

indicazioni operative
apprendimento integrato di lingua e contenuto

clilinaction
eniscuola.net

in accordo con il
Ministero dell'Istruzione, Università, Ricerca
e sulla base delle
Politiche Linguistiche della Commissione Europea

percorso formativo a carattere
tematico-linguistico-didattico-metodologico
scuola secondaria di secondo grado

a cura di
Linda Rossi Holden



INDICAZIONI DEL PERCORSO TEMATICO-LINGUISTICO-DIDATTICO-METODOLOGICO

**eniscuola
MIUR**

clil in action

indice

1. Premessa	Pag. 3
2. Presentazione	Pag. 3
3. Modello formativo	Pag. 5
4. Modulo Clil	Pag. 6
5. Strategie	Pag. 6
6. Modello di valutazione	Pag. 7
7. Allegati	Pag.16
Risorse integrative: CLIL	
• Linee guida formazione / valutazione	Pag.17
• Bibliografia CLIL	Pag.47
• Sitografia CLIL	Pag.51
Risorse integrative: lingua inglese	
• Test di lingua inglese	Pag.55
• Abstract: Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)	Pag.60
• Griglia di autovalutazione del QCER	Pag.68
• Scala Globale del QCER	Pag.70
• Descrittori del QCER	Pag.71
• Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)	Pag.72
• Sitografia generale – Politiche e Prassi linguistiche	Pag.73

1. PREMESSA

Eni è da sempre impegnata nello sviluppo sostenibile e nel miglioramento delle società in cui opera, consapevole che la conoscenza delle lingue straniere è un'imprescindibile chiave di accesso per poter comunicare a livello internazionale e in modo trasversale.

Eni ritiene doveroso dare il proprio contributo per la creazione di un percorso linguistico da sviluppare presso le scuole secondarie superiori con l'obiettivo di diversificare l'offerta scientifica e motivare l'apprendimento della lingua inglese veicolare, così come previsto dalle Indicazioni del Ministero dell'Istruzione e da numerose direttive della Commissione europea.

2. PRESENTAZIONE

Il progetto Clil in action, rivolto alle **scuole secondarie di secondo grado**, è stato avviato all'interno di un Protocollo di intesa tra eni e Miur per corrispondere ai requisiti previsti dalla **scuola digitale** in un contesto **web 2.0** e in un'ottica **CLIL** (Content and Language Integrated Learning) funzionale all'apprendimento integrato di **lingua inglese e contenuti scientifici**: *physics, chemistry, geoscience, biology*.

Come ambiente di apprendimento "clil in action" ha una duplice finalità: facilitare l'approccio graduale al CLIL degli studenti e sostenere l'impegno dei docenti disciplinaristi la cui competenza linguistica deve attestarsi, a regime, sul livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

Le lingue, nella loro funzione veicolare, sono fisiologicamente predisposte alla trasmissione di contenuti diversi, così come avviene per il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), la metodologia didattica più efficace in ogni ambito di apprendimento/insegnamento linguistico. La cultura diventa così il background attraverso cui la lingua esprime se stessa, o, come diceva Heidegger in modo provocatorio, attraverso cui: "il linguaggio parla". Del resto, è indubbio che dal Novecento il linguaggio sia balzato al centro dell'attenzione; è questa un'affermazione di importanza capitale in quanto esprime il concetto che non si usa il linguaggio come un sistema arbitrario di segni con cui comunicare, bensì che questo linguaggio è stato creato anche attraverso uno sforzo comune, di partecipazione collettiva.

In effetti, la civiltà della comunicazione globale, di cui facciamo parte, incentiva la consapevolezza che lingue e avvenimenti sviluppati in altre parti del mondo non sono affatto barriere invalicabili, ma sfide culturali e sociali che, con una buona preparazione, consentono di attivare i migliori registri di integrazione e di comunicazione.

Il contesto del CLIL si basa sulle indicazioni espresse dai decisori europei in ambito educativo e culturale; gli esperti hanno individuato l'esigenza che i **piani nazionali di ogni Paese membro diano coerenza e orientamento agli interventi intesi a promuovere il plurilinguismo.**

Questa impostazione è supportata da documenti e risorse istituzionali che forniscono le linee guida per condividere, a livello europeo, i curricoli didattico/metodologici, i livelli, le esperienze, le buone pratiche riguardanti l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue. Per quanto riguarda il CLIL, esso è indicato come strategia imprescindibile in tutte le principali direttive, trattandosi di un **approccio metodologico** in cui l'apprendimento/insegnamento della materia non linguistica viene fatto **con** e **attraverso** una lingua straniera, non **in** una lingua straniera. Richiede agli insegnanti una riflessione specifica non più solo sull'insegnamento delle lingue, ma sul processo di insegnamento in generale.

L'obiettivo principale del CLIL è quello di favorire la capacità di acquisire conoscenze attraverso una lingua straniera veicolare, migliorando la competenza nella LS utilizzando contenuti disciplinari e/o ricreativi.

Tale metodologia permette inoltre di creare occasioni di uso reale della LS, con l'intento di educare a un approccio multiculturale e multidisciplinare del sapere.

Di fatto, i problemi di comunicazione sorgono soprattutto se si viene sviati da somiglianze grammaticali che nascondono profonde differenze logiche. Dalla teoria alla dimensione pragmatica: è questo il percorso che permette di intrecciare le regole, a cui il linguaggio obbedisce, alla prassi quotidiana che permette la comprensione del mondo (Wittgenstein). Ecco perché contestualizzare il linguaggio attraverso situazioni reali, consente di assimilare meglio i concetti, e di memorizzare efficacemente i vocaboli e le strutture morfosintattiche della lingua di studio.

In questo percorso formativo sono state inserite le raccomandazioni espresse dai decisori politici preposti al multilinguismo per promuovere l'approccio all'apprendimento attraverso una lingua veicolare (il CLIL permette di imparare a pensare nella lingua che si sta apprendendo, senza veramente pensare alla lingua stessa), introducendo modalità di fruizione altamente innovative, proficue e integrate, come appare nei moduli che seguono:

- **Struttura sequenziale → esercitazioni e testi cartacei;**
- **Struttura interattiva → attività in autoapprendimento e autovalutazione;**
- **Struttura reticolare → risorse e approfondimenti tematici web-based;**
- **Struttura ausiliaria → biblio/sitografia di supporto e ricerca.**

Il programma linguistico-didattico-metodologico consiste in un **"approccio trasversale"** da sviluppare in classe come formazione professionale e come supplemento al curricolo per facilitare l'apprendimento integrato di lingua e contenuto. Si tratta di un modello di *"best practice"* basato sulle linee guida del **Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue** e sul **Piano d'Azione per l'Apprendimento delle Lingue e la Diversità Linguistica** - Commissione Europea, che individuano nella multidisciplinarietà e nella motivazione le chiavi dell'efficacia nell'apprendimento/insegnamento. Poiché la lingua inglese è uno strumento che "consente di imparare e non un mezzo da imparare", ne consegue che questo progetto verte sullo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative dei docenti e degli studenti con obiettivo le **tematiche scientifiche** svolte in lingua veicolare (*learning to learn and learning by doing strategies*).

3) MODELLO FORMATIVO → SEZIONI DEDICATE A STUDENTI E DOCENTI

- **MODULO CLIL:** percorso formativo (8-12 ore di svolgimento) progettato per facilitare l'insegnamento e motivare l'apprendimento di temi scientifici in lingua inglese, comprensivo di video, glossari italiano/inglese ed esercitazioni da svolgere sia online che *on paper*, o in classe o a casa, per consentire una veloce assimilazione del nuovo repertorio tematico/linguistico/terminologico. La metodologia prevede delle strategie (*before-during-after*) con fasi operative propedeutiche all'apprendimento/insegnamento integrato e funzionali al modello di valutazione CLIL con *web references* di approfondimento.
- **USEFUL ENGLISH:** corso di inglese composto da molteplici link a risorse grammaticali, sia teoriche che pratiche, corrispondenti alle abilità indicate nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Selezione di glossari specialistici.
- **CLIL ASSISTANT:** servizio asincrono di assistenza didattica-metodologica (tutoraggio) con riferimento a tutti i percorsi e supporti formativi proposti.
- **NEWS:** repertorio/rassegna stampa su eventi, norme, pubblicazioni riguardanti il settore educativo di matrice anglofona/multilingue.
- **FAQ:** principali quesiti sul progetto con risposte dedicate.

→ SEZIONI DEDICATE AI DOCENTI

- **GUIDELINES:** note metodologiche che sintetizzano i dati chiave e tutte le funzioni operative del progetto.
- **INDICAZIONI OPERATIVE:** documento fondamentale per applicare il sistema in modo ottimale e per approfondire i contenuti CLIL riferiti ai supporti linguistico/metodologici, al percorso formativo/valutativo, alle strategie didattiche e alle risorse integrative. Per sviluppare questo ambiente si consiglia di verificare il proprio livello di conoscenza linguistica attraverso il test linguistico (pag. 55), la Scala globale (pag. 70) e la Griglia di autovalutazione (pag. 68) che, a regime, dovrà corrispondere al livello C1. Le indicazioni sono articolate come segue:
 1. **MODELLO DI VALUTAZIONE:** parametri generali che fanno riferimento alle griglie di valutazione (*rubrics*) che integrano gli esiti delle verifiche sia dal punto di vista disciplinare che da quello linguistico. Indicatori condivisi che permettono un monitoraggio standardizzato e oggettivo in funzione della valutazione complessiva del percorso formativo.
 2. **LINEE GUIDA – FORMAZIONE / VALUTAZIONE:** introduzione "ragionata" all'approccio metodologico CLIL con approfondimenti costituiti da contributi di esperti nazionali e internazionali. Importanti risorse di consultazione, lavoro, formazione, aggiornamento per calarsi in modo ottimale nel nuovo ambiente di apprendimento/insegnamento.

3. **BIBLIOGRAFIA CLIL:** selezione di testi fondamentali e di supporto per la formazione e l'applicazione della metodologia CLIL.
 4. **SITOGRAFIA CLIL:** selezione di siti fondamentali e di supporto per la formazione e l'applicazione della metodologia CLIL.
- **GRIGLIE DI VALUTAZIONE:** schemi strutturati che semplificano la non facile procedura di valutazione integrando sia la lingua che il contenuto.
 - **SCHEDE DI MONITORAGGIO:** una sorta di "diario di bordo" che permette di riflettere in modo organico sul percorso formativo.

4) MODULO CLIL

In generale, con la metodologia CLIL l'approccio linguistico incontra minori resistenze grazie a elementi quali: il ricorso a simulazioni e a contesti accattivanti, l'introduzione di elementi integrati nel processo cognitivo, la possibilità di confrontarsi e applicare immediatamente le informazioni ottenute, il ricorso a situazioni che rispecchiano interessanti temi disciplinari, **il ruolo attivo e autonomo dello studente, l'applicazione del *problem solving*, l'utilizzo di risorse metacognitive anche per imparare a valorizzare, rielaborare e canalizzare in modo critico e logico le funzioni linguistiche.** In sintesi, l'obiettivo principale è quello di sollecitare curiosità e approfondimenti attraverso un approccio trasversale e creativo; **dal sapere al saper fare; dalle nozioni alle azioni; dalle conoscenze alle competenze.** In questo caso si tratta di **Learning Objects** riguardanti diverse tematiche scientifiche corredate da specifiche tipologie di esercitazioni che, attraverso una struttura di riferimento, si articolano nella seguente scansione didattico-metodologica.

5) STRATEGIE (LO-unit contents)

Strategies > BEFORE

- *Prerequisites*
- *Linking to Previous Knowledge and Predicting*
- *Italian/English Glossary (in versione printable)*

Strategies > DURING

- *Structure:* testi, immagini, animazioni, video che rappresentano il tema trattato e *transcript* dell'audio (in versione *printable*)
- *Exercises:*
 - *Keywords*
 - *Conceptual Map*

Strategies > AFTER

- *Interactive Exercises:*
 - *Multiple Choice*
 - *Matching*
 - *True or False*
 - *Cloze*
- *Printable Exercises:*
 - *Flow Chart*
 - *Think and Discuss*
 - *Compendium*
 - *Problem Solving*

Web references

Griglie di valutazione (in versione *printable*)

Schede di monitoraggio (in versione *printable*)

6) MODELLO DI VALUTAZIONE

(a cura di Teresina Barbero)

La valutazione è un momento complesso di ogni percorso didattico, lo è maggiormente nel CLIL, dove due elementi devono essere presi in considerazione contemporaneamente: la lingua, il contenuto e il modo con cui si integrano fra di loro in singoli *tasks*.

Data l'introduzione relativamente recente del CLIL nella scuola italiana non sono numerose o sono addirittura inesistenti pratiche consolidate di valutazione riferibili in modo specifico a questo approccio anche se il tema è diventato oggetto di ricerca in alcuni progetti nazionali (come questo) o europei.

Come ogni altra forma di valutazione anche la valutazione CLIL deve rispondere a determinati criteri di qualità, come la *validità* e l'*affidabilità*. Per essere valida deve poter misurare esattamente quello che intende misurare e non ciò che è più facile valutare; questo significa che devono essere specificate sin dall'inizio le aree prese in considerazione e le risposte sollecitate dagli studenti devono concentrarsi proprio su di esse. Dev'essere poi affidabile: le istruzioni devono essere chiare e non ambigue, dev'essere chiaro cioè che una risposta errata non venga da un fraintendimento di quello che viene richiesto di fare. Le possibili risposte devono essere previste anticipatamente e i compiti da eseguire definiti con chiarezza e precisione, limitando così l'arbitrarietà dell'esecuzione e della misurazione (Barbero T, Clegg J. 2005).

L'apprendimento integrato di lingua e disciplina pone tuttavia ulteriori interrogativi all'insegnante rispetto alla valutazione delle competenze:

- 1. Perché valutare? Come può influire in particolare su un approccio innovativo?**
- 2. Chi valuta nel CLIL? L'insegnante di disciplina o di lingua? Insieme? Separatamente?**
- 3. Che cosa si valuta?**
- 4. Come valutare? Con quali strumenti? Quale format per le prove?**

Ognuna di queste domande deve trovare risposte coerenti con il percorso didattico seguito.

1. Perché valutare?

In linea di principio la valutazione CLIL presenta gli stessi obiettivi della valutazione tradizionale, si valuta per:

- verificare se sono stati raggiunti gli obiettivi,
- determinare il livello di competenza raggiunto dagli studenti,
- misurare i risultati finali raggiunti (valutazione sommativa)
- monitorare il processo di apprendimento (valutazione formativa),
- migliorare l'istruzione attraverso l'analisi dei processi e dei risultati ottenuti,
- guidare l'apprendimento; questo obiettivo è particolarmente importante nel CLIL, in quanto si può *orientare* lo studente allo sviluppo delle sue molteplici potenzialità. Si tende sostanzialmente ad imparare ciò su cui si è valutati, se l'insegnante si orienta verso la valutazione di una componente in particolare gli studenti finiranno per concentrare la loro attenzione proprio su quell'elemento. E' quindi necessario individuare dei *criteri* di valutazione che ricoprano tutte le componenti dell'*integrazione*, il CLIL in tutte le sue dimensioni: linguistica, disciplinare e cognitiva.

Quindi la questione del *perché* si collega ad un'altra questione: *come* valutare, essendo l'individuazione dei *criteri* uno dei nodi cruciali della valutazione (v. paragrafo 4),

- creare "un'onda di ritorno" positiva (*positive washback*); anche questo aspetto è particolarmente significativo, si tratta di un'innovazione che bisogna incoraggiare e implementare; un'impressione di "difficoltà", può causare scoraggiamento o addirittura rifiuto da parte degli studenti, i quali devono invece essere informati e convinti di tutte le molteplici opportunità che lo studio di una disciplina in una lingua diversa comporta. Il CLIL rappresenta non solo un contesto "reale" di apprendimento ma anche una sfida intellettuale per studenti e insegnanti e la valutazione dovrebbe contribuire a creare questa consapevolezza.

In conclusione le prove di valutazione nel CLIL, "valide" ed "affidabili", devono misurare competenze in contesti "reali" e "significativi", quali sono quelle offerte appunto da un determinato campo del sapere; devono, essere "*autentiche*" ed essere in stretto rapporto con il mondo reale, anziché valutare astratte conoscenze linguistiche. Per questo la forma di valutazione che appare più adeguata è quella che si definisce come *valutazione autentica*.

2. Chi valuta?

Un contesto CLIL si presta a forme *alternative* di valutazione, cioè delle modalità in cui l'insegnante non sia l'unico e il solo a valutare, pur conservando il ruolo principale e decisivo. Si possono prevedere forme di *auto valutazione* (*self assessment*) o di valutazione fra *pari*

(*peer assessment*), che presentano numerosi vantaggi: arricchiscono la valutazione di diversi punti di vista, favoriscono la collaborazione all'interno della classe, stimolano la riflessione sui processi. Il Portfolio europeo delle lingue rappresenta un "valido" strumento per l'autovalutazione e la riflessione sui processi, tuttavia per il momento questo non include approcci CLIL, anche se esistono documentate esperienze su questo tema (De Luchi 2006).

Queste forme alternative di valutazione sono realizzabili però a determinate condizioni; in primo luogo è necessario che vengano formulati in modo chiaro gli *obiettivi* di

apprendimento, in secondo luogo che si definiscano i *criteri* di riuscita coerenti con gli obiettivi e che questi vengano condivisi nella classe. Gli studenti saranno così consapevoli non solo di ciò che impareranno ma anche del modo con cui saranno valutati; è quindi opportuno che i criteri di apprendimento vengano formulati in modo concreto attraverso precisi *items* (Coyle D. et alii, 2010, p.121) in modo da fornire indicazioni precise su *come* avverrà la valutazione

Rispetto alla domanda "Chi valuta?", una questione particolare si pone quando nel percorso intervengono due insegnanti - quello di lingua e quello di disciplina - modalità abbastanza diffusa nelle sperimentazioni condotte in Italia a partire all'incirca dal 2000 e destinata necessariamente a scomparire con la Riforma, in cui l'insegnamento CLIL sarà affidato ad un insegnante di disciplina con certificate competenze linguistiche e metodologiche.

Se in linea di massima si può verosimilmente ipotizzare che entrambi possano intervenire nel processo di valutazione (Barbero T, e Clegg J., 2005) e formulare un giudizio, è necessario però definire con chiarezza *quale* sia la *lingua* da prendere in considerazione e la questione ci riconduce a *cosa* valutare nel CLIL (paragrafo successivo). In sintesi: in un approccio CLIL la focalizzazione è sul *contenuto* e sulla *lingua* utilizzata per esprimere proprio quel contenuto, quindi criteri di valutazione che prendano in conto questioni prettamente linguistiche di accuratezza (*accuracy*) e di scioltezza (*fluency*) come elementi isolati, sono inadatti e non rispondono alle caratteristiche di questo approccio. Questo non significa che la dimensione linguistica non debba venire considerata e che, in particolare, l'errore di lingua debba essere ignorato, ma piuttosto che l'attenzione alle *forme* sia subordinata ai *significati*, e che ad esse vengano dedicati degli appositi spazi, ad esempio di revisione linguistica sugli errori più comuni rilevati. Do Coyle (2010, p. 120) suggerisce a questo scopo una modalità, quella che definisce: "language clinic", cioè: "from time to time, the teacher gathers language errors which need to be addressed as a class and holds a language clinic in a lesson, explaining to learners that it is a necessary step to support better communication of content".

