

# Lend

lingua e nuova didattica

**N°1 FEBBRAIO 2018 - ANNO XLVII**

## **Il Quadro si rinnova**

*Silvia Minardi*

## **La formazione CLIL: possibile impatto sull'università italiana**

*Alba Graziano*

## **L'educazione letteraria come occasione di didattica inclusiva: l'esperienza del Portfolio di Letteratura**

*Vincenzo Pasquarella*

## **Un percorso di formazione linguistica per l'insegnante CLIL** Tre parole chiave: narrazione, contenuti e metacognizione

*Luisanna Paggiaro*

## **Un'alfabetizzazione che muta:**

**le sfide didattiche nell'insegnamento  
della scrittura giapponese**

*Francesco Vitucci*



**Periodico in collaborazione con**

British Council  
Institut Français  
Consejería de Educación de la Embajada de España  
Goethe-Institut

# lend

lingua e nuova didattica

**N°1 FEBBRAIO 2018 - ANNO XLVII**

---

**LEND** - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

---

The British Council cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of **LEND** that involve more than immediately professional issues.

L'Institut français Italia - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue **LEND**. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista **LEND** en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das Goethe-Institut Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift **LEND** eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

## LEND

lingua e nuova didattica  
Periodico di linguistica applicata  
e di glottodidattica a cura di  
Lingua e Nuova Didattica - LEND  
in collaborazione con:  
British Council,  
Institut Français,  
Consejería de Educación de la  
Embajada de España  
e Goethe Institut  
Autorizzazione  
del tribunale di Milano  
n. 407 del 22 maggio 1987  
ISSN 1121-5291

direttore responsabile  
Elsa Del Col  
[elsa.delcol@alice.it](mailto:elsa.delcol@alice.it)

redazione  
Elettra Mineni  
[e.mineni@libero.it](mailto:e.mineni@libero.it)

comitato di redazione  
Paolo Della Putta  
Silvia Minardi  
Antonella Nardi  
Graziella Pozzo  
Franca Quartapelle  
Paola Tomai  
Nadia Sanità

hanno collaborato a questo  
numero  
Alba Graziano  
Luisanna Paggiaro  
Vincenzo Pasquarella  
Francesco Vitucci

Direzione editoriale e redazione  
c/o Studio Calabiana  
via Soffredini 75 - 20126 Milano  
tel. 022553090 - fax  
0227000324  
[info@calabiana.it](mailto:info@calabiana.it)  
Progetto grafico  
Studio Calabiana Milano  
[www.calabiana.it](http://www.calabiana.it)

## LEND

Sede Segreteria nazionale  
piazza Sonnino 13  
00153 Roma  
fax +39 065894077

<http://www.lend.it/>  
<http://digilander.iol.it/lendeuropa>  
[lend@lend.it](mailto:lend@lend.it)

P.I. 01076021003  
C.F. 02552650588

In questo numero  
la pubblicità è dello 0%  
Le opinioni espresse negli  
articoli firmati non rispecchiano  
necessariamente quelle della  
redazione.  
Gli editoriali presentano le  
opinioni della redazione o della  
sua maggioranza.

ABBONAMENTO E  
ISCRIZIONE ANNUI  
35,00 Euro  
20,00 Euro per gli studenti del  
TFA e docenti precari

Versamenti c.c.p. 724013  
intestato a:  
LEND Lingua e Nuova Didattica  
piazza Sonnino 13  
00153 Roma

Per abbonamenti e iscrizioni  
rivolgarsi ai gruppi locali, alla  
segreteria nazionale o sul sito  
[www.rivistalend.eu](http://www.rivistalend.eu)

Garanzia di riservatezza  
Lend e Studio Calabiana  
dichiarano che i dati personali  
saranno trattati ai sensi del  
Dlgs 196/2003. Incaricata per  
LEND del trattamento dati è  
Silvia Minardi alla quale si potrà  
chiedere, in ogni momento, la  
modifica o la cancellazione.

## NORME PER I COLLABORATORI

- I contributi vanno inviati a:  
[rivista@lend.it](mailto:rivista@lend.it) e e.mineni@libero.it
- I contributi devono essere accompagnati dai dati personali (indirizzo, numero di telefono, indirizzo di posta elettronica) e professionali (qualifica, sede di lavoro) dell'autore.
- L'autore deve indicare in una frase di una ventina di parole come vuole essere presentato sulla rivista e, se lo ritiene, può indicare il proprio indirizzo di posta elettronica.
- I contributi di autori italiani devono essere redatti in italiano.
- I contributi devono essere introdotti da un breve sommario di 50-100 parole, divisi in paragrafi ed essere corredati da sottotitoli. La lunghezza massima è di 25.000 caratteri, spazi inclusi.
- I contributi devono essere inediti. All'autore può essere richiesto di apportare integrazioni o correzioni. I contributi vengono sottoposti a editing in preparazione per la stampa.
- I criteri di valutazione adottati per la pubblicazione sono: tematica rilevante per l'insegnamento linguistico, chiara finalizzazione del discorso, riferimento alle basi teorico-metodologiche, possibilità di ricaduta sulla pratica didattica, opportunità di riflessione per gli insegnanti, leggibilità.
- Fotografie o immagini devono essere chiare, indicare la fonte e devono essere corredate da didascalie. Il rimando all'immagine deve essere indicato nel testo specificando il punto in cui va inserito.
- Volumi e articoli da riviste, citati nel testo, devono essere riportati in bibliografia. Le bibliografie devono essere complete di tutti i dati.

