ReCALL*, 14(01), 2–15.
- Fortanet-Gomez, I. (2013). *CLIL in higher education: towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters Press.
- Graham, S. (2013). *Language learning with technology: ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: educational Innovation for the 21st Century Igeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Menegale, M. (2011). The importance of language learner autonomy for plurilingualism. In K. Hein & B. Ruschoff (eds.), *Involving language Learners. Success Stories and Constraints* (pp. 56-57). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57.
- Rinvoluceri, M. (2002). *Humanising your coursebook*. Peaslake: Delta Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The effects of implementing Clil in education In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 51-68). Berlin: Springer.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 128–129.
- Statistical Package for Social Sciences (SPSS). <https://www.ibm.com/analytics/us/en/technology/spss/> (ver. 15.04.2017).
- Sundqvist, P., & Sylvén, L.K. (2016). *Extramural English in teaching and learning. From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.