Nel caso di *team teaching* la gestione di questa fase potrebbe essere affidata all'insegnante di lingua.

3. Cosa si valuta?

La scelta del modo di valutare è coerente, deve esserlo, con il modo di insegnare e di apprendere. In che cosa un approccio CLIL è innovativo rispetto ad un corso tradizionale? Rispetto ad un corso "disciplinare" si differenzia per l'attenzione prestata alla lingua, rispetto ad un corso di "lingua" da un concetto diverso di lingua e del suo apprendimento. La tabella sottostante riporta in sintesi le caratteristiche principali di un corso di lingua tradizionale e quelle di un corso CLIL (Järvinen 2009, p. 110)

Language course	CLIL approach
<ul style="list-style-type: none"> • learning language • focus on forms and skills • language as a set of rules & communicative skills 	<ul style="list-style-type: none"> • learning content through language • focus on meaning • language as <i>a resource</i> for making meaning in an academic context
<p>"What is the student's ability to use linguistic skills? Are the forms grammatically correct?"</p> <p>Focus on mistakes</p>	<p>"Does s/he uses the appropriate forms to highlight the meaning in a certain academic context?"</p> <p>Mistakes are viewed in a broader context</p>

In un corso di lingua "tradizionale" gli studenti studiano *la lingua*, il focus è sulle *forme* e sulle *abilità linguistiche*. In un approccio CLIL gli studenti *usano* la lingua per imparare i contenuti. Il focus è sul *significato*, così la lingua non è considerata come un insieme di regole e di abilità a sé stanti e da studiare in quanto tali, bensì come una risorsa per creare significati in un contesto comunicativo.

Di conseguenza, in un corso tradizionale la domanda che ci si pone rispetto alla valutazione è: "Qual è il livello di abilità raggiunto dallo studente nell'usare le abilità linguistiche? Le forme sono grammaticalmente corrette?"

Nel CLIL la domanda che ci si pone è: "Lo studente è capace di usare le forme adeguate ad esprimere *significati* in un contesto comunicativo? In quale misura e con quale livello di autonomia?"

Gli errori sono presi in considerazione in un contesto più ampio, come si è già detto.

In altre parole anche la valutazione nel CLIL deve prendere in considerazione *l'integrazione* fra contenuto e lingua. Le domande necessariamente presenti nel discorso dell'insegnante sulla valutazione sono le seguenti (Mohan & Huang, 2002):

- a) A quale livello di complessità si situa la conoscenza (*classificazione / concetti, principi / sequenze, valutazione / scelta*)?
- b) Quali risorse linguistiche sono utilizzate per ogni livello?
- c) In quale misura gli studenti sono capaci di usare strategie per creare forme espressive più o meno elaborate? Con quale livello di autonomia?

Per rispondere in modo adeguato a queste domande è necessario avere un punto di riferimento, ad esempio un **framework** che consenta di rispondere in base a precisi criteri. Questo schema consentirà di:

- stabilire il livello di complessità dei contenuti (*la struttura della conoscenza*),
- individuare le risorse linguistiche necessarie ad esprimerli,
- mettere in evidenza le operazioni cognitive che consentono all'insegnante di pianificare in base a questa integrazione,
- prevedere percorsi che vadano dal semplice al complesso,
- preparare attività di supporto (*scaffolding*),
- assicurare la coerenza fra obiettivi di insegnamento / apprendimento e valutazione.

Framework concettuale

Proponiamo di seguito un framework che integri appunto: contenuti, operazioni cognitive e lingua.

La tassonomia di Mohan (Mohan 1986)¹, che adottiamo, propone tre livelli di complessità nella struttura della conoscenza: **1. classificazione / concetti**, **2. principi**, **3. valutazione** e li pone in relazione con la loro espressione linguistica. Il primo livello è *fattuale*, si riferisce all'identificazione di elementi nel loro contesto, alla loro classificazione e definizione. Questo livello è o può essere legato all'esperienza concreta (Cummins 2000, p.65); da un punto di vista linguistico corrisponde alla *descrizione* e all'*organizzazione* dell'informazione (raccolgendo, ad esempio, le conoscenze per categorie: chi?, cosa? dove? come? quando?). Ma il sapere disciplinare non è, o non è soltanto, semplice conoscenza di particolari elementi (Mohan, 1986, p. 90), ma anche dei modi con cui essi si relazionano fra di loro; molto della conoscenza disciplinare è conoscenza di *relazioni*

¹ La tassonomia di Mohan, fra le numerose tassonomie con cui non è peraltro in contrasto, ha il vantaggio di mettere in relazione la struttura della conoscenza con il linguaggio. E' stata sperimentata nell'ambito del progetto europeo [LICI](#) (2006-2009)

(causa effetto, conseguenza, regole...) e di *processi* che conducono dall'uno all'altro, il secondo livello è dunque quello dei *principi*, che si esprimono linguisticamente attraverso *sequenze*: interpretare dati e trarre conclusioni, formulare e verificare ipotesi, individuare cause ed effetti... Infine il terzo livello è quello della *valutazione*, cioè quello che richiede di esprimere giudizi originali, di giustificare opinioni, di operare delle *scelte* e di procedere in modo consapevole a rielaborazioni originali.

L' acquisizione della conoscenza a questi diversi livelli richiede il coinvolgimento di operazioni cognitive che possono essere di livello cognitivo più basso (*lower order thinking skills*) o più alto (*higher order thinking skills*). Esempi di operazioni cognitive di livello inferiore riferite ad un contenuto disciplinare possono essere: ricordare fatti, singoli elementi, identificare il lessico e dare definizioni, classificare elementi in base a determinati criteri. A livello superiore troviamo operazioni quali analizzare, fare delle sintesi, valutare, rielaborare in modo creativo le informazioni. La tabella sottostante indica graficamente il rapporto fra contenuti (colonna a sinistra) e lingua (colonna di destra), passando attraverso operazioni cognitive di diverso livello in relazione alla struttura più o meno complessa della conoscenza. Come si può evincere, la terminologia usata per indicare le operazioni cognitive (seconda colonna) coincide in larga misura – la lingua accademica non è una scienza esatta – con quella usata per le funzioni linguistiche suggerendo così una stretta relazione fra le *funzioni* del linguaggio CALP² e le *abilità cognitive*. Così, ad esempio, su un argomento come la cellula gli studenti possono apprendere *informazioni fattuali*, come caratteristiche, forme, tipologie; in questo caso dovranno probabilmente apprendere un lessico, individuare le caratteristiche principali, apprendere e dare definizioni, classificare diverse tipologie e descriverle; elementi questi che, in una scala strutturale della conoscenza, si collocano al primo livello. Ma possono anche dover studiare la cellula nel suo funzionamento, nel suo rapporto con altre cellule, analizzarne le alterazioni; possono, in esperimenti di laboratorio, analizzare dati, fare ipotesi sugli sviluppi dell'esperimento, trarre conclusioni e infine esprimere valutazioni sui risultati raggiunti e sui processi messi in atto. In questo caso, sulla base di conoscenze acquisite nella prima fase dell'apprendimento potranno accedere a livelli superiori di conoscenza, svolgendo attività che richiedono abilità cognitive e, probabilmente, forme linguistiche più complesse.

Framework concettuale (proposta)

Content	Thinking skills	Language	
Knowledge structure	Lower order TS	CALP functions	Structures Vocabulary
Concepts / Classification	<ul style="list-style-type: none"> - Defining - Identifying - Classifying - 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifying elements in their context - Classifying objects & ideas according to their characteristics - Identifying & describing information - 	Specific vocabulary + Grammar

² CALP: Cognitive Academic Language Proficiency, è la lingua delle discipline, in opposizione alla lingua BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills, che è la lingua della comunicazione e degli scambi interpersonali.

	Higher order TS		
Principles / Relationships	<ul style="list-style-type: none"> - Explaining - Hypothesizing - Applying - Comparing - Solving problems - 	<ul style="list-style-type: none"> - Explaining organizing principles & reasoning processes - Generating hypothesis on causes & effects - Predicting implications - Applying a model - Making a timeline, cycle or narrative sequence - Describing problem-solving procedures, applying to real life problems - 	Syntax + Textual types
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluating - Expressing opinions - Making choices - Creating - 	<ul style="list-style-type: none"> - Summarising information, incorporating new information with prior knowledge - Identifying criteria, explaining priorities, - Indicating reasons for judgments, - Confirming truth 	Creative use of structures and vocabulary
Activities / formative assessment			

Per concludere, questo schema visualizza l'integrazione delle componenti del CLIL: il contenuto – a diversi livelli di complessità (*knowledge structure*) – capacità cognitive (*thinking skills*) e linguaggio (*CALP functions, vocabulary, grammar*): l'acquisizione della lingua è contestuale all'uso e allo sviluppo di abilità cognitive, oltre che all'apprendimento di contenuti disciplinari; questa è l'ipotesi fondamentale e la sfida del CLIL.

Letto in senso orizzontale questo *framework* può descrivere una fase dell'apprendimento (ad esempio apprendimento di concetti e loro classificazione); in senso verticale indica, invece, le tappe di un percorso: dall'individuazione di *elementi fattuali*, delle loro caratteristiche, alla loro integrazione nelle sequenze di un *processo*, fino ad una fase più alta di creatività e di pensiero critico.

La valutazione, soprattutto nel senso di valutazione *formativa*, si inserirà all'interno di questo schema.

4. Come valutare? Quali strumenti?

Come si è detto prima, un approccio CLIL si presta a forme *autentiche* di valutazione, cioè a forme di valutazione che possono essere associate a ciò che avviene nel mondo reale, anziché semplicemente formulare domande che richiedono una risposta semplice, univoca e facile da testare (Wellington & Osborne 2001). La valutazione autentica è la forma più appropriata a misurare le competenze CLIL perché in questo modo è possibile verificare se gli studenti sanno opportunamente utilizzare le conoscenze acquisite in situazioni molto simili a quelle reali, e se sono in grado di applicarle in modo creativo a nuovi contesti e a nuove situazioni (Serragiotto 2007).

In che cosa la valutazione "autentica" è diversa da quella tradizionale? Lo schema che segue mette in evidenza le differenze principali.

Traditional assessment	Authentic assessment
Select the right answer	Perform a task
Artificial context	Real life
Memorize / recall	Apply / Create
Teacher structured	Student structured

In sintesi, nell'ambito di una valutazione gli studenti devono essenzialmente *rispondere* a domande o selezionare risposte, nella valutazione autentica devono eseguire un compito (*task*³). I test sono "artificiali", il contesto di un *task* è reale. Attraverso i test tradizionali si richiede generalmente di riconoscere, memorizzare e ripetere informazioni, in un *task* si richiede di analizzare, applicare, creare. I test sono elaborati dagli insegnanti, la valutazione autentica lascia agli studenti maggiore libertà nella scelta e nella costruzione delle prove.

Quali sono le tappe da seguire in un percorso di valutazione autentica? Essenzialmente le seguenti:

- a. **elaborare task autentici**, (come verificare competenze integrate?)
- b. **definire degli standard**, (che cosa dovrebbero sapere o saper fare gli studenti?)
- c. **identificare i criteri**, (quali devono essere le caratteristiche della performance attesa?)
- d. **calcolare un punteggio o score**, (qual è stato il livello di competenza raggiunto? il punteggio può essere espresso in modo sintetico – eccellente, buono, insufficiente ecc – oppure, e meglio, descrivendo dettagliatamente il livello di competenza raggiunto e le eventuali carenze)
- e. **trovare dei descrittori di competenza**, (come possono le competenze essere descritte per ogni punteggio e in riferimento ad ogni criterio?)
- f. **creare una rubrica di descrittori a cui attingere e da adattare ad ogni singola prova**, (quale tipo di feedback fornisce allo studente?)

Una "matrice" per l'elaborazione di descrittori

I descrittori di competenze nella valutazione devono essere assolutamente coerenti con gli obiettivi della programmazione, nel senso che vi devono essere inclusi, anche se non tutti gli obiettivi devono necessariamente essere valutati. Lo stesso framework di riferimento dev'essere usato per la valutazione. Proponiamo due casi: uno finalizzato alla valutazione di un task "semplice", che richieda, ad esempio, l'acquisizione di concetti, la loro identificazione e classificazione, e un altro che si riferisca, invece, ad un task più complesso, dove oltre all'acquisizione di concetti si debbano individuare delle relazioni o dei processi e dare infine un giudizio critico.

Nel primo caso la valutazione coinvolgerà soltanto il primo livello del framework (*concepts / classification*) e potrà essere rappresentata da una griglia che organizzi tutti di elementi di cui tener conto: il contenuto (*topic*), l'esecuzione del *task* in termini, ad esempio, di identificazione, classificazione, descrizione..., il punteggio (*score*). Il giudizio riferito allo *score* potrà essere formulato in vari modi: in modo sintetico (eccellente, buono, insufficiente, ecc....), oppure dettagliato come nell'esempio che segue.

³ Sulla definizione e concetto di *task* si veda ad esempio Ellis, 2003
enisuola / cililaction

Score		5	4	3	2	1
Topic	Task achievement (<i>identifying, classifying, describing...</i>)	Can identify / describe <i>all</i> the concepts related to the topic	Can identify / describe <i>most of</i> the concepts related to the topic	Can identify / describe <i>some of</i> the concepts related to the topic	Can identify / describe <i>only a few</i> concepts related to the topic	<i>Can't</i> identify / describe the concepts related to the topic

Con un *task* più complesso, che coinvolga, ad esempio l'elaborazione di un percorso o la descrizione di un processo (un report di laboratorio, la presentazione di un argomento in power point, la preparazione di una pagina web...) più livelli o tutti i livelli saranno coinvolti e la griglia di valutazione potrebbe essere la seguente:

Score		3	2	1
Topic:	Concetti / classificazione	Identifica i concetti, li classifica e formula ipotesi verificabili sul processo / problem solving	Identifica i concetti, li classifica e formula ipotesi sul processo / problem solving in modo impreciso	Identifica i concetti, li classifica e formula ipotesi sul processo / problem solving in modo errato
	Principi / sequenze	Esegue le procedure, raccoglie dati, li organizza, trae conclusioni in modo appropriato	Esegue le procedure, raccoglie dati, li organizza, trae conclusioni in modo approssimativo	Esegue le procedure, raccoglie dati, li organizza, trae conclusioni in modo errato
	Valutazione	Valuta i risultati ottenuti, li confronta con le ipotesi formulate e ne conferma la validità	I risultati coincidono soltanto in parte con i concetti e le ipotesi formulate	Le conclusioni non hanno alcuna relazione con i concetti e le ipotesi formulate.

La lingua non viene presa in considerazione come elemento a sé stante in quanto è parte dell'integrazione, come indicato nel *conceptual framework* di riferimento. Solo se si vuole sottolineare una sua particolare funzione sarà considerata come criterio. Do Coyle (Do Coyle, 20109, p. 130) ad esempio, per la valutazione di una presentazione in Power Point, individua due tipi di criteri: il primo riferito alla costruzione delle *slides* (*general aspects of slides, pictures and graphics, texts, content*), l'altro alla presentazione, vale a dire: il rapporto fra le immagini e il discorso, la lingua (in termini di grammatica e pronuncia) e la comunicazione. Le rubriche di descrittori sono liste aperte, mai finite, adattabili e da adattare ai tasks creati di volta in volta.

Riferimenti bibliografici

Barbero T., Clegg J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci, Roma

Coyle D., Hood Ph., Marsh D., (2010) *CLIL, Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge

De Luchi M., *Portfolio CLIL: perchè* in Coonan C.M. (a cura di), (2006), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina Editrice, Venezia

Ellis R., (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press

Järvinen H., 2009, (edited by) *Language in Content Instruction, Handbook*, University of Turku (http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf)

Mohan B., Huang J., (2002), *Assessing the integration of language and content in a mandarin as a foreign language classroom*, in *Linguistics and Education* 13(3), 405-433

Serragiotto G., *Assessment and evaluation in CLIL*, in Marsh D., Wolff D., (2007), *Diverse Contexts – Converging Goals*, Peter Lang, Frankfurt am Mein

Wiggins G., (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retrieved November 9, 2010 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>

ENISCUOLA

CLIL IN ACTION

“un modello di best practice”

**in accordo con il
Ministero dell’Istruzione, Università, Ricerca
e sulla base delle
Politiche Linguistiche della Commissione Europea**

7-ALLEGATI

RISORSE INTEGRATIVE

LINEE GUIDA FORMAZIONE & VALUTAZIONE

PREMESSA

Riferimenti Istituzionali

I DD.PP.RR. di attuazione della Riforma della scuola secondaria di 2° grado nn. 87/2010, 88/2010 e 89/2010 prevedono l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera, in particolare:

- nell'ultimo anno dei Licei,

il DPR 89/2010 specifica all'art. 10 commi 5 e 6 che "nel quinto anno è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato..";

- nell'ultimo anno degli Istituti Tecnici,

il DPR 88/2010 specifica all'art. 8 comma 2 b) "Passaggio al nuovo ordinamento" che il MIUR con apposito decreto di concerto con il MEF definirà "i criteri generali per l'insegnamento, in lingua Inglese, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente";

- negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici,

il DPR 89/2010 specifica all'art. 6 dedicato al Liceo Linguistico che "dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica prevista nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie...".

L'innovazione allinea l'Italia a quanto accade analogamente in altri paesi europei.

(N.B.: tutti gli approfondimenti sono presenti nei seguenti documenti: Bibliografia CLIL; Sitografia CLIL; Sitografia generale).

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

APPRENDIMENTO INTEGRATO DI LINGUA E CONTENUTO

1. Aspetti storici e teorici

In Europa da diversi anni esistono istituti scolastici che sperimentano l'insegnamento di alcune discipline del programma di studi quali storia, geografia, letteratura, chimica, musica ecc, in una lingua straniera.

Negli anni '60 questa modalità di insegnamento era applicata principalmente nelle regioni con un profilo linguistico particolare, ad esempio regioni di confine o bilingui come la Valle d'Aosta o il Trentino Alto Adige. Di conseguenza, riguardava un numero molto ristretto di alunni che crescevano in contesti linguistici e/o sociali particolari. Lo scopo principale di tale insegnamento era di rendere questi bambini bilingui, ossia dar loro la possibilità di acquisire nella lingua straniera le stesse competenze linguistiche che possedevano nella lingua madre.

Nel corso degli anni '70 e '80, lo sviluppo di questo insegnamento viene influenzato dall'esperienza canadese di "insegnamento in immersione"⁴. Fred Genesee definisce il concetto di immersione nel seguente modo:

«Immersion is a form of bilingual education in which students who speak the language of the majority of the population receive part of their instruction through the medium of a second language and part through their first language. Both the second language and the first language are used to teach regular school subjects, such as mathematics, science, or physical education, in addition to language arts. The same subjects are never taught using both languages concurrently or during the same academic year»⁵.