# La formazione CLIL: possibile impatto sull'università italiana

*Alba Graziano*



Questo contributo ribadisce la fondamentale distinzione tra apprendimento CLIL propriamente detto e altre misure di insegnamento dei contenuti in lingua o della lingua dei contenuti, sia rispetto a distinzioni definitorie, sia a seguito di effettive pratiche attuative di internazionalizzazione. Le richieste a livello europeo e nazionale (l'impatto dell'obbligo CLIL nella scuola e della formazione metodologica degli insegnanti affidata alle università) esigono una ricerca linguistica e metodologica che si auspica possa avere una ricaduta positiva anche in ambito universitario. La presenza di una ricchissima bibliografia è stata mantenuta come strumento utile per chi volesse avere riferimenti ampi e aggiornati sul tema sia a livello teorico che di ricerca applicata.

## Introduzione

La bibliografia internazionale dei contributi sul CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ha ormai assunto dimensioni tali da rendere l'ipotesi di una sua ricognizione completa del tutto velleitaria.<sup>1</sup> Questo non tanto perché abbondino le teorizzazioni su ciò che fin dagli anni Novanta si è presentato come un approccio pedagogico o quanto meno una metodologia didattica (Coyle, Hood, Marsh 2010). Anzi, dopo la prima storica generazione di teorici e dopo già più di vent'anni di sperimentazione e implementazione, vari studiosi dell'attuale decennio auspicano maggiore chiarezza di definizioni e più approfondita ricerca scientifica in tutte le direzioni.<sup>2</sup> Ciò che ingrossa le bibliografie sono i resoconti statistici e i commenti provenienti dalle singole situazioni nazionali, europee e extra-europee, di applicazione del CLIL ai vari gradi dell'istruzione, pubblica e privata, oltre naturalmente ai rapporti Eurydice dell'UE e alla recente indagine condotta dal British Council su 55 nazioni del mondo (Dearden 2014). Tra questi, una larga parte riguarda l'estensione del CLIL al livello dell'istruzione terziaria,<sup>3</sup> con particolare incidenza dell'esperienza spagnola, dove quasi ogni università, forte delle ataviche tradizioni di multilinguismo e in seguito all'obbligatorietà imposta a partire dalla scuola elementare, ha già da tempo adottato forme di CLIL e produce

<sup>1</sup> Ci prova Pérez-Cañado nel 2012 con aggiornamenti nel 2016.

<sup>2</sup> Tra i tanti interventi *"from the CLIL craze to the CLIL conundrum"*, esaustivamente commentati da Pérez-Cañado 2016, utili ai nostri fini Dalton-Puffer 2011; Cenoz, Genesee, Gorter 2013 cui rispondono Dalton-Puffer *et al.* 2014.

<sup>3</sup> Per citare soltanto dal decennio in corso: Doiz, Lasagabaster, Sierra 2013; Fortanet-Gómez 2013; Wächter, Maiworm 2014; Lasagabaster, Doiz 2016.

quasi annualmente analisi delle implementazioni e dei vantaggi nonché un vivace dibattito riguardo alle criticità e ai possibili correttivi.

In Italia, dove dal 2010 il CLIL è stato immesso negli ordinamenti per la secondaria di secondo grado e ha scatenato un inatteso effetto domino verso i gradi più bassi del primo ciclo (Cinganotto 2016), resta molto più indietro l'università: nel quadro di varie misure per l'internazionalizzazione, si parla molto di interi corsi di laurea in lingua inglese, ma ancora si è distanti dalla sistematicità e dall'estensione applicate da altri sistemi universitari europei.<sup>4</sup> Il caso del Politecnico di Milano ha scatenato un grosso dibattito oltre che autorevoli pronunciamenti legali (Maraschio, De Martino 2013; Santulli 2015). Ma i pochi studi che al momento sono stati dedicati a esperienze italiane per questo livello di istruzione rivelano soprattutto la varietà di tali operazioni di internazionalizzazione nonché l'ambiguità delle etichette usate: in particolare, l'opposta tendenza a trattare del CLIL nell'ambito di esperienze di *English Mediated Instruction* (EMI) o, viceversa, a rubricare forme di EMI e di ETP (*English-Taught Programmes*) universitari sotto il termine ombrello CLIL/ICLHE (*Integrated Content and Language for Higher Education*).<sup>5</sup>