⁴ L'immersione linguistica è a volte erroneamente denominata *full immersion*. Quest'ultima è una tecnica per l'insegnamento di una lingua straniera che prevede, appunto, una immersione piena, cioè totale, in un ambiente della lingua straniera, che diventa l'unica lingua con cui il discente è a contatto, sia tramite l'insegnante, sia tramite il gruppo dei discenti e sia tramite l'ambiente. E', in sostanza, la situazione in cui ci si trova durante un soggiorno all'estero che magari comprenda anche qualche ora di scuola; mentre l'immersione non avviene necessariamente in un ambiente che parla esclusivamente la lingua straniera o seconda e prevede l'insegnamento di metà delle discipline nella lingua 2 e metà nella lingua 1. Cfr. C. M. Coonan, 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino, p. 94.

⁵ «L'immersione è una forma di educazione bilingue nella quale gli studenti che parlano la lingua della maggioranza della popolazione ricevono parte della loro istruzione mediante la seconda lingua e una parte attraverso la loro prima lingua. Sia la seconda lingua, sia la prima lingua vengono utilizzate per insegnare delle normali materie scolastiche come la matematica, le scienze o l'educazione fisica, in aggiunta alle discipline linguistiche. Le stesse materie non vengono mai insegnate utilizzando entrambe le lingue in maniera simultanea o durante lo stesso anno accademico». Cfr. F. Genesee, 1987, *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*, Newbury House Publisher, Rowley, p. 20.

In aggiunta a ciò, va ricordato che l'insegnamento per poter essere definito in immersione, deve avvenire per il 50% nella lingua straniera oggetto di studio. Qualora ciò non si verificasse, o meglio, si decidesse di svolgere soltanto alcune materie in lingua straniera veicolare, si potrà parlare di *enriched language program*, ovvero di un programma di insegnamento linguistico potenziato. L'iniziativa partì da alcuni genitori anglofoni residenti nella zona del Québec i quali ritenevano indispensabile per i loro figli la conoscenza della lingua inglese. Essi si impegnarono affinché venisse introdotto un tipo di istruzione linguistica più concentrata, che si discostasse da quella tradizionale e che fosse in grado di assicurare un maggior contatto con la lingua reale. Si realizzarono così in Québec alcune particolari forme d'insegnamento intensivo dell'inglese (*Intensive English*), inteso come lingua straniera o seconda, a discenti francofoni. In Canada questo tipo di istruzione ha avuto un enorme successo, grazie anche al sostegno delle autorità educative e al coinvolgimento dei genitori.

Anche se con il passare del tempo è risultato impossibile trasferire l'esperienza canadese in Europa, essa ha comunque avuto il merito di stimolare le ricerche in materia e favorire l'attuazione di esperienze diversificate.

L'immersione può essere considerata precoce o tardiva, a seconda dell'età degli alunni ai quali si rivolge. Può essere totale se tutto il programma di studi è insegnato nella lingua straniera.

Queste diverse modalità rispondono alla ricchezza di contesti linguistici ed educativi, alle aspirazioni e agli obiettivi diversi degli alunni, dei genitori e delle autorità educative⁶.

L'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) comincia ad imporsi durante gli anni '90. Il termine è stato coniato nel 1994 da David Marsh, uno dei fondatori dell'approccio CLIL, docente dell'università di Jyväskylä in Finlandia. Il "*Libro Bianco su Istruzione e Formazione: insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*"⁷ di Edith Cresson⁸ adottato dalla Commissione Europea nel 1995, viene considerato una pietra miliare per quanto riguarda l'educazione e la formazione dei nuovi cittadini europei; propone un'analisi della società attuale caratterizzata dalla mondializzazione degli scambi,

⁶ Eurydice, 2006, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola in Europa*, p. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//CLIL_IT.pdf

⁷ www.indire.it/db/docsrv//PDF/Libro%20Bianco.pdf;

⁸ Edith Cresson ha coniato un nuovo concetto di formazione, non rivolto ad ambienti formali quali la scuola e l'università ma orientato soprattutto ad ambienti non formali come biblioteche ed associazioni, ed informali quale la società civile. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

dalla globalizzazione delle tecnologie e dallo sviluppo della società dell'informazione, mettendo in luce come gli stati europei membri dell'Unione debbano valorizzare le risorse umane puntando sull'intelligenza e sull'acquisizione di nuove competenze. Tra queste, la conoscenza di più lingue appare indispensabile per la realizzazione personale e professionale, ma anche per "rafforzare il sentimento di appartenenza all'Europa nella sua ricchezza e nella sua diversità culturale e per la comprensione tra cittadini europei"⁹ come affermato nel 4° obiettivo, dove si raccomanda la necessità di padroneggiare tre lingue comunitarie, compresa la propria. Per un apprendimento effettivo delle lingue comunitarie, il Libro Bianco suggerisce di iniziare l'apprendimento in età precoce. La necessità di allargare lo spazio per lo studio delle lingue straniere in ambito scolastico, ha così portato a cercare condizioni nuove per l'apprendimento delle L2 utilizzandole proprio nell'insegnamento di altre discipline curricolari. Questa necessità è stata accolta anche dalla legislazione italiana nel regolamento sull'autonomia degli istituti scolastici (DPR 275/99) che sottolinea:

"Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività, nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e di accordi internazionali"¹⁰. Il nuovo approccio metodologico CLIL, come si vedrà nel prossimo paragrafo, va ben oltre l'insegnamento delle lingue.

L' "Anno europeo delle lingue 2001"¹¹ inizia ad approfondire in modo analitico la diffusione linguistica in Europa tanto che, nel marzo 2002, durante il *meeting* tenutosi a Barcellona i Capi di stato e di Governo si impegnarono a prendere provvedimenti concreti al fine di promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. A dimostrazione dell'accordo preso, viene elaborato nel 2003 a Bruxelles il Piano d'Azione 2004-2006 che, sinteticamente, si può dire costituito da due parti:

Contesto e principali strategie/misure da adottare all'interno di tre ampi ambiti di applicazioni: 1) estendere a tutti i cittadini i vantaggi della formazione linguistica per tutta la vita; 2) migliorare l'insegnamento delle lingue; 3) creare un ambiente favorevole alle lingue.

⁹ <http://www.eurodesk.it/programmi-europei>

¹⁰ <http://www.edscuola.org/archivio/norme/decreti/aut3.html>

¹¹ <http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leader2/rural-it/euro/p4-4.htm>

Proposta di azione e modalità concrete per ottenere a breve termine miglioramenti tangibili e strutture adeguate a sostegno/orientamento delle strategie linguistiche intraprese da autorità locali, regionali e nazionali.

L'obiettivo primario del Piano d'azione 2004-2006¹² è che ogni cittadino inizi e continui l'attività di apprendimento in modo permanente durante tutto l'arco della sua vita (LLLL: *Life Long Language Learning*) con modalità informali (ILL: *Informal Language Learning*) e di formazione professionale (VOLL: *Vocationally-Oriented Language Learning*). Inoltre, per favorire la diffusione delle competenze e conoscenze linguistiche, il numero e le qualifiche degli insegnanti di lingua straniera, la quantità e la qualità delle strutture fisiche ed infine il *budget* fissato per promuovere l'apprendimento ed il contesto linguistico, ogni Stato membro si impegna a: diffondere informazioni riguardanti i vantaggi dell'apprendimento linguistico, incentivare Programmi europei, elaborare e diffondere nuove metodologie didattiche quali: il CLIL, scambi, gemellaggi, film sottotitolati e nuovi media didattici. Favorire la formazione degli insegnanti con soggiorni obbligatori nel Paese di cui si insegna la lingua. Queste sono solo alcune delle posizioni che ogni Stato membro dovrebbe rispettare per favorire le azioni indicate nel Piano 2004-2006.¹³ Il CLIL viene indicato come strategia indispensabile in tutte le principali direttive e ricopre una posizione privilegiata nei 3 principali documenti che seguono:

1) *Nuovo quadro strategico per il multilinguismo*¹⁴

E' la prima volta che il multilinguismo viene citato esplicitamente nel Portfolio del Commissario europeo Ján Figel'. Il multilinguismo è al centro dell'identità europea, visto che le lingue sono un aspetto fondamentale dell'identità culturale di ogni europeo. La capacità di comprendere e di comunicare in più di una lingua ci stimola ad aprirci a culture e a punti di vista diversi dai nostri, migliora le nostre capacità cognitive e le competenze nella nostra madre lingua, favorisce lo studio e il lavoro all'estero. Ogni singolo piano nazionale è tenuto a fissare degli obiettivi che devono essere chiari per l'insegnamento delle lingue nei vari *steps* dell'istruzione tenendo presente determinate strategie e aree di intervento:

¹² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_it.htm

¹³ Holden L. R., 2005, *L'inglese trasversale in un contesto europeo di comunicazione plurilingue*, Tecnodid Editrice Napoli, pp. 40- 43. <http://www.notiziedellascuola.it/catalogo/libri/collana-i-laboratori/585>

¹⁴ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_it.htm

- Migliore formazione degli insegnanti in base allo studio: "Profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue"¹⁵.
- Apprendimento precoce delle lingue.
- Apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*)¹⁶.
- Sviluppo del multilinguismo nel settore dell'insegnamento superiore e accademico.

2) Raccomandazioni¹⁷

- L'introduzione di tecnologie multimediali, dell'informazione e della comunicazione nel quadro metodologico e didattico può essere utile ai fini dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue.
- Promuovere competenze relative all' "apprendere ad apprendere" per consentire uno sviluppo costante delle abilità linguistiche anche dopo la fine degli studi. I corsi di lingue dovrebbero dedicare un ampio spazio all'autoapprendimento, offrendo agli studenti una formazione all'utilizzo di strumenti di apprendimento autonomo, nonché a strumenti che consentano il controllo e l'autovalutazione dei progressi e dei processi di apprendimento (ad esempio il Portfolio Europeo delle Lingue- PEL)¹⁸.
- L'apprendimento integrato di lingua e contenuto- CLIL.

3) Azioni

In fasi progressive, la Commissione europea verificherà e valuterà se tutti gli Stati membri hanno applicato e sviluppato le 45 Azioni indicate nel Piano 2004-2006 in base al Quadro Comune di Riferimento per le Lingue¹⁹, in particolare:

- L'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione coniugato alla didattica delle lingue²⁰;

¹⁵ <http://www.istruzioneveneto.it/uploads2/File/profiloeuropeonste.pdf>

¹⁶ http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1305

¹⁷ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-07-1396_it.htm

¹⁸ Per Portfolio si intende una raccolta strutturata di documenti che accompagna chi inizia lo studio di una o più lingue straniere e descrive il percorso di apprendimento scolastico ed extrascolastico effettuato durante tutto l'arco della vita. E' legato al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, un documento che presenta i parametri per gli obiettivi e i contenuti dell'apprendimento linguistico, utili nella pianificazione curriculare a scuola o in altri contesti educativi.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

¹⁹ http://www.politichecomunitarie.it/file_download/26

²⁰ <http://www.languages-ict.org.uk>

- La produzione e la diffusione di programmi televisivi in lingua originale con sottotitoli;
- La permanenza all'estero per la formazione linguistica degli studenti e la mobilità degli insegnanti;
- La formazione permanente degli insegnanti attraverso risorse condivise di buone pratiche e metodologie innovative, tenendo presente i criteri contenuti nel "Profilo del docente europeo di lingue straniere"²¹;
- L'applicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione²², che fornisce i livelli e i descrittori per i percorsi di apprendimento, insegnamento e valutazione;
- La diffusione del plurilinguismo nell'ottica della comunicazione interculturale²³;
- L'apprendimento integrato di lingua e contenuti non linguistici.

La Direzione generale Istruzione e Cultura della Commissione europea ha pubblicato un'indagine sull'organizzazione, la realizzazione e la diffusione dell'insegnamento/apprendimento CLIL nelle scuole d'Europa, con lo scopo di favorire gli scambi comunicativi. Qui di seguito, nei prossimi paragrafi, verranno riportati degli elementi di riferimento. Occorre anzitutto definire nello specifico il significato dell'acronimo CLIL.

2. Che cos'è il CLIL?

Il termine è stato coniato da David Marsh e Anne Maljers nel 1994. Per CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero apprendimento integrato di lingua e contenuto, si intende l'insegnamento/apprendimento di una disciplina non linguistica con e attraverso una lingua straniera. I promotori di questo nuovo approccio metodologico sottolineano il fatto che la lingua e la disciplina non linguistica sono entrambe oggetto di insegnamento, e pertanto riconoscono la stessa importanza ad entrambe. La parola chiave di questo approccio è *integrated* e ben corrisponde alle sue finalità, ossia integrare l'acquisizione dei contenuti disciplinari con il corretto apprendimento della lingua veicolare. Non è solo l'insegnamento ad essere integrato tra contenuto e lingua nel CLIL,

²¹ <http://www.lend.it/il-profilo-del-docente-europeo-di-lingua.html>

²² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

²³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

bensi anche la programmazione, la metodologia, la realizzazione e la valutazione. Il CLIL suggerisce così un equilibrio tra l'apprendimento delle discipline e quello della lingua. Pertanto il contenuto disciplinare non linguistico si sviluppa attraverso la L2 e la L2 attraverso il contenuto disciplinare non linguistico. Proprio per questo l'approccio CLIL comprende sempre un duplice obiettivo in quanto in una lezione di *apprendimento integrato di lingua e contenuto* si presta contemporaneamente attenzione sia alla disciplina che alla lingua straniera veicolare. Questa metodologia si riferisce a qualsiasi contesto di apprendimento in cui contenuto e lingua siano integrati al fine di conseguire specifici obiettivi educativi. Definito dall'ispettrice lingue della Lombardia Gisella Langé quale "l'utilizzo delle lingue per imparare ad imparare e imparare ad usare le lingue"²⁴, CLIL significa utilizzare mentre impari ed imparare mentre utilizzi, non imparare ora per utilizzare in seguito. Ad esempio, se gli studenti non hanno la possibilità di utilizzare la lingua straniera fuori dalla scuola, ciò che è stato appreso può andare completamente sprecato. Con il CLIL invece, si ha l'opportunità di evitare che ciò accada dando la possibilità agli alunni di mettere in pratica ciò che apprendono mentre stanno apprendendo. Esso rispetta fedelmente le direttive indicate dal libro bianco sull'istruzione adottato dalla Commissione Europea nel 1995 in cui l'obiettivo educativo primario per l'Europa è la conoscenza di almeno due lingue comunitarie e il CLIL viene individuato come una modalità eccellente per il suo raggiungimento.

Grazie al suo approccio a doppia focalizzazione, il *Content Language Integrated Learning* comprende sia il contenuto disciplinare che la lingua, offrendo un contesto più naturale per lo sviluppo della lingua che porta immediatezza, importanza e valore aggiunto al processo per il suo apprendimento. Questa modalità permette agli studenti di "usare" la lingua in modo naturale, favorendo un "atteggiamento positivo", rendendoli consapevoli dei loro progressi, e nello stesso tempo sviluppando quelle strategie metacognitive che consentiranno loro di sviluppare un apprendimento delle lingue per tutta la vita²⁵.

Il segreto consiste nel far tesoro dell'atteggiamento positivo che gli studenti possono avere verso le lingue, e far leva sulla loro motivazione al fine di ottenere i migliori risultati possibili nell'apprendimento sia della lingua sia dell'altra disciplina.

²⁴ http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf

²⁵ Cfr. Europa Vicina. Rivista poliglotta d'informazione e cultura. N°15, anno XI, marzo 2007, *L'apprendimento delle lingue con l'avanzare delle nuove tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni*. Un vulcano di idee. G. Langé, *ALICLIL ONLINE: Formazione di docenti per insegnare una disciplina in lingua straniera*, pp. 2-4.

2.1 Differenza tra insegnamento CLIL e insegnamento tradizionale della LS

I recenti cambiamenti culturali, economici e politici avvenuti in Europa, nonché gli effetti della globalizzazione richiedono una maggiore conoscenza delle lingue e, allo stesso tempo il loro insegnamento viene visto da genitori, politici e pedagogisti come il pilastro dell'educazione del cittadino europeo moderno. L'abbattimento dei confini tra un paese ed un altro e la libera circolazione di tutti i cittadini europei hanno creato le condizioni per una reale esigenza di apprendimento linguistico sia per motivi di lavoro che educativi. Questa nuova esigenza porta ad una contraddizione didattica perché il contesto di acquisizione delle seconde lingue europee è essenzialmente il contesto di apprendimento di una lingua straniera, dato che nella maggior parte delle scuole non ci sono le condizioni necessarie per un contatto reale con la lingua oggetto di studio ed un suo uso che risulti non fittizio. Occorre che gli insegnanti e le diverse istituzioni scolastiche trovino nuove forme di insegnamento con lo scopo di creare e realizzare contesti di apprendimento/acquisizione linguistici il più realistici possibili, motivanti, efficaci e credibili²⁶. Lo scopo glottodidattico è quello di migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione della lingua straniera. Ma che cosa differenzia in modo sostanziale l'uso veicolare dall'insegnamento normale della lingua? La risposta si può dedurre leggendo lo schema di Carmel Mary Coonan qui di seguito riportato²⁷:

	Lingua straniera	Lingua veicolare
L'insegnante	Insegna la lingua	Promuove la lingua
Lo studente	Impara le abilità Apprende a usare la lingua	Usa le abilità acquisite Usa la lingua per apprendere

Lo scopo glottodidattico della lingua veicolare è quello di migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione della lingua straniera.

²⁶ Magnani M., 2005b, *L'insegnamento veicolare delle lingue. Dall'immersione canadese al CLIL*, in "Orizzonti scuola", 4, pp 1-166. (www.emscuola.org).

²⁷ Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Librerie, Torino, p.198.