Il presente contributo vuole ribadire ciò che è stato sottolineato da altri, ma forse non abbastanza condiviso, sia in via di non peregrine distinzioni definitorie sia a seguito di effettive pratiche attuative di forme di internazionalizzazione, e cioè la fondamentale distinzione tra apprendimento CLIL propriamente detto e altre misure di insegnamento dei contenuti *in* lingua o della lingua *dei* contenuti (Lasagabaster, Sierra 2010). A questo si intende aggiungere motivazioni derivate dal contesto sia europeo (il cosiddetto processo di Bologna) che nazionale (l'impatto dell'obbligo CLIL nella scuola e della formazione metodologica degli insegnanti affidata alle università), per le quali si ritiene auspicabile adottare nel campo – invero ancora poco arato – dell'innovazione didattica universitaria forme di internazionalizzazione ispirate piuttosto a un approccio propriamente CLIL che genericamente EMI. Inoltre, l'impatto della didattica CLIL si misura anche sui nuovi ambiti di ricerca linguistica (e non solo) che ha generato e che si vanno sviluppando: alcuni verranno suggeriti in conclusione come quelli che presentano ancora notevoli margini di approfondimento.

---

<sup>4</sup> Cfr. l'indagine condotta dalla Fondazione CRUI nel 2012, che contava 671 corsi di laurea internazionalizzati, attivati da 57 istituzioni universitarie su 81. <http://www2.cru.it/HomePage.aspx?ref=2094#>

<sup>5</sup> L'acronimo ICLHE risale a due conferenze tenutesi presso l'Università di Maastricht (2003 e 2006) sotto gli auspici di Robert Wilkinson, esperto di programmazione di corsi universitari bilingui, da cui è nata un'associazione (<http://www.iclhe.org/>) che biennialmente organizza una conferenza internazionale e ha già al suo attivo numerosi volumi. Al momento la ricerca più completa sullo stato dell'arte in Italia si deve a Francesca Costa, i cui contributi nel tempo hanno attraversato l'oscillazione terminologica segnalata: Costa, Coleman 2010 e 2013, stadi preliminari della ricerca, parlano di ETP, mentre la monografia di Costa (2016) sistematizza gli stessi esempi come ICLHE. Il gruppo di ricercatori dell'Università di Torino coordinato da Vittoria Pulcini, che ha studiato il 'caso' PoliMI e altre realtà accademiche italiane, è invece abbastanza critico di EMI proprio in quanto non CLIL (cfr. Pulcini, Campagna 2015). Sulla stessa linea Coonan 2016. L'imposizione dell'inglese come lingua unica dell'internazionalizzazione complica in effetti anche il quadro definitorio: più di recente Dafouz, Hüttner, Smit 2016 ri-estendono l'ombrello a parlare di *English-Medium Education in Multilingual University Settings* (EMEMUS).

## Due prodotti studenteschi per distinguere

*ARTiculation* è una competizione per studenti tra i 16 e i 19 anni promossa da The Roche Court Educational Trust e dal NewArtCentre nei paesi del Regno Unito e, dal 2016, anche in Italia, in collaborazione con il British Council. L'iniziativa intende avvicinare i giovani alle arti visive, in particolare contemporanee, richiedendo loro di esprimersi in inglese su un dipinto o un'architettura o altro prodotto artistico. L'edizione del premio Italia 2017 ha visto protagonisti sette finalisti, tra i quali due hanno presentato le opere d'arte prescelte attraverso dei video, facilmente reperibili su YouTube: il primo di Daniela Fruzza – al link <https://youtu.be/XX6A8QZBxY8> – descrive l'opera di Andrew Wyeth, *Christina's World* (1948); il secondo di Suela Ajdini – al link <https://youtu.be/w8LiuDEILXU> – presenta i due artisti britannici Gilbert e George. La visione comparata dei lavori delle due studentesse, oltre a stupire per la qualità e l'intelligenza di ciò che riesce a produrre la scuola italiana oggi, colpisce come incredibilmente esemplare della differenza e del valore aggiunto implicati da un percorso di apprendimento CLIL di qualità.

Il primo video, intitolato *I paint my life*, si configura come una presentazione lucida e informata dello splendido quadro di Wyeth: questo è quasi sempre presente nello sfondo, mentre Fruzza ne parla inquadrata a mezzo busto in primo piano a destra, di modo da lasciar sempre completamente scoperta la figura prona sul prato di Christina, volta a guardare verso la sua casa in alto sulla collina. La malattia di Christina Olson e le sue conseguenze vengono raccontate dettagliatamente attraverso la rappresentazione che ne ha dato il pittore e attraverso l'interpretazione che di quella rappresentazione fornisce la giovane critica d'arte, mentre di tanto in tanto la ripresa zooma sui dettagli del quadro principale o alterna brevemente la visione di qualche altro quadro correlato alla vita della protagonista. Verso la fine della descrizione Fruzza enuncia i motivi personali per cui ha scelto di confrontarsi con quest'opera, e la musica, che ha accompagnato in maniera estremamente discreta la presentazione nei suoi poco più di 4 minuti, sottolinea con un lieve picco di violino l'immagine finale: una foto d'epoca del pittore con la poliomiolitica Christina Olson. L'inglese di questa prima studentessa è perspicuo, anche se non privo di imperfezioni nella pronuncia, grammaticalmente corretto e esibisce elementi di lessico specifico: senz'alcun dubbio una studentessa che vorremmo accaparrarci nei corsi di laurea in Lingue! Tuttavia, alcuni tagli di montaggio del video rivelano che la registrazione del testo, evidentemente scritto, è stata ripetuta più volte e l'impressione generale è quella di una recita preparata, poco spontanea.

Il secondo video non ha un titolo iniziale ma si apre con uno scoppio di musica kletzmer in crescendo (Hans Zimmer dalla colonna sonora dello *Sherlock Holmes* del 2009), mentre un gioco di grafica al computer mostra in veloce sequenza pannelli di quadri in cui due marionettistici Gilbert e George si muovono a scatti, vestiti della bandiera britannica nella “danza delle ortiche” o di grandi foglie d'acero nella “danza del muro dell'unione”, e a seguire alcune delle loro opere dal fortissimo cromatismo, spezzettate, costruite, ricostruite, fatte ruotare

come sulla scacchiera di un puzzle digitale. Il titolo appare dopo questa sorta di anteprima: *Gilbert and George. Behind it!* e, con un repentino cambio di musica (Ryūichi Sakamoto dal film *Furyo - Merry Christmas, Mr. Lawrence* (Nagisa Oshima 1983)), la studentessa comincia il suo racconto su questi artisti e sulla loro rivisitazione dell'arte per l'arte (si definiscono loro stessi "living sculptures"), inquadrata al centro del video in mezzo ai due protagonisti ritratti in foto sullo sfondo. La prima parte del testo recitata da Ajdini di profilo cita frasi famose dei due artisti, sufficienti a delinearne icasticamente la poetica; successivamente la studentessa, inquadrata di fronte, passa a illustrare le ragioni della sua scelta. La pronuncia inglese di Ajdini è lungi dalla perfezione, pur se comunque ben comprensibile, ma la performance generale è estremamente efficace, anche perché non si riscontrano tagli nel montaggio se non quelli voluti dalla sceneggiatura e dunque la recitazione del testo risulta continua e quasi frutto di improvvisazione: d'altronde la ragazza non fa mistero di dedicarsi al teatro, motivo addotto per sottolineare la forte affinità provata con gli artisti britannici.

In conclusione: il primo prodotto, costruito sulla regola del terzo tipica della fotografia (come d'altronde lo è il quadro stesso oggetto di discorso), è un'ottima video-lezione, in cui la concorrente punta all'eshaustività dell'informazione più che a un coinvolgimento personale, proprio e del pubblico: un coinvolgimento indiretto, attraverso la descrizione del soggetto del quadro e della storia che lo ha ispirato, e marginale, riservato al finale, così come il contributo della musica è puramente di accompagnamento, in sottofondo rispetto alla voce parlante. Il secondo prodotto, dove il testo verbale è di molto più breve, lavora l'informazione attraverso il gioco delle immagini, che cercano di riprodurre con la tecnologia digitale la qualità post-moderna, popolare al limite dell'inestetico, dell'arte della coppia britannica, attraverso la performance personale della studentessa, che con Gilbert e George ci parla davvero più di sé che di loro, e attraverso l'apporto organico dei temi musicali scelti, ambedue allusivi a storie di doppio e di omosessualità, elementi centrali nella biografia e nelle opere dei due artisti. Non ho timore a dire che si tratta in questo secondo caso di un prodotto che sale al gradino più alto della tassonomia bloomiana delle funzioni cognitive, la creatività, laddove il precedente lavoro, pur di ottima fattura, rimane un gradino più in basso, come uno stadio necessario di analisi e valutazione, preparatorio alla creatività. Al di là del fatto che il video di Ajdini, pur con i suoi difetti linguistici, ha vinto il terzo premio nella competizione, posso testimoniare per conoscenza personale trattarsi di un prodotto che scaturisce da un percorso compiuto di didattica CLIL,<sup>6</sup> laddove il primo potrebbe esser assunto a esempio riuscito di didattica internazionalizzata tipo EMI. Perché il sistema universitario italiano dia una risposta a queste giovani che presto ne varcheranno le soglie, ci sembra opportuno distinguere il CLIL da altre forme di istruzione in lingua straniera (inglese in particolare) e rintracciarne il valore aggiunto.

---

<sup>6</sup> Mariella Gentile, la docente di Storia dell'Arte del Liceo Scientifico "G. Galilei" di Tuscania che ha portato Suela Ajdini al premio, ha seguito il corso di perfezionamento metodologico CLIL 20 CFU nell'a.a. 2015-16 presso l'Università degli Studi della Tuscia.