In sostanza, gli approcci glottodidattici tradizionali non permettono di raggiungere gli obiettivi formativi richiesti dalla moderna scuola europea, presentando dei limiti nella capacità di utilizzare un idioma straniero in maniera autonoma all'interno di una reale situazione comunicativa. Attualmente si richiede non più solo una competenza che permette di interagire con un interlocutore straniero in situazioni standard e che si concentra sulla conoscenza delle strutture linguistiche fondamentali, bensì una competenza tale da permettere al discente di agire per mezzo della lingua veicolare in modo efficace, all'interno di contesti comunicativi reali e diversificati. In altre parole, la moderna scuola europea ha un obiettivo educativo da raggiungere: rendere i discenti autonomi nell'uso delle lingue straniere studiate. Di conseguenza diventa indispensabile allontanarsi dalle metodologie di insegnamento linguistico focalizzate solo sulla forma per avvicinarsi a tipologie di insegnamento basate sulla trasmissione di significati, ossia sull'efficace comunicazione di contenuti. È opportuno ricordare che l'apprendimento linguistico avviene principalmente usando la lingua per raggiungere degli obiettivi comunicativi concreti e non preparandosi ad un potenziale uso linguistico mediante la creazione di contesti comunicativi artificiali. L'insegnamento veicolare, infatti, basa i propri presupposti teorici sulla convinzione che sia possibile riprodurre i meccanismi di apprendimento linguistico krasheniano, ossia nel modo spontaneo tipico dei bambini. Il nuovo approccio veicolare che consiste nella trasmissione di contenuti non linguistici in una lingua differente dalla propria lingua materna, viene visto sia come l'ultima frontiera della glottodidattica europea e sia come una sfida per la scuola italiana. Ultimamente l'insegnamento veicolare si sta sperimentando soprattutto in Piemonte, Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige ed Emilia Romagna, con sempre maggiore diffusione in altre regioni. Rispetto all'insegnamento veicolare basato esclusivamente sul contenuto e sul contatto diretto con la lingua da apprendere, il CLIL presenta delle caratteristiche che lo rendono più adatto alle esigenze della glottodidattica moderna ed anche più economico in termini di investimento didattico. Il CLIL permette di:

- Sviluppare la scorrevolezza dell'esposizione (*fluency*) e curare contemporaneamente anche la correttezza (*accuracy*);
- Creare diversi percorsi tenendo conto delle esigenze didattiche dell'istituzione scolastica che decide di adottarli. Questo è dovuto alla grande flessibilità del CLIL, perché può essere realizzato veicolando una o più discipline prevedendo un monteore modulabile. Questa caratteristica è molto importante per la scuola dei

vari paesi europei, in quanto permette di scegliere di volta in volta la soluzione più adeguata;

- Intervenire sulla metodologia tradizionale, riducendo l'insegnamento frontale, rallentando il ritmo di lavoro, aumentando il tempo-parola individuale e creare un clima di lavoro più sereno e cooperativo²⁸.

Il CLIL può essere impiegato per sviluppare singoli moduli, oppure può affiancare l'insegnamento linguistico tradizionale come disciplina curricolare veicolata dalla lingua straniera.

2.2 Gli "insegnanti CLIL"

L'approccio CLIL richiede un cambiamento sia nella metodologia sia nella struttura curricolare tradizionale. L'apprendimento della disciplina non linguistica, proprio perché non viene fatto in una lingua straniera, ma con e attraverso una lingua straniera, richiede agli insegnanti una riflessione specifica non solo sull'insegnamento delle lingue, ma anche sul processo di insegnamento in generale. Il *focus* del programma può essere orientato verso i contenuti non linguistici (ed in questo caso c'è l'impegno per il raggiungimento degli obiettivi della disciplina non linguistica), oppure verso la lingua straniera. John Clegg, consulente educativo del progetto Lingua (Commissione europea), ha sollevato subito la questione, delicata e allo stesso tempo complicata: "se l'insegnante insegna in un'altra lingua deve cambiare il metodo?"²⁹. La risposta è sì, ed il grado di cambiamento viene determinato da alcuni fattori quali: la conoscenza di una seconda lingua; il grado di comprensione degli studenti; la possibilità di compresenza con un docente specialista con cui concordare un piano di lavoro; la spiegazione delle modalità di insegnamento/apprendimento alla classe; l'applicazione di procedure di verifica simultanee o differenziate per contenuti o per lingua. L'"insegnante CLIL" ha bisogno di una formazione specifica che lo prepari per il nuovo ambiente di insegnamento e apprendimento. Le sue competenze essenziali riguardano diversi ambiti: deve conoscere le teorie che favoriscano l'acquisizione e che stimolino i processi cognitivi; deve utilizzare strategie che rendano l'approccio comprensibile e coinvolgente, che facilitino il raggiungimento degli obiettivi formativi generali e linguistico/comunicativi, che

²⁸ Magnani M., 2005, *L'approccio ermeneutico nell'insegnamento delle lingue straniere*, in "Comunicare", 5, pp. 145-165.

²⁹ Cfr. IRRE E.R. *Esperienze CLIL in Emilia Romagna, 2002-2003*, a cura di L. Cucciarelli pp. 6-7.

incentivino la comunicazione e l'interazione all'interno della classe; deve essere in grado di pianificare e progettare l'unità didattica mostrando la sua capacità nel reperire materiale, anche multimediale, ed adattarlo ai diversi scopi didattici; deve essere flessibile e disponibile all'innovazione e capace di collaborare con l'insegnante della lingua da veicolare. L' "insegnante CLIL" non è, quindi, un docente della disciplina a cui è sufficiente aggiungere la conoscenza della lingua straniera; è un nuovo insegnante portato a rivisitare la sua formazione adattando ed integrando la sua metodologia al suo nuovo ruolo professionale. Nella maggior parte dei casi ufficializzati in Europa, i docenti sono specialisti di una o più discipline non linguistiche o hanno una doppia specializzazione che comprende una disciplina linguistica e una non linguistica con specifiche abilitazioni. La formazione dovrebbe essere gestita per la maggior parte dalle autorità locali, sotto forma di corsi per insegnanti in servizio. Le Università risultano poco coinvolte, soprattutto in Italia. Nel nostro paese manca un Master in CLIL, attivo invece in altri paesi; per esempio, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia vengono organizzati corsi di perfezionamento³⁰ ma soltanto a pagamento. Non sempre un corso di perfezionamento può, tuttavia, rappresentare una soluzione efficace ed adeguata. L'università deve collaborare con altre istituzioni regionali in modo tale da attuare percorsi formativi tenendo ben presente i bisogni e le condizioni locali specifiche³¹. Gli insegnanti, definiti "pionieri" da Carmel Mary Coonan, perché desiderosi di avventurarsi in questo terreno poco esplorato e istituzionalizzato, vanno incontro ad un possibile fallimento ma con la consapevolezza che un'ipotesi va perseguita fino in fondo e che bisogna essere disponibili all'osservazione e alla valutazione esterna, sperimentano percorsi CLIL nella loro piccola "officina", la classe, utilizzando forme di *learning by doing*.

2.3 Diploma / certificato richiesto

Nell'insegnamento di tipo CLIL, come si può leggere nel documento pubblicato da Eurydice³², i certificati che vengono rilasciati riguardano in prevalenza le competenze e le conoscenze linguistiche degli insegnanti. Le qualifiche di base si riferiscono alle discipline non linguistiche; è quindi ovvio che i diplomi o i certificati aggiuntivi, qualora vengano rilasciati, attestino le competenze legate all'ambito linguistico. A differenza di

³⁰ <http://venus.unive.it/labclil/>

³¹ Il laboratorio CLIL (Università Ca' Foscari di Venezia) ha elaborato e condotto una serie di pacchetti formativi per la USR di Calabria, la USR Umbria, Bodoni di Parma, il progetto "Sentieri: una rete di scuole" di Treviso. Cfr. report p. 43 su Convegno nazionale *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. 2004 Università Ca' Foscari di Venezia.

³² Eurydice, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning - CLIL) nella scuola in Europa*, 2006, Commissione europea, p.41.

Germania, Austria e Norvegia che ritengono gli insegnanti competenti nell'insegnamento di tipo CLIL se studiano semplicemente una lingua straniera e una disciplina non linguistica, l'Ungheria è l'unico paese a richiedere l'attestato che certifichi la specializzazione linguistica e non quella disciplinare. In molti sistemi educativi, l'insegnamento di tipo CLIL è poco sviluppato o esiste da poco tempo in forma di progetto pilota³³. E' il caso dell'Italia, della Lituania e del Regno Unito (Inghilterra).

In generale, gli insegnanti sono tenuti a specializzarsi in una seconda disciplina e se è quella linguistica si deve raggiungere il livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa³⁴. Questo criterio avrà delle conseguenze positive ed importanti sulla capacità dei sistemi educativi di aumentare l'offerta di insegnamento di tipo CLIL. Infatti, visto che la carenza di docenti qualificati viene citata spesso come un ostacolo importante al suo sviluppo, misure di questo tipo potranno soltanto favorirla. Alcune autorità educative non richiedono diplomi o certificati aggiuntivi per l'accesso a questo nuovo tipo di insegnamento, ma utilizzano dei criteri per qualificare gli insegnanti CLIL che possono essere raggruppati in quattro grandi classi:

- 1) essere madrelingua della lingua veicolare;
- 2) aver seguito un corso o degli studi nella lingua veicolare;
- 3) seguire una formazione continua sull'insegnamento di tipo CLIL;
- 4) sostenere un test o un esame in lingua.

In alcuni stati europei, le autorità competenti, per esempio le scuole, organizzano corsi, moduli di formazione, test ed esami incentrati sull'insegnamento di tipo CLIL.

Ad esempio, in Lussemburgo gli insegnanti devono sostenere un test nella lingua in cui non hanno svolto gli studi superiori, mentre, nei Paesi Bassi, Austria e Finlandia gli insegnanti devono seguire una formazione continua relativa a questo approccio metodologico. Alcune scuole, oltre ai docenti incaricati, ricorrono anche alla presenza di madrelingua nelle classi, considerandoli una garanzia supplementare per l'insegnamento di tipo CLIL.

3. Criticità e soluzioni metodologiche

³³ Per progetto pilota si intende qualunque attività/misura sperimentale limitata nel tempo, realizzata e finanziata, almeno in parte, dalle autorità pubbliche (Ministero dell'educazione o nel caso della Spagna da un'autorità educativa regionale). La durata di un progetto pilota varia da uno a tre anni a seconda del paese, e la valutazione avviene al suo termine. Eurydice, 2006, p.33.

³⁴ Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa, prevede una scala di sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) che offre una descrizione dei livelli di competenza nelle lingue.

L'organizzazione dell'insegnamento di tipo CLIL risulta più complessa rispetto a quella di un insegnamento tradizionale delle lingue. Essa richiede un dispiegamento di insegnanti specializzati nella lingua e nella disciplina, nell'utilizzo di risorse web, nella produzione di materiali didattici adeguati a causa del loro difficile reperimento sul mercato. Prima di affrontare le problematiche che si possono presentare nel percorso CLIL, si ritiene opportuno evidenziare le situazioni favorevoli, quali:

- *Un aumento della quantità e una maggiore qualità di esposizione alla lingua straniera*: la lingua straniera viene utilizzata anche nell'orario di altre discipline e molto spesso è richiesta una rielaborazione linguistica dei contenuti che normalmente non si avrebbe nei sistemi tradizionali;
- *Una maggiore motivazione all'apprendimento*: siccome il contenuto della disciplina è alla base dell'attenzione, anche gli studenti che non amano in modo particolare le lingue o che non presentano una particolare attitudine per l'apprendimento linguistico, riescono a seguire con interesse la lezione e allo stesso tempo migliorano la lingua straniera grazie ad attività che vengono considerate incidentali visto che non sono state programmate per questo scopo;
- *Una maggiore autenticità delle attività*: la lingua non è fine a sé stessa, ma viene utilizzata in un contesto reale per veicolare contenuti non linguistici.

Nel momento in cui si decide di organizzare dei percorsi CLIL, si ritiene opportuno considerare alcune problematiche che si presentano sia prima della stesura del percorso, sia in itinere, sia durante la sua valutazione. Una volta individuate le criticità, si cerca di trovare le possibili soluzioni ed effettuare delle scelte di carattere organizzativo e didattico - metodologico. A volte bisogna riconoscere che ci possono essere dei limiti per la sua realizzazione, perciò non risulta strano osservare che più della metà dei paesi europei incontra ostacoli. L'attenzione deve dunque concentrarsi sui protagonisti - insegnanti e alunni -, sulla progettazione, sul tipo di lingue, sulle discipline, sui materiali, sulla programmazione e realizzazione dei percorsi, sulla valutazione e le certificazioni.

3.1 Gli insegnanti

In ambito CLIL, quali insegnanti impiegare? Il fatto di disporre di un gran numero di

insegnanti di lingue non risolve i problemi dal momento che essi non sono formati per l'esperienza specifica dell'insegnamento CLIL. Di seguito vengono illustrate le varie tipologie:

- 1 *Un unico insegnante*: è il caso degli insegnanti che hanno la doppia abilitazione; una in una lingua straniera e una in un'altra disciplina e quindi possono portare avanti l'insegnamento veicolare in modo autonomo, ma i casi in cui si verifica quest'evenienza sono rari;
- 2 *Due insegnanti diversi*: con prevalenza della lingua, quando l'insegnante di una lingua straniera guida esercitazioni su contenuti disciplinari che sono già stati acquisiti e poi vengono applicati in lingua straniera;
- 3 *Due insegnanti in compresenza*: con prevalenza della disciplina, quando l'insegnante di lingua straniera realizza delle attività che vengono integrate da contributi disciplinari che, di fatto, orientano il percorso didattico;
- 4 *Scambio di insegnanti*: quando un insegnante italiano che insegna chimica, ad esempio, va in una scuola in Irlanda dove può insegnare in italiano, mentre l'insegnante inglese viene in Italia ad insegnare chimica in inglese;
- 5 *Organizzazione di moduli internet a gruppi*: quando si organizzano degli incontri *chat* o *forum* attraverso internet dove, ad esempio, un insegnante inglese di biologia interagisce con degli studenti italiani veicolando la sua disciplina;
- 6 *Risorse personali dei docenti*: quando l'insegnante di disciplina conosce la lingua straniera o si verifica il caso contrario; in entrambe le situazioni gli insegnanti collaborano fornendo consigli, aggiornamenti, approfondimenti sui loro rispettivi ambiti di insegnamento.

Attualmente, la situazione più ricorrente per l'uso veicolare della lingua è quella in cui interagiscono due insegnanti; uno di lingua straniera e uno di disciplina specifica che organizzano lezioni o moduli CLIL. A parte la scuola dell'infanzia e primaria dove l'insegnante può facilmente realizzare un percorso CLIL in modo autonomo, nelle scuole secondarie vi è la necessità di ricorrere a due distinti insegnanti che devono lavorare insieme e collaborare nella progettazione, nella programmazione e realizzazione del percorso CLIL, includendo la valutazione stessa del percorso.

Una simile situazione può avere dei vantaggi e degli svantaggi: è abbastanza scontato che lavorare in *team* arricchisce e aiuta a focalizzare meglio le problematiche dell'insegnamento, ma ciò presuppone che ci sia una buona intesa tra gli insegnanti, condizione fondamentale per la buona riuscita del progetto. Inoltre, ci deve essere una buona motivazione verso il lavoro che viene intrapreso, ma anche un minimo di interesse da parte del docente di lingua nei confronti della disciplina veicolata. Un'altra caratteristica importante riguarda la volontà di mettersi in gioco, lavorando in modo diverso, cambiando le modalità in base alle esigenze e alle proprie competenze.

Gli insegnanti in generale, ma quelli CLIL in particolar modo, devono:

- 1) *sapere* i contenuti disciplinari, linguistici e glottodidattici;
- 2) *saper fare*, ossia gestire le relazioni all'interno del gruppo classe e programmare attività interessanti ed efficaci;
- 3) *saper essere* aperti al confronto, mediatori, concreti ed attenti ai bisogni della classe.

Dato che questo approccio metodologico è ancora poco sviluppato e richiede per forza lo sviluppo di programmi di formazione degli insegnanti, non basta dare loro una doppia specializzazione, in lingue e in altre discipline non linguistiche, ma è necessario che possiedano la capacità di promuovere l'apprendimento di una disciplina in una lingua che l'alunno non conosce bene come la lingua materna. In un contesto simile, le autorità educative dovrebbero realizzare altre strategie per assicurarsi che i professionisti dell'approccio CLIL possiedano le competenze linguistiche necessarie per svolgere al meglio i compiti richiesti. Per gli insegnanti di disciplina si auspica che a breve possa essere attivata una certificazione esterna del livello linguistico ad opera di enti accreditati. Potrebbe anche essere riconosciuta una specifica abilitazione che dia la possibilità di insegnare una disciplina non solo in italiano, ma anche in lingua straniera. Tale integrazione potrebbe essere costruita e/o perfezionata in itinere da parte dell'insegnante che sarebbe così in grado di costruire il proprio Portfolio di competenze³⁵.

3.2 I materiali

³⁵ Serragiotto G., 2003, *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia, p.35-40.

I materiali da utilizzare in un percorso CLIL rappresentano un problema. Sul mercato esistono ancora pochissime risorse e libri di testo adatti a questo tipo di insegnamento. La carenza di supporti didattici comporta un lavoro supplementare da parte degli insegnanti CLIL: utilizzare libri di testo per discenti di nazionalità inglese, per esempio, ma di un livello scolastico inferiore rispetto a quello *target*, e poi scegliere accuratamente i contenuti, riadattandoli e corredandoli di attività ed esercizi appropriati, creati *ad hoc* per le esigenze del percorso da realizzare; fondere gli elementi disciplinari con quelli linguistici e realizzare l'integrazione necessaria. Si dovrà pensare di utilizzare anche materiali extralinguistici per rendere ancora più comprensibile il contenuto, come grafici, diagrammi, immagini, video e schemi. Inoltre, sono necessari supporti internet perché consentono la trasmissione di contenuti, idee e informazioni in modo coinvolgente, interattivo, aggiornato e appassionante.

3.3 Gli studenti

Gli studenti che stanno per intraprendere un'esperienza di lingua veicolare pensano che sia molto impegnativa, per il semplice fatto che ascoltare, leggere, e parlare in un'altra lingua risulta faticoso. Hanno paura di non essere all'altezza e credono che la mole di lavoro sia maggiore di quanto non lo sia in realtà. Il primo *step* per iniziare in modo corretto è quello di analizzare i pre-requisiti linguistici e disciplinari degli studenti. Molto spesso il problema è il livello linguistico della classe che a volte non risulta adeguato alla situazione; i contenuti, invece, non sono un problema se l'insegnante prosegue solo se tutti gli alunni li hanno appresi. Gli obiettivi che gli insegnanti si prefiggono di raggiungere non devono essere né troppo elevati né troppo semplificati o semplici: nel primo caso porterebbero ad uno scoraggiamento da parte degli alunni e quindi ad un insuccesso; nel secondo caso il semplificare troppo i contenuti produrrebbe una certa difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi didattici, nel caso fossero troppo semplici, gli studenti non sarebbero motivati ad apprendere. Lo scopo principale dell'insegnamento veicolare è quello di portare ad un arricchimento culturale di tipo globale senza abbassare il livello di apprendimento nella disciplina veicolata in lingua straniera e senza trascurare la normale programmazione curricolare. Un fattore che si è rivelato molto importante per la motivazione è che, da diverse esperienze fatte in campo CLIL nelle regioni Umbria, Lombardia ed Emilia Romagna, gli studenti delle scuole ad indirizzo

linguistico sono più motivati ad affrontare in lingua straniera discipline come matematica, fisica, chimica, rispetto alle discipline umanistiche. Diventa quindi fondamentale decidere la scelta della materia da veicolare, tenendo anche presente il punto di vista degli studenti. Infatti, scegliere una determinata disciplina solo per esigenze organizzative può creare una minore motivazione ad apprendere da parte degli studenti³⁶. Quello che risulta dalle esperienze fatte in precedenza da insegnanti CLIL³⁷, è che diversi studenti a cui non piaceva la lingua straniera hanno migliorato i loro risultati linguistici grazie all'interesse per la disciplina che veniva veicolata in lingua. Ma è anche avvenuto il contrario; la lingua straniera ha fatto accrescere la motivazione per la disciplina veicolata, che altrimenti non sarebbe stata così apprezzata. Inoltre, agli studenti piacciono anche le diverse modalità di lavoro; a coppie e/o a gruppi in classe sulla base del *cooperative learning*. Per quanto riguarda la certificazione delle competenze riferite agli studenti, per il momento esistono solo le valutazioni interne, non c'è niente di ufficiale a livello ministeriale e le abilità linguistiche ed il livello di assimilazione dei contenuti vengono paragonati a classi dove l'insegnamento viene condotto in italiano. Sono ancora poche le scuole che hanno previsto, sulla certificazione dell'esame di stato, una dicitura che documenta la partecipazione degli studenti ad un programma CLIL.