## Termini ombrello, caratteristiche condivise, differenze

*Almost all of what we customarily call 'knowledge' is language, which means that the key to understanding a subject is to understand its language. A discipline is a way of knowing, and whatever is known is inseparable from the symbols (mostly words) in which the knowing is codified. What is biology (for example) other than words? [...] This means, of course, that every teacher is a language teacher: teachers, quite literally, have little else to teach, but a way of talking and therefore seeing the world. (Postman, Weingartner 1971:102)*

*[...] "learning language, learning through language, learning about language." With this formulation I was trying to establish two unifying principles: that we should recognize not only a developmental continuity right through from birth to adult life, with language in home, neighbourhood, primary school, secondary school, and place of work, but also a structural continuity running through all components and processes of learning. (Halliday 1993:113)*

Alla base dell'idea di integrazione tra apprendimento/insegnamento di lingua e contenuto, affermatasi in Europa dagli anni '90 con l'acronimo CLIL, si pone la duplice convinzione presentata dalle due citazioni in esergo: come non è possibile acquisire competenze linguistiche in contesti avulsi da qualsiasi contenuto, pena il fallimento della comunicazione (Mohan 1986; Crandall 1994), così non è possibile acquisire conoscenze e contenuti senza l'accesso alla lingua in cui essi sono veicolati, appresi e valutati. Dal che deriva che, ai vari livelli scolastici, ogni insegnante è sempre *anche* un insegnante di lingua (Wellington, Osborne 2001; Love 2009). Questi capisaldi teorici collegano il CLIL alle pedagogie cognitive e costruttiviste del secolo scorso (Piaget, Vygotsky, Bruner, Bloom) e alla linguistica funzionale di Halliday, mentre dal punto di vista glottodidattico lo configurano come la più recente propaggine delle teorie della *Second Language Acquisition* (Krashen) e dell'approccio comunicativo (Widdowson). Tale nobile paternità conferisce al CLIL la solidità dell'approccio didattico, a fronte del fatto che l'istruzione in una lingua diversa dalla lingua madre non è affatto nuova e nemmeno lo è l'esperienza dell'educazione bilingue, attuata soprattutto in aree geografiche biculturali: dalla *French immersion* del Canada negli anni '70 e '80 al *Content Based Instruction* (CBI) delle scuole internazionali diffuse in tutto il mondo.<sup>7</sup> In Europa, a partire dalla Risoluzione del 1995, le motivazioni che sostengono il CLIL derivano dall'esigenza di un'integrazione *plurilingue* e si coniugano con la spinta verso l'innovazione didattica: ovvero, da un lato non si chiede soltanto lo sviluppo della L2 e, di certo, non esclusivamente dell'inglese, e dall'altro si enfatizza l'aggiornamento dei metodi educativi. In sostanza, sono queste due linee

---

<sup>7</sup> Dall'osservazione del bilinguismo in Canada scaturiscono gli studi seminali di Cummins (2000) e Baker (2001), i cui concetti di BICS (*Basic Interpersonal Communication System*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) sono diventati capisaldi teorici dell'integrazione cognitiva tra lingua e contenuto, spesso adattati alle pratiche didattiche.



di condotta che distinguono l'esperienza europea del CLIL da tutte le altre forme precedenti o contemporanee di insegnamento di contenuti disciplinari in lingua.

Fin dalla metà degli anni Novanta le definizioni dei teorici del CLIL insistono sia sull'introduzione della L2 come una lingua aggiuntiva (Coyle, Hood, Marsh 2010), che non annulla bensì rinforza la lingua madre, sia sull'inevitabile adozione di metodi e strategie di apprendimento atti a sviluppare contestualmente la doppia focalizzazione dell'acquisizione di contenuti disciplinari avanzati e specialistici e di forme di espressione in L2 altrettanto avanzate e specialistiche, all'interno di un ambiente di istruzione formale. Vero è che l'oscillazione prevista già nella definizione standard di CLIL tra un'enfasi didattica volta a volta più sul contenuto o più sulla lingua, tanto da parlare di "*hard vs. soft CLIL*" (Ball, Kelly, Clegg 2015), può condurre a porre il CLIL propriamente detto sulla linea continua delle misure di internazionalizzazione come una variazione mediana tra un "*language teaching by content teaching*" e un "*language teaching for content teaching*" (Fernández 2009). Il primo gruppo, le cui forme più rappresentative sono CBI, EMI/ETP, Immersione totale o parziale, è sostanzialmente disinteressato alla crescita delle competenze linguistico-comunicative, che tratta come una conseguenza forse inevitabile ma del tutto imponderabile; il secondo gruppo, come i classici corsi di *Language for Specific Purposes/Language for Academic Purposes* (LSP/LAP), *Cognitive Academic Language Learning Activities* (CALLA), o di *Language Across the Curriculum* (LAC), affidati ai docenti, madrelingua o meno, di lingua straniera, supporta lo studio dei contenuti con la descrizione e la pratica del funzionamento degli usi specifici delle lingue storico-naturali, ma non può ovviamente pretendere di impartire i contenuti accademici di qualsiasi disciplina a un livello terziario (e invero nemmeno secondario). Viceversa, pur condividendo alcuni elementi pratico-teorici con le altre forme di integrazione lingua/contenuto (quali, ad es., l'autenticità dei testi di studio o la consapevolezza metalinguistica della L2), l'obiettivo del CLIL di realizzare un "*content teaching with and through language teaching*" (Eurydice 2006) – senza abbassamento dei livelli contenutistici ma con la pianificazione dell'apprendimento tramite attività di *scaffolding* – comporta la radicale innovatività didattica del programmare curricula per competenze anche a livello terziario e ne fa qualcosa di discontinuo rispetto a esperienze di EMI da un lato o di LAP dall'altro.

## CLIL o EMI all'Università?

Il dibattito o, addirittura, la controversia italiana sull'adozione di corsi universitari insegnati in inglese e le relative indagini condotte finora sottolineano come le motivazioni per tali misure di politica accademica siano ispirate a valori "estrinseci" (il finanziamento ministeriale, l'attrazione per gli studenti stranieri, la non meglio identificata competizione globale) piuttosto che "intrinseci" (come, ad es., l'accesso alla letteratura, prevalentemente in inglese, di alcune discipline) (Kaplan 2001). E anche i resoconti sulla ben più capillare esperienza spagnola, quand'anche testimonino sostanziale soddisfazione da parte dei protagonisti e effettivi successi in termini di apprendimento, non mancano di sostenere l'opportunità di implemen-

tare o rafforzare la formazione metodologica dei docenti (universitari), di adottare strategie di *scaffolding* per l'apprendimento sia di contenuti che di lingua, di produrre materiali adeguati al contesto e personalizzati.

A ben guardare il senso delle riforme introdotte nei sistemi universitari europei nel quadro del cosiddetto processo di Bologna con l'obiettivo di far fronte alle richieste della moderna società della conoscenza e del mercato globale del lavoro, le motivazioni a favore dell'adozione di forme di internazionalizzazione ispirate alla metodologia CLIL sono molto più forti rispetto alla mera riproduzione in lingua straniera del modello di lezione frontale accademica ancor oggi prevalente in Italia. Se, sotto l'egida delle otto competenze-chiave per la cittadinanza europea, i descrittori di Dublino e il Quadro Europeo delle Qualifiche ridisegnano i curricula universitari nei termini di competenze da costruire per il tramite di conoscenze e abilità, se il consorzio nord-americano per l'educazione del XXI secolo (P21) indica come qualità primarie del futuro creatività e innovazione, pensiero critico e capacità di soluzione dei problemi, comunicazione, collaborazione, adattabilità, senso dell'iniziativa, affidabilità, leadership, ecc., è evidente che la risposta alla domanda retorica posta da uno dei tanti contributi alla riflessione provenienti dalle aree ispanofone, ovvero «*Is EMI enough?*» (Corrales, Paba Rey, Santiago Escamilla 2016), non possa che esser negativa.

Il CLIL, viceversa, potrebbe sprigionare il suo massimo potenziale innovativo proprio a livello dell'istruzione terziaria, contribuendo allo sviluppo accademico di tutte le abilità richieste dal XXI secolo. Dal punto di vista pedagogico è del tutto inscritto nella didattica per competenze, promuovendo un approccio basato sul compito e sul *problem-solving*; è inevitabilmente centrato sull'autonomia e sulla personalizzazione dell'apprendimento, ma nel contempo favorisce il lavoro cooperativo e la valutazione tra pari; si arricchisce delle competenze digitali, che contribuisce a sviluppare, aprendosi all'educazione informale tramite la ricerca critica delle risorse offerte dalla rete; è inclusivo e non selettivo, come è dimostrato che lo sono gli insegnamenti impartiti in inglese quando gli studenti – o per altro verso i docenti – non siano in possesso dell'adeguato livello di competenza linguistico-comunicativa.<sup>8</sup> Dal punto di vista del *Contenuto*, da un lato obbliga a una rigorosa riflessione sull'epistemologia, sul senso ultimo, sui metodi, sugli obiettivi e sui linguaggi di ogni singola scienza, dall'altro problematizza le barriere disciplinari spingendo la formazione verso una visione interdisciplinare e olistica del sapere (Morin). Dal punto di vista della *Lingua*, infine, sposta l'attenzione del discente dalla lingua come materia scolastica verso il suo utilizzo in quanto strumento di espressione e di soluzione di problemi comunicativi, inducendo un'immagine funzionalista e pragmatica, attenta a sviluppare l'efficacia della comunicazione, la consapevolezza testuale, e anche la prospettiva storica e sociolinguistica. Nel caso specifico dell'inglese, poi, secondo le linee di tendenza anticipate da personalità quali Crystal, Graddol, McArthur, Widdowson,

---

<sup>8</sup> La più recente disamina dei principi pedagogici che ispirano il CLIL si trova nei saggi raccolti da Nikula *et al.* (2016). Sul punto dell'inclusione, si legga il botta e risposta tra Bruton (2011, 2013, 2015) e Hüttner, Smit (2014).

anche il CLIL contribuisce a smitizzare il rispetto della correttezza di *uno* standard e, rendendone sempre più possibile l'appropriazione da parte di chiunque, a accelerarne la trasformazione già in atto verso una lingua franca, aperta all'ibridazione e alla creatività.