3.4 Scelte organizzative

3.4.1 Scelta della disciplina

A priori, tutte le discipline potrebbero essere oggetto di insegnamento in una lingua straniera, ma come fa notare Serragiotto³⁸, è consigliabile scegliere quelle che caratterizzano un indirizzo di studio in modo tale da tenere alta la motivazione ad apprendere degli studenti. Di solito, quando si inizia una sperimentazione, è raro che tutta la scuola venga coinvolta; si cerca di prediligere le classi che mostrano un forte interesse per la nuova attività, ma soprattutto che abbiano un livello di conoscenza linguistica non scarsa.

Quest'ultimo aspetto non deve essere sottovalutato: quando gli studenti possiedono una buona conoscenza della lingua straniera è meglio veicolare discipline che si basano principalmente sulla comunicazione verbale con un contenuto astratto legato prettamente

³⁶ Gli *abstract* relativi alle *Problematiche da considerare nei percorsi CLIL*, sono consultabili sul sito:

< <http://www.unive.it/labclil> >

³⁷ Cfr. Ricci Garotti, F., 2006, *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento.

³⁸ G. Serragiotto, 2004, *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Libreria, Torino, p.55.

alla conoscenza lessicale: storia, letteratura e filosofia. Nel caso di discipline che non fanno principalmente ricorso alla comunicazione verbale, è sufficiente una discreta competenza linguistica dato che il curriculum può essere integrato da materiali visivi, grafici, diagrammi.

3.4.2 Scelta della lingua

Tutte le lingue potrebbero essere veicolo per l'apprendimento di contenuti, ma nelle esperienze CLIL è opportuno considerare alcuni fattori da privilegiare in base al contesto. Pertanto può essere importante tener presente:

- 1 *La situazione economica e geografica del paese o della regione dove si trova la scuola:* in base alle ragioni correlate con la situazione economica del luogo, si può scegliere una lingua piuttosto che un'altra oppure considerare le lingue degli stati limitrofi; il francese in Val d'Aosta, per esempio, per ragioni di tipo economico e geopolitico;
- 2 *Il grado di somiglianza che esiste tra la lingua straniera e la lingua materna degli studenti:* nel caso di lingue affini dal punto di vista lessicale, fonetico e grammaticale, come lo spagnolo e l'italiano, si può iniziare con diverse discipline contemporaneamente, anche con quelle che si basano esclusivamente sulla comunicazione verbale e che richiedono un certo grado di astrazione (letteratura, filosofia). Nel caso di lingue non affini come l'inglese e l'italiano, è necessario che gli studenti abbiano una buona conoscenza della lingua straniera, soprattutto con le discipline dove la comunicazione verbale è importante e c'è scarsità di materiali extralinguistici;
- 3 *La disciplina che viene insegnata tramite la lingua straniera:* la scelta della disciplina riveste una importanza strategica. Per quanto riguarda il *trend* globale, si potrebbe senz'altro indicare la lingua inglese per veicolare materie scientifiche ed economiche; utilizzare invece le lingue romanze per le discipline umanistiche.
- 4 *Le risorse locali:* si tiene conto degli insegnanti di lingua disponibili, degli scambi avviati con le scuole straniere, della presenza di studenti stranieri.

A prescindere dalla lingua che si decide di veicolare, è molto importante assicurare la diversità linguistica evitando il dominio di una sola lingua straniera e assicurare la salvaguardia delle lingue minoritarie.

3.4.3 Montepore da dedicare al CLIL

Per quanto concerne il montepore da dedicare al CLIL, più ambiziosi saranno gli obiettivi formativi e più alto dovrà essere l'investimento orario. Per l'apprendimento sarà più rilevante non tanto la *quantità* delle ore, bensì la *qualità* dell'intervento didattico. Infatti, tra i fattori qualitativamente importanti va sottolineato, in aggiunta alle scelte organizzative, l'*intensità* dell'intervento didattico.

Tra le problematiche delle scelte organizzative rientra il rapporto tra la lingua veicolare e i contenuti disciplinari. Nel CLIL gli obiettivi linguistici convivono accanto a quelli disciplinari e vanno perseguiti simultaneamente. Si possono verificare situazioni in cui sarà momentaneamente necessario concentrarsi su quelli linguistici o su quelli contenutistici. Ciò non toglie che in alcune situazioni il percorso disciplinare che viene intrapreso in lingua straniera possa essere un *escamotage* elaborato al fine di raggiungere obiettivi prettamente linguistici.

3.5 Scelte di realizzazione didattico – metodologica

3.5.1 La progettazione

Nella fase di progettazione bisogna tener presente tutte le variabili per la realizzazione di un percorso CLIL. Nel *Content and Language Integrated Learning* non vi è la possibilità di improvvisare. I contenuti, così come il lessico e le strutture linguistiche, vanno filtrati e adattati alle esigenze e possibilità degli alunni per essere poi proposti in maniera strategica³⁹. Per realizzare un progetto CLIL si dovrà partire da una *motivazione* di base, perché senza questa spinta iniziale è difficile ottenere un risultato soddisfacente.

Le motivazioni sono diverse: culturale, ambientale, cognitiva, linguistica, legate al contenuto; l'importante è focalizzarsi su una di esse. All'inizio, tutte queste motivazioni sono presenti, ma quello che cambia è il grado di interesse nei loro confronti. Alcune possono essere solo accennate, altre possono diventare importanti durante il percorso ossia nel momento in cui si sviluppano le loro potenzialità.

³⁹ Magnani M., 2005, *L'insegnamento veicolare delle lingue e il CLIL: una nuova frontiera per la glottodidattica*, in Orizzonti Scuola, 4, < <http://www.emscuola.org> >.
eniscuola / clilinaction

Un altro elemento importante per l'attuazione di un progetto CLIL è il *contesto*, sia in riferimento alla scuola, e cioè all'ambiente interno, sia in riferimento all'ambiente esterno. In merito a quest'ultimo si terrà presente la dimensione socio-culturale, ad esempio l'interesse delle famiglie, importanti nell'attivazione del progetto; importante risulta anche la dimensione socio-linguistica, ad esempio se ci sono altre lingue nel territorio, se alcune sono autoctone o di recente immigrazione; infine la dimensione socio-economica, ad esempio le lingue che potrebbero essere scelte in base alle esigenze lavorative sul territorio o in funzione di un'eventuale mobilità legata alle leggi del mercato. Nell'attuazione del progetto, essenziale è l'appoggio manifestato del Dirigente Scolastico, del corpo docenti in generale, del consiglio di istituto e del consiglio di classe.

3.5.2 La metodologia

La metodologia da applicare è anch'essa una variabile rilevante. Le finalità del CLIL sono quelle di far acquisire contenuti disciplinari migliorando le competenze linguistiche nella lingua veicolare utilizzata come strumento per apprendere e sviluppare abilità cognitive. Uno degli scopi dell'insegnamento veicolare è quello di aiutare gli studenti a comprendere che la lingua è un mezzo di comunicazione, acquisizione e trasmissione del sapere, non soltanto una serie di regole grammaticali da memorizzare. Utilizzando la metodologia CLIL, la lezione viene focalizzata sia sui contenuti disciplinari delle materie coinvolte in questa sperimentazione, sia sulla lingua veicolare di cui bisogna favorire la comprensione e l'utilizzo. Per realizzare le proposte didattiche CLIL, gli insegnanti programmano delle strategie che prevedono attività, anche multimediali, mirate ad aumentare la produzione linguistica. Inoltre, l'insegnamento frontale viene ridotto per favorire attività autonome e cooperative da monitorare continuamente per verificare la comprensione del contenuto, o *input*, e la sua rielaborazione sotto forma di *output*. Pertanto, i docenti disciplinari, per proporre nella lingua veicolare i propri contenuti, devono applicare delle metodologie didattiche fortemente coinvolgenti e motivanti. Ad esempio: fornire agli studenti l'input avendo cura di illustrare gli elementi astratti con esempi, utilizzando materiali extralinguistici quali lucidi, grafici ecc⁴⁰: facendoli navigare attraverso i siti web che propongono risorse interattive. L'insegnamento veicolare stimola la competenza linguistica (incremento del lessico, fluidità espositiva, efficacia comunicativa), le abilità

⁴⁰ Cfr. Coonan, C. M., 2000, *La lingua straniera come veicolo di apprendimento*, "Scuola e lingue moderne", XXXVIII, 5.

trasversali (partecipare attivamente ad una discussione, porre domande, esprimere un'opinione personale), le abilità cognitive e di ragionamento autonomo. Nello stesso tempo, aumenta nell'apprendente la convinzione di riuscire ad utilizzare la lingua straniera come strumento operativo e, di riflesso, aumenta la fiducia nelle proprie possibilità.

4. La valutazione

La valutazione rappresenta una questione abbastanza complicata e delicata che deve essere affrontata in modo professionale da parte dei docenti. La dualità dell'apprendimento CLIL presenta delle questioni nuove: quale strada scegliere per valutare l'apprendimento linguistico e quello della disciplina non linguistica? Vanno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente e quali format e quali griglie dovranno essere utilizzate? Finora in Italia, per quanto concerne la metodologia CLIL, si è proceduto in modo frammentario perché non ci sono linee guida da parte delle Istituzioni preposte.

Tutto quello che è stato fatto fino ad ora è merito degli insegnanti che hanno sperimentato metodologie nuove per l'insegnamento. Anche nella valutazione del CLIL si sta andando avanti per tentativi perché non esiste una linea comune: l'insegnante della disciplina e quello della lingua straniera si confrontano, collaborano e creano modelli di verifica nuovi, stabiliscono griglie per la valutazione con descrittori e parametri che devono soddisfare le esigenze di entrambi. All'inizio della sperimentazione alcuni insegnanti, per verificare la competenza linguistica in ambito CLIL, usavano test linguistici tradizionali, ma questi test risultavano inadeguati, perché erano stati creati per verificare obiettivi e percorsi specifici e dunque non efficaci per valutare un percorso CLIL che, di fatto, si fonda su un modello integrato. Altri docenti hanno somministrato verifiche in parte in lingua straniera ed in parte in lingua italiana; altri ancora hanno privilegiato il contenuto disciplinare rispetto all'accuratezza linguistica.

Questa frammentazione sta ad indicare come non esista ancora una modalità standardizzata di valutazione. In una logica secondo la quale il CLIL richiama la necessità di un insegnamento integrato e non semplicemente la sommatoria di quello che l'insegnante di lingua e quello di disciplina fanno nelle proprie ore, è necessario pensare

ad una valutazione integrata di lingua e contenuti. Queste considerazioni possono articolarsi in:

- A. La valutazione deve essere fatta in modo globale; questo implica che occorre avere un *format* di verifica adatto per testare sia gli elementi linguistici sia quelli di contenuto. Inoltre, il modello della verifica dovrà attenersi alle caratteristiche della disciplina, in modo tale che possano essere utilizzati anche strumenti non linguistici, come l'uso di immagini, riempimento di schemi ecc. che potrebbero aiutare la comprensione. Per esempio, nella produzione di un testo, sia orale che scritto, si potrebbe proporre la seguente griglia⁴¹:

Valutazione contenuto	Valutazione LS
Usa tutte le informazioni necessarie	Usa il lessico in modo appropriato
Usa esempi per sostenere il discorso	Usa la grammatica in modo corretto
Padroneggia le tematiche affrontate	Usa frasi sintatticamente complesse
Sintetizza informazioni da più fonti	Sa esprimersi con coesione testuale
Organizza bene i concetti	Sa interagire in modo autonomo

- B. Per la valutazione dei contenuti e della lingua, si dovrà decidere che importanza dare alla valutazione della lingua; questo dipenderà dagli obiettivi prefissati, da quelli generali contenuti nel curriculum e dalle modalità usate durante le lezioni. La lingua e i contenuti scritti e orali, nell'ambito delle griglie possono essere valutati separatamente⁴².
- C. È necessario trovare una metodologia docimologica che permetta non solo di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti, ma che consenta allo studente di poter riflettere sul suo percorso CLIL attraverso l'autovalutazione.

In questo modo l'apprendente diventa consapevole del suo percorso, riuscendo ad identificare il livello raggiunto, oppure verificare i propri interessi, la motivazione, tutti gli aspetti caratterizzanti il proprio apprendimento.

⁴¹Cfr. scheda D: *Indicatori di valutazione*, in appendice.

⁴²Cfr. scheda F: *Scheda valutazione linguistico-comunicativa interazione orale*, in appendice

4.1 Strumenti di verifica e di valutazione

Il primo punto fondamentale da considerare nella valutazione è *cosa si valuta*: l'insegnante valuta sia il contenuto sia la lingua? e nel caso in cui vengano valutati entrambi i fattori, bisogna stabilire l'importanza che viene data all'uno rispetto all'altro. Il secondo punto riguarda *chi valuta*: la valutazione viene fatta da un singolo insegnante o da entrambi, ossia dall'insegnante di disciplina e quello di lingua? Viene usata l'autovalutazione o gli studenti valutano l'elaborato dei propri compagni? Il terzo punto concerne il *quando si valuta*: con quale frequenza avviene la valutazione?

Altro punto è *il come si valuta*: quali tipi di obiettivi si vanno a testare; a lungo, a medio o breve termine? Che tipo di verifiche vengono utilizzate per misurare l'apprendimento degli studenti? Per la parte orale/interazione si usano domande-risposte tra insegnante-studente, dialoghi, argomentazioni? Per lo scritto vengono utilizzate domande chiuse (test a scelta multipla, vero-falso), domande aperte, composizioni, riassunti? Le verifiche vengono svolte tutte in lingua straniera? In caso di errori si riesce ad individuare se sono dovuti a problemi linguistici, a contenuti non assimilati o ad entrambi? Quanto influenzano gli errori linguistici nella valutazione del contenuto? Per valutare i risultati degli studenti si utilizzano delle griglie, dei *format*, altro? Si chiede agli studenti un *feedback* sulla verifica svolta? Ultimo aspetto da considerare è il *perché si valuta*: si valuta per avere un *feedback* sul proprio insegnamento, per sapere quale contenuto abbiano appreso gli studenti, per verificare se gli stessi studenti si rendano conto del percorso fatto? Tutti questi fattori sono solo alcuni dei più importanti da tenere in considerazione nel momento in cui si effettua una valutazione CLIL; essi servono per far riflettere sulle modalità di valutazione e sull'importanza che essa deve avere in ambito formativo^{42bis}.

A tal proposito, è utile riprendere il concetto di *task*, ossia l'idea che ogni obiettivo è un compito che deve tradursi in un'operazione da far svolgere all'allievo. Questa condizione implica che il *format* della verifica sarà diverso da una verifica tradizionale e dovrà essere coerente con le attività svolte in classe durante le lezioni.

^{42bis} Barbero T., Clegg J., 2005, *Programmare percorsi Clil*, Carocci Faber, Scuolafacendo, Roma

Inoltre, non si deve valutare soltanto il prodotto, ma anche il processo, in modo da analizzare i vari momenti dell'acquisizione che sono rappresentati dalle varie pratiche realizzate in classe.

Un aspetto fondamentale è decidere, in tutte le verifiche che verranno fatte, il peso che avranno gli errori. Alcuni avranno un peso minimo, perché saranno considerati come semplici imperfezioni linguistiche che non vanno ad intaccare il contenuto; altri possono indurre ad un fraintendimento del contenuto. Ma esistono anche problemi più gravi legati al fatto che gli studenti possono avere delle difficoltà nel formulare i loro pensieri in lingua straniera: quest'evenienza comporta delle serie difficoltà nell'argomentare la disciplina, in quanto gli apprendenti sono costretti a semplificare il contenuto e a tralasciare le sfumature.

Questo problema può essere risolto semplicemente controllando la produzione orale e scritta in lingua straniera attraverso esercizi ed attività adeguati su cui basare gli strumenti della valutazione. Qui di seguito viene riportato un esempio preso dal modello di Short⁴³ che permette di dividere la lingua dal contenuto in fase di valutazione:

Problem solving: gli studenti si mostrano abili nel risolvere problemi, anche disegnando grafici, diagrammi, nel classificare gli strumenti musicali ecc;

Conoscenza dei contenuti: gli studenti devono dimostrare delle abilità legate ai contenuti (ad esempio: riconoscere gli strumenti musicali e collocarli nelle famiglie a cui appartengono);

Elaborazione di concetti: gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (ad esempio: distinguere tra altezza e lunghezza del suono e rappresentare graficamente le informazioni);

Uso della lingua: gli studenti vengono testati sulle loro abilità ad usare la lingua accademica (ad esempio: nel riconoscere termini simili, nell'usare il vocabolario tecnico);

Capacità di comunicazione: gli studenti devono essere in grado di dare informazioni sul lavoro e sull'argomento svolto (ad esempio: condividere le idee, giustificare le opinioni, spiegare i passi intrapresi per svolgere un compito);

⁴³ Citato in, *La valutazione nel CLIL: format e griglie*, a cura di G. Serragiotto, 2004, Convegno tenutosi presso l'università Ca' Foscari di Venezia: *CLIL- un nuovo ambiente di apprendimento*, pp. 216-219.

<http://lear.unive.it/bitstream/10278/279/1/Atti-4-17s-Serragiotto.pdf>

Comportamento individuale: gli studenti mostrano di saper lavorare in modo autonomo;
Comportamento di gruppo: gli studenti dimostrano abilità comunicative, sociali e di interazione (ad esempio: lavorare in modo collaborativo in gruppo);
Atteggiamento/attitudine: l'atteggiamento e l'attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (ad esempio: trovarsi a proprio agio).

Gli esercizi che vengono spesso utilizzati nella verifica sono il *test di abbinamento* e il *cloze test*⁴⁴. Sono tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive perché prevedono una risposta chiusa. Il test di abbinamento può avere la seguente struttura: sul lato sinistro del foglio vengono elencati i termini, su quello destro, in modo casuale, le definizioni. Lo studente deve collegare in modo esatto la parola con la relativa definizione. Se viene utilizzato questo test al termine di un'unità, si può prevedere che alcuni abbinamenti siano legati al contenuto, mentre altri alla lingua.