Motivazioni ulteriori all'adozione di programmi ICLHE piuttosto che EMI provengono anche dall'ambito nazionale, e in particolare dall'esigenza di porre in una linea di continuità verticale l'università con la scuola, ancora una volta dal punto di vista sia della formazione linguistica prevista in uscita per i laureati sia delle impostazioni pedagogico-metodologiche, che dovrebbero ispirare la didattica accademica.<sup>9</sup> Già dall'a.a. 2015-16 si iscrivono all'università studenti che hanno fatto l'esperienza del CLIL perlomeno nel loro quinto anno e sempre di più ne riceveremo che avranno "fatto CLIL" anche più a lungo, a mano a mano che la didattica di contenuti in lingua straniera si estende indietro fino addirittura alla scuola elementare.<sup>10</sup> Di pari passo con l'implementarsi a livello scolastico di pratiche didattiche focalizzate sull'acquisizione di competenze, si renderà ad esempio indispensabile approntare test di accesso per tutti i corsi di laurea che vadano a verificare non più nozioni fine a se stesse, sulle quali probabilmente le nuove generazioni si mostreranno sempre più deficitarie, ma capacità di comprensione e di ragionamento, spirito critico e attitudine alla ricerca, autonomia nello studio e versatilità nell'applicare il già noto a contesti non noti. Altrettanto, nell'ambito della verifica della competenza comunicativa in L2 il modello delle certificazioni internazionali, che ci ha portato così tanto avanti negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, mostrerà definitivamente la corda del testare competenze in una lingua tendenzialmente generalista, culturalmente e contenutisticamente decontestualizzata.<sup>11</sup>

È evidente che su questo percorso lo snodo fondamentale è la formazione della docenza universitaria. Il monito, per altro intuitivo, che occorre prestare attenzione alle strategie volte alla formazione professionale ci viene da Do Coyle (2010:161): «*without serious attention being paid to implementing strategies for training the professional workforce [...] then quality CLIL is not sustainable*», cosa vera non soltanto per il CLIL, ma per tutta la formazione degli

---

<sup>9</sup> Almeno sulla carta le Indicazioni Nazionali per i vari gradi del sistema scolastico italiano distribuiscono con razionalità e continuità gli obiettivi di raggiungimento dei livelli individuati dal QCER, prevedendo A2 in uscita dal primo ciclo, B1 dal biennio e B2 dal triennio della secondaria, di modo che l'università dovrebbe/potrebbe agevolmente preparare tutti i laureati quinquennali a un C1 (livello con cui si può diventare insegnante CLIL a pieno titolo) e C2 per i laureati delle lingue straniere. La nuova normativa, inoltre, riguardante l'immissione di 24 CFU di materie antropo-psico-pedagogiche e di metodologie della didattica disciplinare per ottemperare ai requisiti di accesso ai percorsi di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) dovrebbe/potrebbe anch'essa dare una forte spinta al cambiamento.

<sup>10</sup> Cfr. solo in Italia l'antesignana Coonan (2005); l'applicazione di tecniche teatrali e di storytelling al CLIL nella primaria compiuta presso l'Università di Urbino (Sisti 2011; 2016); il recente resoconto di Catenaccio, Giglioni (2016). Molta sperimentazione si è condotta negli ultimi due anni attraverso progetti e-CLIL, finanziati dal MIUR, che hanno coinvolto reti di Istituti Comprensivi.

<sup>11</sup> La dimensione della verifica e valutazione è trattata con particolare attenzione dalla metodologia CLIL dovendo avere anch'essa un doppio fuoco (Mohan, Leung, Slater 2010; Barbero 2012; Serragiotto 2016). In Italia siamo ancora lungi dal monitorare gli effettivi risultati di apprendimento dell'implementazione del CLIL; per un excursus e una discussione critica dei dati raccolti a livello internazionale cfr. Dalton-Puffer (2011).

insegnanti, iniziale o in servizio, ormai da anni affidata al sistema universitario italiano. A gran voce sollecitate dalle istituzioni europee, sollecitazioni recepite da MIUR e ANVUR, innovazione didattica e conseguente formazione a livello terziario stentano a decollare in maniera sistematica (Epasto 2015), trovando degli spazi di realizzazione – magari come auto-formazione – solo in occasione delle esperienze di formazione iniziale degli insegnanti secondari prima tramite SSIS, poi TFA e presto FIT. I corsi di perfezionamento alla metodologia CLIL (20 Crediti Formativi Universitari - CFU), svoltisi in due tornate tra il 2012 e il 2016, ne sono stati un ulteriore tassello, con un impatto sui docenti universitari coinvolti forse superiore alla “semplice” formazione iniziale. Dopo le due campagne di monitoraggio messe in campo dal MIUR nel 2012-13 (MIUR 2014) e 2014-15 (MIUR 2016), che hanno avuto come target studenti, insegnanti di discipline non linguistiche (DNL) e dirigenti scolastici dei licei linguistici, e quello dei corsi conclusi nel 2016, che ha raccolto le opinioni dei coordinatori universitari oltre che dei corsisti, ma di cui si attendono ancora i risultati, sarebbe ora interessante monitorare a livello nazionale l’impatto di tale formazione sui formatori.<sup>12</sup>