Alla fine, l'insegnante potrà verificare se gli errori sono legati alla lingua o al contenuto. Il *cloze test*, invece, è un esercizio che si basa su un testo in cui mancano delle parole che sono state sostituite da spazi bianchi (solitamente manca una parola ogni sette). Per facilitare l'esercizio, sempre in modo casuale, possono essere fornite le parole mancanti corrispondenti sia alla disciplina sia alla lingua. Anche con questo esercizio l'insegnante potrà verificare se gli errori sono legati alla lingua o al contenuto.

4.2 Il Portfolio europeo delle lingue⁴⁵

Il Portfolio è una raccolta strutturata di documenti e materiali che descrivono le competenze acquisite dagli allievi sia in ambiente scolastico che extra-scolastico. Tenendo presente i principi, qui di seguito elencati, su cui si basa il Portfolio europeo delle Lingue (PEL), elaborato dal Consiglio d'Europa, si metteranno in evidenza le ragioni glottodidattiche e pedagogiche che spiegano l'utilizzo di questo strumento per la valutazione autentica.

⁴⁴Per ulteriori tecniche glottodidattiche, si consiglia di consultare P. E. Balboni, 2001, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Utet Libreria, Torino, pp. 131-191

⁴⁵<http://eelp.gap.it/IT/>

Il PEL

- a) è uno strumento che promuove il plurilinguismo ed il multiculturalismo;
- b) è di proprietà del discente;
- c) valorizza le competenze linguistiche ed interculturali di colui che studia una lingua, sia se sono acquisite in un sistema formale di istruzione sia in altri contesti;
- d) è uno strumento che promuove l'autonomia dello studente;
- e) svolge una funzione pedagogica di guida e sostegno del discente nel suo processo di apprendimento linguistico; ha anche funzione di documentazione e di presentazione dei diversi livelli di competenze raggiunte;
- f) si basa sul QCER mettendo in evidenza i livelli comuni di competenza;
- g) impegna ed incoraggia il discente in un processo di autovalutazione;
- h) si adatta nella sua forma alle diverse esigenze del discente, alla sua età, ai contesti e alla finalità di apprendimento. Proprio per questo esistono modelli di Portfolio⁴¹ per giovani, adulti o gruppi di discenti in particolari situazioni di apprendimento.

Il Portfolio sta assumendo sempre più importanza nella scuola italiana. Sulle caratteristiche del PEL, si baserà il Portfolio in ambiente CLIL. Il Portfolio europeo è suddiviso in tre parti:

1. *Passaporto linguistico*, raccoglie i titoli e le attestazioni relative a competenze maturate in campo linguistico;
2. *Biografia linguistica*, in cui il discente descrive in modo narrativo il proprio percorso di apprendimento, le motivazioni personali allo studio della lingua e si pone degli obiettivi futuri;
3. *Dossier*, raccoglie i materiali più significativi, prodotti dallo studente, che evidenziano il livello attuale di padronanza raggiunto nelle varie lingue.

Il Portfolio è un documento flessibile perché si modifica e si arricchisce nel corso degli anni; è lo studente che decide quali materiali inserire nel *Dossier* e quali zone ampliare o ridurre. Le sue finalità sono di carattere informativo, perché documentano il percorso nelle lingue straniere che ogni individuo realizza nell'arco della vita e allo stesso tempo ha anche una finalità formativa, perché la riflessione sugli obiettivi raggiunti e sulla progettazione dei percorsi di studio nel futuro, favoriscono la consapevolezza da parte dello studente delle proprie potenzialità, motivandolo verso un miglioramento continuo.

4.2.1 Il Portfolio CLIL

Il Portfolio, grazie alla sua struttura flessibile, risulta adatto a documentare un percorso in ambiente CLIL attraverso la raccolta di documenti che possono includere grafici, tabelle, relazioni su esperimenti, registrazioni di interviste o produzioni scritte. La selezione del materiale che viene fatta da parte del discente mette in evidenza quello che lo studente ha prodotto ma anche quello che pensa. Un'altra dimensione del Portfolio è che, sulla base di quanto elaborato dal discente, permette di capire quali processi cognitivi lo hanno guidato nell'apprendimento di lingua e contenuto, la sua personale rappresentazione delle conoscenze ed il significato che viene attribuito ad esse. L'insegnante in questo modo rileva quali sono i punti forti e quelli deboli dell'allunno. Un'altra funzione importante del Portfolio è legata al suo essere uno strumento privilegiato di valutazione autentica, ossia una modalità valutativa che riflette l'apprendimento dell'allievo, il suo grado di raggiungimento degli obiettivi, la motivazione, e le attitudini personali nei riguardi delle attività più significative svolte in classe. Il Portfolio realizzabile in ambiente CLIL, come asseriscono Genesee ed Upshur, è:

«A Portfolio is a purposeful collection of students, work that demonstrates to students and others efforts, progress, and achievements in given areas»⁴⁶.

Sulla base delle diverse finalità che questo strumento può assumere, si possono ipotizzare tre tipologie di *Portfolio CLIL*:

- a. *Portfolio illustrativo*, ha una funzione documentativa del percorso individuale di ciascun allievo, il quale inserisce i materiali prodotti, scelti personalmente e che per lui rappresentano i successi raggiunti, oltre a descrivere le esperienze più importanti che ha realizzato;
- b. *Portfolio di raccolta*, è un contenitore la cui finalità è quella di archiviare qualsiasi tipo di materiale utilizzato o creato durante il percorso CLIL;
- c. *Portfolio di verifica*, raccoglie tutti i test effettuati durante il processo di apprendimento CLIL⁴⁷.

⁴⁶ [è una raccolta orientata dei lavori prodotti dallo studente che dimostra a lui ed ad altri gli sforzi compiuti, il progresso ed i risultati ottenuti in determinate aree]. Cfr. F. Genesee, J. A. Upshur, 1996, *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge, p.99.

⁴⁷De Luchi: Portfolio Clil: perché? http://lear.unive.it/bitstream/10278/280/1/Atti-4-18s-De_Luchi.pdf

4.2.2 Importanza del Portfolio CLIL

Come abbiamo già visto in precedenza, il Portfolio CLIL ha una funzione documentativa e di raccolta dei materiali prodotti. Ma un'analisi più approfondita rivela che esso ha una valenza diversa. All'interno del percorso CLIL, l'individuo costruisce la propria conoscenza mediante operazioni cognitive, che sono ad un livello superiore rispetto alle competenze comunicative di base⁴⁸. Lo studio della lingua straniera veicolare presuppone non solo l'apprendimento della lingua e del contenuto, ma anche dei modi di pensare tipici del contenuto, come dedurre, ipotizzare, osservare, nonché l'apprendimento delle abilità di studio, come prendere appunti, sintetizzare, sostenere punti di vista⁴⁹. Il Portfolio consente di rendere noto a se stessi e agli altri questo processo man mano che si realizza, attraverso l'utilizzo di schemi, mappe concettuali, griglie di analisi. Questo documento rappresenta lo strumento privilegiato nello sviluppo delle strategie metacognitive⁵⁰ imprescindibili per una presa di coscienza individuale da parte del discente, diventando così non più oggetto, ma soggetto dell'apprendere. All'interno di una prospettiva che vede il discente al centro dell'apprendimento, il momento della valutazione assume delle modalità molto diverse rispetto alla prospettiva centrata sul docente. E' molto importante che l'alunno sviluppi la capacità di riflettere in maniera critica sul suo percorso, confrontandosi con i docenti, con i compagni, al fine di individuare le lacune, di colmarle e allo stesso tempo di valorizzare le competenze acquisite con obiettivi concreti da perseguire a breve termine. Il Portfolio CLIL, che è finalizzato allo sviluppo delle strategie metacognitive dando eguale importanza al prodotto, ciò che si elabora, e al processo, come lo si elabora, conterrà una sezione rivolta all'autovalutazione:

- a. il percorso finora realizzato è: facile / difficile / molto difficile;
- b. le attività che trovo più facili sono: ascoltare / parlare / interagire / leggere / scrivere;
- c. descrivo ciò che so fare in ogni abilità: ...;
- d. per il mese prossimo mi impegno a: ...⁵¹

⁴⁸Cfr. G. Serragiotto, 2003, ibidem, p.5. Le competenze comunicative di base: BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) sono competenze con interazioni su argomenti comuni che vengono raggiunte attraverso l'insegnamento tradizionale curricolare; le operazioni complesse di ordine cognitivo CALP (*Cognitive Academic Language Profency*) sono competenze elaborate con attività di ordine superiore e si realizzano attraverso l'insegnamento veicolare.

⁴⁹C. M. Coonan, 2002, *La lingua straniera veicolare*, Utet Libreria, Torino, pp.98-99.

⁵⁰L. Mariani, G. Pozzo, 2002, *Stili, strategie, e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia,, pp. 168-173.

⁵¹M.de Luchi (a cura di), *L'autovalutazione nel Portfolio CLIL*, 2004, Convegno tenutosi presso Ca' Foscari, pag. 228.

4.2.3 Il Portfolio CLIL del docente

Abbiamo visto che per gli studenti il Portfolio permette di evidenziare le competenze raggiunte e allo stesso tempo li motiva allo studio integrato di lingua e contenuto. Le opportunità che lo stesso strumento offre agli insegnanti coinvolti in un percorso CLIL sono le seguenti: pubblicizzazione delle esperienze svolte, azione riflessiva sul proprio lavoro; di fatto, gli insegnanti si pongono in modo critico e distaccato rispetto al proprio operato aprendosi al confronto con gli alunni ed i colleghi del progetto.

Gli insegnanti di lingua e di disciplina possono produrre uno stesso documento da mettere online, in modo da rendere pubblico il progetto CLIL ai genitori, agli stessi studenti e ai ricercatori, con le seguenti caratteristiche:

- a. un breve curriculum vitae dei docenti coinvolti nel percorso CLIL;
- b. una breve descrizione del progetto e dell'approccio che si utilizzerà;
- c. esempi di lavori prodotti dai docenti ed in particolare le loro riflessioni e attività di ricerca sul tema;
- d. esempi di lavori prodotti dagli studenti, quali esercizi di attività individuali e di gruppo;
- e. eventuale *feedback* da parte di studenti e colleghi.

E' uno strumento soggettivo ma che può promuovere nei docenti la riflessione condivisa in ambito didattico-metodologico.

La ragione che può motivare studenti ed insegnanti a creare un Portfolio CLIL riguarda il fatto che è uno strumento di crescita sia individuale che collettivo, volto a promuovere l'analisi e la riflessione sull'insegnamento/apprendimento integrato di lingua e contenuto e sulle modalità con cui tale insegnamento/apprendimento si realizza. A ciò si aggiunge che il Portfolio è un supporto molto flessibile, in grado di coinvolgere tutti coloro che partecipano al progetto, documentando in modo completo ed efficace i percorsi formativi.

BIBLIOGRAFIA CLIL **Essential bibliography**

I – CLIL METHODOLOGY

Barbero T., Boella T., (edited by) (2003), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*, Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, Collana Strumenti per la Scuola, quaderno 6, Torino.

Barbero T., Clegg J., (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci Faber - Scuolafacendo, Roma

Coonan C.M., (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino.

Coyle D., Hood, Marsh D., (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*,

Dafouz E., Guerrini M., (2009), *CLIL across Educational Levels*, Richmond Publishing, Madrid

Dalton-Puffer C., (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia

Järvinen H.M. & al., (2009), *Language in Content Instruction, Handbook*, University of Turku (FI), Socrates, Lingua 2 project

Langé G., (edited by), (2002), *TIE-CLIL Professional Development Course*, Direzione Regionale della Lombardia Milano.

Lewis M., (1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London

Marsh D., (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimension*, University of Jyväskylä UniCOM-Continuing Education Centre, Jyväskylä.

Marsh D, Lange' G., (1999), *Implementing Contents and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä

Marsh D, Maljers, A., Hartiala, A., (2001), *Profiling European CLIL, Classrooms, languages open Doors*, University of Jyväskylä, Jyväskylä

Masih, J., (1999), *Learning through a Foreign Language, Models, Methods and Outcomes*, CILT, London

Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J., (2008), *Uncovering CLIL*, Macmillan, Oxford

Rossi Holden L., (2005), *L'inglese trasversale*, Tecnodid Editrice, Napoli

Serragiotto, G., (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Perugia

I I – CONTENT (Science, Economy)

Barbero T., (2002), Apprendimento delle scienze in lingua straniera. Alcune considerazioni tratte da una sperimentazione CLIL, in "Perspectives - A Journal of Tesol-Italy", vol. xxix, n. 2, Fall.

Costa F., Posovich C., (2009), (a cura di) BIOLOGY, Cecie Starr, Life Sciences, Garzanti Scuola © 2009 De Agostini Scuola SpA

Franchi Martelli B., (2006), *On science*, Minerva Italica, Milano

Kelly., (2007), *Science. Macmillan Vocabulary practice series*, Macmillan

Langé G, Costa F., (a cura di) (2005), *CLIL Scienze*, Ghisetti & Corvi, Milano.

Langé G., (a cura di) (2005), *CLIL Economia*, Ghisetti & Corvi, Milano

Martellotta, Rizzo., (2009), *English for science. Facing the future*, Lingue Zanichelli (Bologna)

Mortimer E., Scott Ph., (2003), *Meaning making in secondary science Classrooms*, Open university Press, Philadelphia

Spiazzi, Tavella., (2006), *A new planet. Percorsi disciplinari e per il CLIL*, Zanichelli, Bologna

Wellington J., Osborne J., (2001), *Language and Literacy in Science Education*, Open University Press, Philadelphia, USA

III – LANGUAGE (linguistic theories, bilingualism, second language acquisition)

AAVV., *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2002, OXFORD - La Nuova Italia, Milano

Baetens Beardsmore H., (1993), *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.

Baker C., Prys Jones S., (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.

Baker C., (2002), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia

Cenoz J., Genesee F., (1998), *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Chamot A.U., O'Malley J.M., (1994), *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, Addison-Wesley, Reading MA.

Cummins J., Swain M., (1998), *Bilingualism in Education, Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman, Harlow

Cummins J., (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon, UK
Echevarria J., Vogt M., Short D., (2004), *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*, Allyn & Bacon, Boston.

Eggen P.D., Kauchak D.P., (1996), *Strategies for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills*. Allyn & Bacon, Boston.

Ellis R., (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford

Enright D.D., McCloskey M.L., (1989), *Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom*, Addison Wesley, Reading MA.

Fairchild H.H., Padilla A.M., (1990), *Innovations in Foreign Language Education: Contributions from Bilingual Education*, Sage Publications, London.

Kauffman D., Apple G., (2000), *The Oxford Picture Dictionary for the Content Areas*, Oxford University Press, New York.

Kramsch C., (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford

Krashen S., (1988), *Second Language Acquisition and Second language Learning*, Prentice Hall International, English Language Teaching, Exeter (UK).

Krashen S., (1995), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, *Language Teaching Methodology Series*, Phoenixelt, Exeter.

Mohan B.A., (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading MA.

Mohan B.A., Leung C. & al. (a cura di), (2001), *English as a Second Language in the Mainstream. Teaching, Learning and Identity*, Longman, Essex UK.

Nunan D., (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

Serragiotto G., (edited by), (2004), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET Libreria, Torino

Snow M., Brinton D., (a cura di), (1997), *The Content-based Classroom*, Longman, London.

Swain M., Lapkin S., (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon

Wilkinson R., (a cura di), (2004), *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*, Maastricht University Press, Maastricht (NL).

Willis J., (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman, London

IV – COGNITION (learning skills, learning processes, assessment)

Varisco B., (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma

Bruner J. S., (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York.

Nessel D., Graham Baltas J., (2000), *Thinking Strategies for Student achievement*, Skylight Training and Publishing Inc., New York

Taggart G., Phifer S., Nixon J., Wood M., (1998), *Rubrics, A Handbook for Construction and Use*, Technomic Publishing Co. Inc, Lancaster.

Skehan P., (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford

V – ASSESSMENT

Barbero T., Clegg J. (2005), *Programmare percorsi CLIL*, Carocci, Roma
La valutazione in CLIL, p. 117-138

Coyle D., Hood Ph., Marsh D., (2010) *CLIL, Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge
Assessment issues in CLIL, Evaluating the impact of CLIL programmes, p. 112-152, in

De Luchi M., in Coonan C.M. (a cura di), (2006), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, "Portfolio CLIL: perché?" Cafoscarina Editrice, Venezia

Järvinen H., 2009, (edited by) *Language in Content Instruction, Handbook*, University of Turku (http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf) *Assessment in CLIL*, p. 108-118

Mohan B., Huang J., (2002), *Assessing the integration of language and content in a mandarin as a foreign language classroom*, in *Linguistics and Education* 13(3), 405-433

Serragiotto G., in Marsh D., Wolff D., (2007), *Diverse Contexts – Converging Goals*, Peter Lang, Frankfurt am Mein
Assessment and evaluation in CLIL

SITOGRAFIA CLIL

Discipline scientifiche / inglese

Clil in ambito scientifico con numerose risorse per approfondimenti

<https://blossoms.mit.edu/>

<http://linguaescienze.blogspot.com/>

BBC: Science Across the World

<http://www.bbc.co.uk/science/>

<http://www.ase.org.uk/resources/science-across-the-world/>

Community to exchange experiences in teaching science subjects using English

<http://www.scienceteachertraining.com/>

Teachers tv

<http://www.teachersmedia.co.uk/subjects>

Online degrees and video courses from leading universities:

biology

<http://academicearth.org/subjects/biology>

astronomy

<http://academicearth.org/subjects/astronomy>

chemistry

<http://academicearth.org/subjects/chemistry>

computer science

<http://academicearth.org/subjects/computer-science>

engineering (electrical)

<http://academicearth.org/subjects/electrical-engineering>

environmental studies

<http://academicearth.org/subjects/environmental-studies>

mathematics

<http://academicearth.org/subjects/mathematics>

physics

<http://academicearth.org/subjects/physics>

Science Interactive Simulations

<https://phet.colorado.edu/>

National Science Teachers Association

<http://www.nsta.org/>

100 Best Websites for Science Teachers

http://www.forensicsciencetechnician.org/?page_id=156

Resources for teachers, students and parents

<http://www.planet-science.com/>

<http://www.schoolscience.co.uk/>

BBC Science and Nature

<http://www.bbc.co.uk/sn/>

Here is "How to make and use wikis"



[How to make and use wikis.pdf](#)

Here is "How to use and make science podcasts"



[How to use and make science podcasts.pdf](#)

Here is a glossary of terms for CLIL teaching from Cambridge Exams



[clil_glossary.pdf](#)

Here is a glossary of terms used when talking about teaching methodology from Cambridge Exams



[tkt_glossary.pdf](#)

How to teach maths through English - a CLIL approach



[Teaching maths through English - a CLIL approach.pdf](#)

Teaching Science through English - a CLIL approach



[Teaching Science through English - a CLIL Approach.pdf](#)

Valutazione

Authentic assessment

I siti sulla valutazione autentica sono numerosi, ne proponiamo uno in particolare

<http://www.udir.no/Tema/In-English/Curriculum-in-English/>

<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#authentic>

Sulla funzione e uso dei descrittori nella valutazione degli apprendimenti linguistici (la lingua delle discipline, le lingue come discipline) Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education, Waldemar Martyniuk (ed.), Mike Fleming, José Noijons (Council of Europe, Language Policy Division)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc

Il testo chiarisce e discute alcuni termini fondamentali, relativi alla valutazione, come: criteri, standards, competenze, benchmarks...

The use of descriptors in learning, teaching and assessment

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxE-UseDescriptors_en.asp

Alcuni paesi europei, fra cui la Norvegia, formulano gli obiettivi dei loro curricula disciplinari in termini di competenze da raggiungere e forniscono *descrittori* per i diversi livelli

Descriptors of the curriculum for Basic Norwegian for language minorities

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/descriptors_Norway_CITE-1-2.doc

Il sito spiega e fornisce esempi relativamente a concetti chiave della valutazione quali: obiettivi, formativo e sommativo, affidabilità (reliability) e validità (validity).

<http://fcit.usf.edu/assessment/basic/basicc.html>

Definizione ed esempi di valutazione autentica, a cura di Mueller J.

<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>

Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retrieved November 9, 2010 from

<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2> .

Sitografia essenziale

Apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola in Europa (CLIL-Eurydice)

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///CLIL_IT.pdf

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1305

Language In Content Instruction (summary + handbook)

http://lici.utu.fi/summary_italian.htm

http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf

CLIL: Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue

http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/5italian.pdf

<http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>

Insegnare il CLIL: politiche linguistiche della Commissione europea

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:it:HTML)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:it:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:it:HTML)

CLIL Consortium

<http://clil.viu.es/>

CLIL Cascade Network

<http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3488>

European Framework for CLIL Teacher Education

<http://clil->

[cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx](http://clil-cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx)

Portfolio CLIL

http://lear.unive.it/bitstream/10278/280/1/Atti-4-18s-De_Luchi.pdf

CLIL: a European Overview

<http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A A European Overview>

CLIL: a lesson framework

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/clil-a-lesson-framework>

CLIL by CILT Information Sheets – Documenti, Risorse, FAQ'S, Links, Bibliografie.

http://www.cilt.org.uk/secondary/14-19/intensive_and_immersion/clil.aspx

What is CLIL?

<http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=156604>

The resource bank for CLIL teachers

http://www.onestopenglish.com/clil_magazine.asp?catid=60084

CLIL: cooperazione europea

<http://www.tieclil.org/>

Language across the curriculum

<http://archive.ecml.at/documents/lacE.pdf>

The added value of CLIL

<http://www.slideshare.net/ptorres/added-valueclil-15243546#btnNext>

Forum sul CLIL

<http://www.factworld.info/>

BBC / British Council / CLIL

<http://www.teachingenglish.org.uk/search/node/clil>

Educazione bilingue

http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_E_pdesc.htm

TEST DI LINGUA INGLESE

Istruzioni per lo svolgimento del test scritto

La prova si compone di 50 situazioni linguistiche in ordine di difficoltà progressiva relativamente alle regole grammaticali e sintattiche. Il tempo a disposizione per eseguire la prova, non necessariamente per completarla, è di 20 minuti.

- Scrivere nome, cognome, scuola, disciplina e data negli appositi spazi.
- Dal punto 1 al punto 44: ogni frase va completata con una delle quattro possibilità proposte, di cui una sola è corretta. Indicare la scelta sottolineando la soluzione corrispondente.
- Dal punto 45 al punto 46: ci sono quattro frasi simili, da cui una sola è corretta. Indicare la scelta sottolineando la soluzione corrispondente.
- Dal punto 47 al 50: le parole sono da riordinare per comporre il senso della frase.
- Il test d'ingresso è l'unico indicatore che consente di valutare il livello di conoscenza individuale in termini di abilità di ricezione (lettura) e di produzione (scrittura). E' perciò necessario non utilizzare alcun supporto linguistico (vocabolari, grammatiche, ecc.) durante lo svolgimento del test.

Esito del Test

Livelli QCER	Livelli Abilità	Punteggio in Percentuale
0	Nessuna conoscenza linguistica	0 %
A1 Elementare	Basso Principiante	1 % - 40 %
A1.1 Elementare	Medio Principiante	41% - 60%
A2 Elementare	Alto Principiante	61% - 70%
A2.1 Elementare	Pre-Intermedio	71% - 80%
B1 Intermedio	Basso Intermedio	81% - 90%
B1.1 Intermedio	Medio Intermedio	91% - 100%

N.B.: La precedente scheda di valutazione tiene conto dei livelli e dei descrittori presenti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e va integrata con la Griglia di autovalutazione e, più sinteticamente, dalla Scala globale. Resta inteso che chi completa il test in modo corretto (100%) può verificare autonomamente il proprio livello oltre il B1.1 (dal B2) attraverso la Griglia e la Scala.

NOME E COGNOME	SCUOLA	DISCIPLINA	DATA

1. Would you like _____ orange juice?
A. a B. the C. some D. one

2. There's a good film _____ television this evening.
A. for B. on C. at D. in

3. Bob is Mrs. Brown's son. So, she is _____ mother.
A. my B. your C. his D. her

4. Where _____ on Sunday?
A. Bob does B. Bob goes C. Bob does go D. does Bob go

5. Are you Italian ? _____ .
A. Yes, I do. B. Yes, I am. C. Yes, I can. D. Yes, I have.

6. Janet starts working _____ 8 o'clock.
A. at B. from C. at the D. for

7. _____ you do me a favour, please ?
A. Do B. May C. Make D. Could

8. They want _____ pizza for dinner.
A. eat B. eating C. eaten D. to eat

9. _____ is that girl ? Oh, that's Nancy.
A. Who B. What C. When D. Where

10. _____ does David live ? He lives in New York.
A. Who B. What C. When D. Where

11. What do you do ? _____ .
A. I am reading B. I am Italian C. I am a teacher D. I am fine, thanks.

12. I like _____ .
A. cook B. cooking C. to cooking D. cooked

13. They _____ in Italy.
A. live not B. do live not C. does not live D. do not live

14. We _____ television in the evenings.
A. see B. look at C. watch D. follow

15. Where is Sue now ? She is _____ school.
A. on B. at C. from D. into

16. How old are you ? _____ .
 A. I have 20 years. B. I am 20 years. C. I am 20 old. D. I am 20 years old.
17. Can you speak French ? _____ .
 A. I cannot speak French. B. I no can speak French.
 C. I not can speak French. D. I not speak French.
18. _____ yesterday morning.
 A. I go to work B. I went to work C. I did went to work D. I have gone to work
19. Ted always looks _____ his sister on the weekends.
 A. at B. for C. after D. to
20. I speak English _____ than you do.
 A. good B. gooder C. better D. best
21. _____ ten students in my class.
 A. There is B. Is C. There are D. Are
22. Is this your book ? Yes, it is _____ .
 A. myself B. my C. me D. mine
23. John _____ his leg last week.
 A. fell and broke B. fells and brokes C. fall and break D. fallen and broken
24. What _____ tomorrow evening ?
 A. you do B. are you do C. are you doing D. do you doing
25. I _____ them since we were children.
 A. knew B. have known C. was knowing D. knowed
26. They _____ their house renovated by a professional company.
 A. had B. having C. get D. getting
27. Have you ever been to Canada ? No, not _____ .
 A. now B. yet C. already D. still
28. The plane arrives _____ Heathrow Airport.
 A. at B. to C. on D. at the
29. I _____ reading a book when the doorbell rang.
 A. am B. have C. was D. had
30. How much _____ these gold rings worth ?
 A. cost B. are C. is D. have
31. You _____ eat less, if you want to lose weight.
 A. may B. can C. should D. would

32. _____ book is this ? It belongs to Jack.
 A. Whose B. Of whose C. Which D. Of which
33. American Independence Day is _____ July 4th.
 A. on the B. on C. at the D. at
34. Have you ever been to Thailand ? Yes, we _____ last year.
 A. went B. was C. have gone D. had gone
35. I need _____ the bank this morning.
 A. go at B. to go at C. go to D. to go to
36. What are they doing after dinner this evening ? They _____ the football match.
 A. watch B. be watching C. will be watching D. will have been watching
37. Whose house is this ? It is _____ .
 A. our B. ours C. the our D. the ours
38. She told us that she _____ any money.
 A. has not B. does not have C. did not have D. had not got
39. Last Sunday _____ thousands of people at the stadium.
 A. there was B. there were C. they was D. they were
40. She _____ her client that the meeting had been cancelled.
 A. said B. spoke C. told D. talked
41. The Director is not here now. She _____ back in the office next Monday.
 A. is being B. is going be C. will be D. would be
42. I am working _____ I can.
 A. as hardly as B. so hard as C. so hardly as D. as hard as
43. If I _____ about the bad weather, I would not have travelled.
 A. knew B. would have known C. had known D. would know
44. I _____ smoke when I was younger.
 A. use to B. used to C. is used to D. was used to
45. A It is half an hour I am here. B. I have been here for half an hour.
 C. I have been here since half an hour. D. I am here since half an hour.
46. A. Butter is made from cream. B. Cream is made from butter.
 C. From cream is made butter D. From butter is made cream.

47. always - at - club - Fridays - on - plays - she - tennis - the

48. dinner - home - get - I - I - make - will - when

49. five - for - have - him - known - they - years

50. drive - father - going - is - morning - school - this - to - to - you - your

Soluzioni del Test

1. C	13. D	25. B	37. B
2. B	14. C	26. A	38. C
3. C	15. B	27. B	39. B
4. D	16. D	28. A	40. C
5. B	17. A	29. C	41. C
6. A	18. B	30. B	42. D
7. D	19. C	31. C	43. C
8. D	20. C	32. A	44. B
9. A	21. C	33. B	45. B
10. D	22. D	34. A	46. A
11. C	23. A	35. D	
12. B	24. C	36. C	

Frase 47:

1. She always plays tennis at the club on Fridays.

Frase 48, n° 2 opzioni:

1. I will make dinner when I get home.
2. When I get home I will make dinner.

Frase 49:

1. They have known him for five years.

Frase 50, n° 2 opzioni:

1. Your father is going to drive you to school this morning.
2. This morning your father is going to drive you to school.

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

Apprendimento-Insegnamento-Valutazione

ABSTRACT QCER

© Council of Europe 2001

A cura di Linda Rossi Holden

1) IL PLURILINGUISMO

- **Il plurilinguismo non va confuso col multilinguismo che si ottiene diversificando l'offerta linguistica.**
- **Il plurilinguismo mette invece l'accento sull'integrazione, passando dal linguaggio domestico al contesto culturale e sociale che la lingua stessa veicola.**
- **Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità.**
- **Con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali dove si padroneggiano competenze in più lingue ed esperienze in più culture.**

2) I LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO

Elementare A - Intermedio B - Avanzato C

- **A1- livello di contatto** (*Breakthrough*).
- **A2 - livello di sopravvivenza** (*Waystage*)
- **B1 - livello soglia** (*Threshold*)
- **B2 - livello progresso** (*Vantage*)
- **C1 - livello dell'efficacia** (*Effective Operational Proficiency*)
- **C2 - livello di padronanza** (*Mastery*)

2.1) SCALA GLOBALE

- **A1**
Comprende e usa espressioni di tipo quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
- **A2**
Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti e bisogni di immediata rilevanza (es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante.

- **B1**
Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. E' in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari e di interesse personale. E' in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.
- **B2**
Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. E' in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione regolare con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.
- **C1**
Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.
- **C2**
Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti di diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

3) GLOSSARIO MINIMO QCER

- Competenze
- Competenze generali
- Competenze linguistico-comunicative
- Contesto / Dominio
- Attività linguistiche
- Processi linguistici
- Testi
- Strategia
- Compito
- Temi

3.1) COMPETENZE

- Per svolgere i compiti e le attività richiesti nelle varie situazioni comunicative, chi usa e apprende una lingua si avvale di un insieme di competenze acquisite nel corso della propria esperienza.

3.2) COMPETENZE GENERALI:**Sapere - Saper fare - Saper essere - Saper apprendere**

- **SAPERRE:** conoscenza dichiarativa intesa come ricavata dall'esperienza (sapere empirico) o da un apprendimento formale (sapere accademico).
La conoscenza del mondo fa riferimento a luoghi, istituzioni, organizzazioni, persone, oggetti, avvenimenti, processi, azioni. La conoscenza socioculturale fa riferimento alla vita di tutti i giorni, alle condizioni di vita, alle relazioni interpersonali, al linguaggio del corpo, alle convenzioni sociali in un'ottica di consapevolezza interculturale.
- **SAPER FARE:** sono le abilità sociali (capacità di comportarsi rispettando le convenzioni); le abilità correnti (capacità di compiere efficacemente le azioni di vita quotidiana); abilità tecniche e professionali (capacità che richiedono specializzazioni mentali e fisiche); le abilità del tempo libero (attività artistiche, sport...); le abilità interculturali (capacità di risolvere malintesi con sensibilità e strategie per entrare in contatto con culture diverse, senza pregiudizi e relazioni stereotipate).
- **SAPER ESSERE:** comprende le competenze esistenziali che non sono solo condizionate dalle conoscenze, ma anche da atteggiamenti, motivazioni, valori morali, convinzioni, stili cognitivi e da fattori della personalità come intelligenza, spontaneità, ambizione, autostima, introversione....
- **SAPER APPRENDERE:** in generale è la capacità di integrare nuove conoscenze a quelle già esistenti. E' anche la capacità di imparare attraverso la sensibilità alla lingua e alla comunicazione, attraverso le abilità fonetiche generali, le abilità di studio, le abilità euristiche.

3.3) COMPETENZE LINGUISTICO-COMUNICATIVE

Si riferiscono a tre distinte componenti:

- **linguistica:** abilità riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi, alla struttura che regola i registri della comunicazione.
- **sociolinguistica:** abilità di comunicazione tra rappresentanti di culture diverse in base a regole di cortesie e rapporti tra sessi, classi, gruppi sociali.
- **pragmatica:** uso funzionale delle risorse linguistiche come padronanza del discorso, coesione, coerenza, interazione.

3.4) IL CONTESTO D'USO DELLA LINGUA

- L'uso della lingua varia ampiamente in base al contesto i cui aspetti sono:
- **Domini;**
- **Situazioni;**
- **Condizioni e vincoli;**
- **Contesto mentale di chi usa la lingua e dell'interlocutore.**

3.4.1) IL CONTESTO D'USO DELLA LINGUA - DOMINIO

I domini sono le sfere d'azione o aree di interesse della vita sociale:

- **Dominio personale:** riguarda le relazioni all'interno della famiglia e le pratiche sociali proprie dell'individuo;
- **Dominio pubblico:** riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale;
- **Dominio educativo:** riguarda il contesto di apprendimento / formazione / insegnamento;
- **Dominio professionale:** riguarda le attività e le relazioni nell'esercizio della professione.

3.4.2) IL CONTESTO D'USO DELLA LINGUA - SITUAZIONI

Le situazioni che possono verificarsi in ciascun dominio possono essere descritte come:

- I luoghi e i momenti in cui si verificano;
- Le persone e gli oggetti di un determinato ambiente;
- Le azioni effettuate;
- I testi con cui ci si confronta.

3.4.3) IL CONTESTO D'USO DELLA LINGUA – CONDIZIONI E VINCOLI

Le condizioni e i vincoli che determinano la comunicazione sono principalmente:

- **Condizioni fisiche;**
- **Condizioni sociali;**
- **Costrizioni di tempo.**

3.4.4) IL CONTESTO D'USO DELLA LINGUA – CONTESTO MENTALE

Il contesto mentale di chi usa/apprende la lingua si basa su:

- **L'apparato percettivo;**
- **I meccanismi di attenzione;**
- **L'esperienza a lungo termine che coinvolge la memoria;**
- **La classificazione pratica di oggetti, avvenimenti...;**
- **La categorizzazione linguistica.**

Ed è influenzato da: intenzioni, pensieri, aspettative, bisogni, desideri, motivazioni, stati d'animo.

Il contesto mentale dell'interlocutore in un atto comunicativo consiste nel realizzare una comunicazione il più possibile efficace, sia in uno scambio di informazioni che di tipo fattuale. La differenza di valori, convenzioni e aspettative sociali sono più difficili da superare se non è presente una buona consapevolezza interculturale.

3.5) ATTIVITA' LINGUISTICHE

- La competenza linguistico-comunicativa si esplica in macro-abilità nel compiere attività linguistiche che coinvolgono la ricezione (leggere, ascoltare), la produzione (scrivere, parlare), la mediazione (interpretariato e traduzione) e l'interazione (attività ricettive e produttive per la costruzione di un discorso comune).

3.6) PROCESSI LINGUISTICI

3.6.1) PER PARLARE:

- pianificare un messaggio (capacità cognitive);
- formulare e organizzare un messaggio (capacità linguistiche);
- pronunciare l'enunciato (capacità fonetiche).

3.6.2) PER SCRIVERE:

- Organizzare e formulare un messaggio (capacità cognitive e linguistiche);
- Scrivere un testo a mano o a macchina/computer (capacità manuali).

3.6.3) PER ASCOLTARE:

- Percepire l'enunciato (capacità uditive e fonetiche);
- Identificare il messaggio linguistico (capacità linguistiche);
- Comprendere il messaggio (capacità semantiche);
- Interpretare il messaggio (capacità cognitive).

3.6.4) PER LEGGERE:

- Percepire il testo scritto (capacità visive);
- Riconoscere lo scritto (capacità ortografiche);
- Identificare il messaggio (capacità linguistiche);
- Comprendere il messaggio (capacità semantiche);
- Interpretare il messaggio (capacità cognitive).

3.7) TESTI

Un testo è un qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale (annunci, discorsi, notizie...) che scritto (libri, manuali, riviste...), che chi usa/apprende la lingua riceve, produce e scambia. Ogni testo utilizza un determinato canale; onde sonore o strumenti scritti. Sono perciò di tipo testuale anche i media televisivi e radiofonici.

3.8) STRATEGIE LINGUISTICHE

- Le strategie sono il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse comunicative; una cerniera tra le risorse dello studente (competenze) e ciò che può fare (attività comunicative).
- L'uso di strategie comunicative consiste nell'applicazione di principi metacognitivi (pianificazione preliminare; esecuzione; controllo; riparazione) ad attività comunicative di diverso tipo: ricezione, interazione, produzione e mediazione.

3.9) COMPITI

- Qualsiasi tipo di compito richiede l'attivazione di specifiche competenze generali come la conoscenza del mondo, la conoscenza socioculturale, l'abilità di studio e abilità pratiche richieste dalla vita quotidiana. Per portare a termine un compito comunicativo in situazione reale, simulata o di esame, ci si avvale anche di competenze linguistico-comunicative (conoscenze e abilità linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche) e di strategie cognitive quali la comprensione, la negoziazione e l'espressione dei significati.

3.10) TEMI

Nei differenti domini possiamo distinguere dei temi, gli argomenti su cui si focalizzano singoli atti comunicativi all'interno di discorsi, conversazioni, riflessioni o composizioni. Alcuni esempi:

- Identificazione personale;
- Vita quotidiana;
- Viaggi;
- Cibi e bevande;
- Salute e benessere
- Attività professionale;
- Tempo libero.

4) LA COMUNICAZIONE NON VERBALE

Le azioni concrete che accompagnano le attività linguistiche comprendono:

- Indicazione (col dito, cenno del capo...)
- Dimostrazione (in che modo fare...)
- Azioni chiaramente osservabili (un ordine)
- La dimensione paralinguistica comprende:
 - Il linguaggio del corpo
 - L'uso di onomatopee
 - Tratti prosodici
 - Elementi paratestuali

5) APPRENDERE E INSEGNARE UNA LINGUA

5.1) PRIORITA':

- Analisi dei bisogni;
- Competenze;
- Strategie;
- Processi;
- Attività.

5.2) ATTORI:

- Apprendenti;
- Insegnanti;
- Autorità preposte alla stesura dei programmi;
- Autori dei libri di testo;
- Certificatori, formatori e ricercatori.

5.3) OBIETTIVI di insegnamento/apprendimento declinati in:

- **Termini di sviluppo delle competenze generali dell'apprendente (sapere-saper fare-saper essere: Pagg. 12, 13, 14, 15 del QCER);**
- **Termini di estensione e diversificazione della competenza linguistico/comunicativa (linguistica-pragmatica-sociolinguistica: Pag. 16 del QCER);**
- **Termini di migliori prestazioni in una o più attività specifiche (ricezione-produzione-interazione-mediazione: Pag.23 del QCER);**
- **Termini di operazioni funzionali a un dato dominio (pubblico-privato-professionale-educativo: Pag. 18 del QCER);**
- **Termini di arricchimento e diversificazione delle strategie e di realizzazione dei compiti (Pagg. 29, 30 del QCER).**

5.4) OPZIONI METODOLOGICHE

Approccio comunicativo generale / Centralità dell'apprendente

- **Modi: frontale, televisione, radio, computer, letture, forum ecc;**
- **Ruoli: insegnanti, apprendenti, strumenti e sussidi didattici;**
- **Competenze: linguistiche, pragmatiche, sociolinguistiche (Pag. 16);**
- **Interventi: riflessione sulla lingua attraverso l'analisi dell'errore (ignoranza delle regole, delle norme, dei termini; non si può auto correggere) e dello sbaglio (incidente di percorso; si può auto correggere).**

6) CURRICOLI

- **I curricoli devono rispondere all'obiettivo generale della promozione del plurilinguismo e della diversificazione linguistica;**
- **La diversificazione è possibile se, soprattutto a scuola, si tiene conto del rapporto costi/efficacia, si evitano inutili ripetizioni, si promuovono economie di scala favorendo transfer di abilità da una lingua all'altra;**
- **Le conoscenze (sapere) e le abilità/competenze (saper fare) linguistiche , insieme alle capacità di imparare (saper apprendere), non devono svolgere un ruolo specifico nelle singole lingue, ma ne hanno anche uno trasversale e trasferibile attraverso le lingue.**

7) VALUTAZIONE

Caratteristiche principali: validità, affidabilità, accuratezza.

- **Valutazione del profitto # della padronanza;**
- **Valutazione riferita alla norma # al criterio;**
- **Valutazione continua # puntuale;**
- **Valutazione formativa # sommativa;**
- **Valutazione diretta # indiretta;**
- **Valutazione delle prestazioni # delle conoscenze;**
- **Valutazione soggettiva # oggettiva;**
- **Classificazione in base a una lista di controllo # a una scala di punteggio;**
- **Giudizio in base all'impressione soggettiva # a criteri;**
- **Valutazione olistica # analitica;**
- **Valutazione di serie # di categorie;**
- **Eterovalutazione # autovalutazione.**

8) RIEPILOGO

L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che sviluppano una gamma di competenze sia generali sia linguistico-comunicative. Gli individui utilizzano le proprie competenze in contesti e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici con relativi testi su determinati temi in domini specifici, con l'attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti. La programmazione linguistica tiene anche conto dello sviluppo dei curricoli e della fase di valutazione.

9) RIFERIMENTI

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Sintesi forum sul Quadro

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc

- **© 2002, Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, R.C.S. Scuola S.p.A. Milano, La Nuova Italia-Oxford.**
- **INDICE Q CER**
- CAPITOLO 1**
 - **Il quadro comune europeo di riferimento nel contesto politico e educativo.**
- CAPITOLO 2**
 - **Qual è l'approccio adottato?**
- CAPITOLO 3**
 - **I livelli comuni di riferimento.**
- CAPITOLO 4**
 - **L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende.**
- CAPITOLO 5**
 - **Le competenze di chi apprende e usa la lingua.**
- CAPITOLO 6**
 - **Apprendere e insegnare una lingua.**
- CAPITOLO 7**
 - **I compiti e la loro funzione nell'insegnamento delle lingue.**
- CAPITOLO 8**
 - **Diversificazione linguistica e curriculum.**
- CAPITOLO 9**
 - **Valutazione.**

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione © Consiglio d'Europa

Abilità	A1 – Contatto Livello Elementare Breakthrough	A2 – Sopravvivenza Livello Elementare Waystage	B1 – Soglia Livello Intermedio Threshold
COMPRESIONE Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
COMPRESIONE Lettura	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.
PARLATO Interazione	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore é disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (es: la famiglia, il lavoro, i viaggi, l'attualità).
PARLATO Produzione orale	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni.
SCRITTO Produzione scritta	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

Abilità	B2 – Progresso Livello Intermedio Vantage	C1 – Efficacia Livello Avanzato Proficiency	C2 – Padronanza Livello Avanzato Mastery
COMPRESIONE Ascolto	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata sia dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso è tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abituarci all'accento.
COMPRESIONE Lettura	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore o al mio ambiente.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
PARLATO Interazione	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge.
PARLATO Produzione orale	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare.
SCRITTO Produzione scritta	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialisti.

LIVELLI COMUNI DI RIFERIMENTO: SCALA GLOBALE

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione
© 2001 Council of Europe

Livello Elementare	A1	Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
	A2	Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (Es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante, sa esprimere bisogni immediati.
Livello Intermedio	B1	Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. E' in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. E' in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.
	B2	Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. E' in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.
Livello Avanzato	C1	Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.
	C2	Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

DESCRITTORI DEL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE

(Editore: La Nuova Italia-Oxford)

Descrittori	Indice
I livelli comuni di riferimento: aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata	36, 37
Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive	60, 61
Produzione orale generale	73
Monologo articolato: descrivere esperienze	74
Monologo articolato: argomentare	75
Annunci pubblici	75
Discorsi rivolti a un pubblico	76
Produzione scritta generale	77
Scrittura creativa	78
Relazioni e saggi	79
Compensazione	81
Pianificazione	81
Controllo e riparazione	82
Comprensione orale generale	83
Comprendere una conversazione tra parlanti nativi	84
Ascoltare come componente di un pubblico	84
Ascoltare annunci e istruzioni	85
Ascoltare mezzi di comunicazione audio e registrazioni	85
Comprensione generale di un testo scritto	87
Leggere la corrispondenza	87
Leggere per orientarsi, informarsi e argomentare	88, 89
Leggere istruzioni	89
Guardare la Tv e i film	90
Individuare indizi e fare inferenze (ricezione orale e scritta)	91
Interazione orale generale	93
Conversazione	95
Discussione informale (tra amici) Discussioni e incontri formali	96, 97
Cooperazione finalizzata a uno scopo	98
Transazioni per ottenere beni e servizi	99
Scambio di informazioni	100
Intervistare ed essere intervistati	101
Interazione scritta generale	102
Corrispondenza	103
Appunti, messaggi e moduli	103
Prendere la parola (alternarsi nei turni)	106
Cooperare	107
Chiedere chiarimenti	107
Lavorare su un testo	119
Repertorio linguistico generale	135
Ampiezza del lessico	137
Padronanza del lessico	138
Correttezza grammaticale	140
Padronanza fonologica	144
Padronanza ortografica	145
Appropriatezza sociolinguistica	149
Flessibilità	152
Sviluppo tematico	153
Coerenza e coesione	154
Fluenza nel parlato	158
Precisione delle asserzioni	159

PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE (PEL)

Il **Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)** è un documento che accompagna coloro che studiano una lingua nel loro percorso di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nel PEL lo studente può registrare i progressi linguistici, riflettere sul processo di apprendimento e sui risultati raggiunti, porre nuovi obiettivi definendo e programmando le tappe delle proprie competenze linguistico-comunicative.

Il PEL è formato da tre diverse sezioni:

- il **Passaporto delle lingue**;
- la **Biografia linguistica**;
- il **Dossier**.

Il **Passaporto delle Lingue** fornisce un quadro d'insieme sulle competenze dello studente nelle diverse lingue che sono definite in termini di abilità ed in riferimento ai diversi livelli del QCER. Il Passaporto delle Lingue registra le certificazioni linguistiche formali acquisite (esami, titoli di studio ecc.) e descrive le esperienze di apprendimento linguistico ed interculturale. Include anche informazioni riferite a competenze linguistiche parziali nonché le valutazioni degli apprendimenti da parte dell'istituzione scolastica, dell'insegnante e dello studente stesso. Contiene anche alcune pagine che non possono essere modificate mentre è possibile l'inserimento di pagine aggiuntive in relazione alle esigenze di coloro che lo usano.

La **Biografia Linguistica** è quella parte del Portfolio dove acquistano rilevanza i processi più che i risultati e i prodotti. Questa sezione del Portfolio si basa sull'idea che la riflessione sul proprio processo di apprendimento favorisca la motivazione allo studio delle lingue e ha implicazioni sui risultati raggiunti. A questa funzione pedagogica della Biografia si associa la funzione di documentazione, secondo modalità più ampie e dettagliate di quelle fornite nel Passaporto. La Biografia raccoglie infatti tutti i dati che riguardano le esperienze linguistiche dello studente, dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lingua/e anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, cinematografici ecc.).

Il **Dossier** offre allo studente l'opportunità di selezionare e presentare il materiale che documenta ed illustra le esperienze e le competenze dichiarate nel Passaporto delle Lingue. Questa sezione del PEL acquista una rilevante funzione pedagogica perché permette allo studente di mostrare i prodotti relativi al proprio apprendimento, valorizzando le esperienze interculturali e linguistiche maturate a scuola e fuori dall'ambiente scolastico. Nella sua funzione di documentazione, il Dossier può includere attestazioni di frequenza a corsi di lingua, certificazioni acquisite nonché schede di valutazione compilate in contesto scolastico.

Il **PEL** si basa sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e fa esplicito riferimento ai sei livelli di competenza linguistica. Il PEL ed il QCER sono quindi strettamente correlati e la loro conoscenza è fondamentale per coloro che si occupano di insegnamento e apprendimento delle lingue.

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

SITOGRAFIA GENERALE **Politiche Linguistiche - Prassi Linguistiche**

POLITICHE LINGUISTICHE

Nuovo portale sul multilinguismo

http://ec.europa.eu/languages/index_en.htm

Direzione generale istruzione, cultura, multilinguismo, gioventù, sport

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

Eurobarometro 2012 - Gli europei e le lingue

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_399_380_en.htm#386

Language Policy – Council of Europe - Pubblicazioni

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp?#P108_3512

European Language Council

<http://www.celelc.org/>

Osservatorio europeo sul plurilinguismo

<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php>

Language Policy Division – ECML (European Centre for Modern Languages) Strasburgo

<http://www.ecml.at>

La piattaforma della società civile per promuovere il multilinguismo

http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/societa_civile_multilinguismo_it.htm

Divisione delle politiche linguistiche

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?

Commissione Europea – Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo

http://www.politichecomunitarie.it/file_download/26

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_it.htm

Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa – Dalla diversità linguistica all'educazione plurilingue

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guide_Short_EN.pdf

Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune (18-09-2008)

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+COMPARL+PE-416.668+02+DOC+PDF+V0//IT&language=IT>

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1340&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=fr> (press release)

Conclusioni del Consiglio d'Europa sul multilinguismo (22 maggio 2008)

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/100577.pdf

Raccomandazioni del Gruppo ad alto Livello sul Multilinguismo

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-07-1396_it.htm

http://www.labeleuropeolinguie.it/politiche/Gruppo%20esperti%20alto%20livello/Sintesi%20gruppo%20esperti%20multilinguismo_it.pdf

Giornata europea delle lingue: i nuovi dati (con sintesi)

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1396&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=en>

Giornata europea delle lingue

<http://www.ecml.at/edl/>

http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/giornata_europea_lingue_it.htm

Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Quadro di riferimento

<http://www.istruzioneveneto.it/uploads2/File/profiloeuropeonste.pdf>

The Training of Teachers of a Foreign Language

http://factworld.info/Language_teacher_education_in_Europe.pdf

Key data on teaching languages

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf

Early language learning

<http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>

Programma europeo Erasmus Plus

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

LLP Languages Transversal Programme per finanziare l'apprendimento/insegnamento delle lingue

<http://www.welcomeurope.com/european-funds/llp-transversal-programme-languages-132+32.html>

Tutti i Programmi europei per l'apprendimento permanente (2005-2012)

http://www.programmallp.it/llp_home.php?id_cnt=1

Azioni proposte per il 2004/2006; "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica" e sintesi

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_it.htm

Consiglio d'Europa. Conclusioni sugli indicatori del 19 giugno 2006

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/it/06/st10/st10477.it06.pdf>

Gli indicatori europei di competenze linguistiche

http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/evidence-base_en.htm

Raccolta cronologica dei documenti e delle direttive per il multilinguismo e gli indicatori di competenza

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0184+0+DOC+PDF+V0//IT>

Inventario delle certificazioni internazionali

http://en.wikipedia.org/wiki/The_European_Language_Certificates

Cifre chiave dell'Istruzione in Europa – Edizione 2009 Eurydice

http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/eurydice_it.htm

Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa 2008 e 2005

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1754&format=HTML&aged=0&language=IT&guiLanguage=fr>

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///KD_lingue_2008_IT.pdf

http://www.indire.it/db/allegati/KDL_IT.pdf

La lingua europea di adozione – Commissione Maalouf

http://ec.europa.eu/italia/attualita/primo_piano/istruzione/117d55604e1_it.htm

Indagine CENSIS lingue 2006

<http://www.letitfly.it/>

Eurobarometro Lingue

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_it.pdf

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

UNESCO-Cultural and linguistic diversity in education

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=12871&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL_ID=12871&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=12871&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO: 2008 anno internazionale delle lingue – Languages and Multilingualism

[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=35097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL_ID=35097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=35097&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

http://www.unesco.org/culture/files-languges/broch2008_en.pdf Brochure

Guida alle politiche linguistiche in Europa (plurilinguismo e multilinguismo) / Terminologia linguistica

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_EN.asp

Guida alla comprensione del gergo europeo-glossario

http://europa.eu/abc/eurojargon/index_it.htm

Commissione europea: Direzione generale per la traduzione

http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_en.htm

Banca dati contenente circa 1 milione di frasi tradotte in 22 delle 23 lingue ufficiali dell'Ue

<http://langtech.jrc.it/DGT-TM.html>

Lingue nel mondo

http://www.ethnologue.com/country_index.asp

Europass, curriculum vitae europeo, trasferimento dei crediti, supplemento al diploma

<http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/european-skills-passport>

Quadro europeo delle competenze di base

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1507>

L'Europa a portata di mano – Commissione Europea – Rappresentanza in Italia

http://ec.europa.eu/italia/index_it.htm

European Encyclopedia on National Education Systems

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php>

British Council (Agenzia culturale britannica)

<http://www.britishcouncil.org/>

CILT (The National Centre for Languages)

<http://www.cilt.org.uk>

International Association of Teachers of English as a Foreign Language

<http://www.iatefl.org>

Teachers of English to Speakers of Others Languages

<http://www.tesol.org>

Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

www.anils.it

Associazione Lingua e Nuova Didattica

www.lend.it

Federazione Internazionale professori lingue vive

<http://www.fiplv.org/>

PRASSI LINGUISTICHE

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages
Sintesi forum sul Quadro 2007

Sintesi forum sul Quadro 2007

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc

Livelli comuni di riferimento del Quadro; griglia di autovalutazione

<http://europass.cedefop.europa.eu/LanguageSelfAssessmentGrid/it>

Il Portfolio Europeo delle Lingue

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>

<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

<http://eelp.gap.it/IT/>

Label europeo per i progetti innovativi

http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/language-label_en.htm

Database dei progetti Label

<http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm>

Catalogo di progetti linguistici suddivisi per stato, lingua e settore.

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc197_en.htm

Dialang-Centro di risorse linguistiche e di processi di apprendimento delle lingue

<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>

Insegnare le lingue / Motivazione

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1396&format=HTML&aged=1&language=IT&guiLanguage=en>

The European Teachers' portal - European Schoolnet

<http://www.eun.org/>

L'archivio delle buone pratiche

<http://gold.indire.it/nuovo/gen/cerca-s.php?descrittori=564>

Centro di risorse multilingui

<http://www.linguanet-europa.org/plus/it/home.jsp>

European schools cooperate through technology

<http://www.learningateurope.net/>

Information and Communications Technology for Language Teachers Using ICT for Languages

<http://www.ict4lt.org/en/>

Apprendimento integrato di lingua e contenuto nella scuola in Europa (CLIL-Eurydice)

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///CLIL_IT.pdf

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1305

Language In Content Instruction (summary + handbook)

http://lici.utu.fi/summary_italian.htm

http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_EN.pdf

CLIL: Usare le lingue per apprendere e apprendere a usare le lingue

http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/5italian.pdf

<http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>

Insegnare il CLIL: politiche linguistiche della Commissione europea

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:it:HTML>

CLIL Cascade Network

<http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3488>

European Framework for CLIL Teacher Education

<http://clil-cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx>

Portfolio CLIL

http://lear.unive.it/bitstream/10278/280/1/Atti-4-18s-De_Luchi.pdf

CLIL: a European Overview

<http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A+A+European+Overview>

CLIL: a lesson framework

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/clil-a-lesson-framework>

CLIL by CILT Information Sheets – Documenti, Risorse, FAQ'S, Links, Bibliografie.

http://www.cilt.org.uk/secondary/14-19/intensive_and_immersion/clil.aspx

What is CLIL?

<http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=156604>

The resource bank for CLIL teachers

http://www.onestopenglish.com/clil_magazine.asp?catid=60084

CLIL: cooperazione europea

<http://www.tieclil.org/>

Language across the curriculum

<http://archive.ecml.at/documents/lacE.pdf>

The added value of CLIL

<http://www.slideshare.net/ptorres/added-valueclil-15243546#btnNext>

Forum sul CLIL

<http://www.factworld.info/>

BBC / British Council / CLIL

<http://www.teachingenglish.org.uk/search/node/clil>

Materiale sviluppato da eniscuola nell'ambito del protocollo d'intesa con il MIUR

Copyright 2013 © eni S.p.A.