Su un piano del tutto locale, per realizzare i quattro corsi affidatili dall’USR-Lazio (tre di inglese e uno di francese), l’Università degli Studi della Tuscia, da un lato, ha messo in campo su un totale di venti formatori undici accademici, tre esperte nazionali, che collaborano stabilmente con le università, e sei insegnanti formati e con esperienza CLIL provenienti dal mondo della scuola, e, dall’altro, ha teso a valorizzare al massimo la peculiarità più significativa del piano degli studi di tali corsi di perfezionamento, il vero valore aggiunto, ovvero quei 3 CFU di attività laboratoriali, che prevedono la compresenza tra docenti universitari di disciplina non linguistica (DNL) e docenti/tutor di lingua straniera. In effetti, è proprio in quello spazio che, a detta dei protagonisti viterbesi, si sono create le sinergie più fruttuose: dove gli accademici DNL, garanti dell’epistemologia delle diverse discipline e della correttezza dei contenuti scientifici, scelti perché competenti nella comunicazione in lingua straniera, si sono positivamente confrontati con il tipo di lavoro didattico svolto dai docenti di Lingua straniera. Non è incredibile che le riflessioni dei formatori universitari DNL su ciò che hanno a loro volta imparato – approfondito, migliorato – da questa esperienza vadano in parallelo con quelle dei loro formandi: prima di tutto, la consapevolezza metalinguistica e metacognitiva implicata dalla presenza del mezzo linguistico in veste sia di oggetto di studio che di strumento di interazione didattica, e poi la possibilità di adottare anche all’interno della lezione universitaria approcci didattici centrati sullo studente, attivi e collaborativi, meno focalizzati sull’acquisizione di nozioni e più sull’apprendimento di saper fare, nella duplice ottica incarnata dalla parola-chiave della didattica contemporanea che è apprendimento, al contempo processo e prodotto dell’azione educativa.

---

<sup>12</sup> A onor del vero, manca anche un sondaggio nazionale specifico sugli insegnanti di lingua straniera. Dai report ufficiali Cinganotto, Cuccurullo, Di Sabato (2017) traggono interessanti osservazioni incrociate sull’attuazione del “Team CLIL” e sul ruolo non marginale che devono/possono giocare i docenti di L2, i quali proprio consapevoli dell’inevitabile cambiamento introdotto dal CLIL già reclamano a gran voce aggiornamento specifico e sistematico.

## Conclusioni: l'agenda della ricerca CLIL

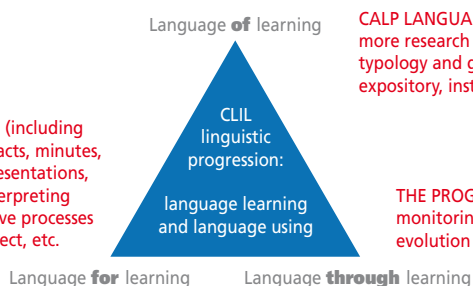
Oltre ai resoconti ufficiali e ai contributi teorici e teorico-pratici prodotti dagli esperti nazionali che da anni lavorano intorno al CLIL, molti di più sono stati coloro che, impegnati nei corsi di perfezionamento, hanno sentito l'esigenza di cominciare a riflettere da un punto di vista scientifico sui risultati ottenuti e in generale sulle criticità della metodologia CLIL.<sup>13</sup> Un ottimo segnale per poter dire che tale esperienza comincia a incidere sull'università italiana anche dal punto di vista della ricerca. In linea per altro con il panorama internazionale, al momento il CLIL sembra aver interrogato soprattutto i linguisti, sia grazie alla tradizionale esperienza nell'ambito degli studi di LSP sia per la competenza glottodidattica, mai estranea all'indagine strettamente linguistica, sia, nello specifico dell'inglese, per il diffondersi dell'interesse per la lingua franca (ELF) in particolare della comunicazione accademica internazionale. Come sottolineano Dalton-Puffer *et al.* (2014:216), anche in questo il CLIL marca un vantaggio rispetto a programmi di immersione:

*CLIL research has added new foci and carved a new research agenda in ways that have not been equally prominent in work on immersion, particularly by drawing on a range of socio-functional and contextually-situated language theories such as Pragmatics, Text Linguistics, Discourse Analysis, Conversation Analysis, Systemic Functional Linguistics.*<sup>14</sup>

Per creare un ponte con interessi di ricerca più consolidati in Italia, si potrebbe assumere il trittico linguistico di Do Coyle (vedi Figura 1) come utile quadro non più soltanto della progressione e dell'uso linguistici praticati nella didattica CLIL, ma dei possibili campi su cui già si esercita – o potrà farlo – la ricerca linguistica collegata alle abilità cognitive che si sviluppano in ambiente CLIL.

### The language triptych

**CLIL INTERACTION:**  
language for cooperative working (including social networks); for writing abstracts, minutes, precis, hypertexts, etc.; for oral presentations, ppts, knowledge clips, etc.; for interpreting charts, grids, diagrams; for cognitive processes like analysing, deducing, cause/effect, etc.



**CALP LANGUAGE:**  
more research on all the levels of ESP/EAP (text typology and genres; 'authentic' texts; expository, instructional and popularizing texts)

**THE PROGRESS OF ELF:**  
monitoring any 'new', unexpected contribution to the evolution of English.

Figura 1: Il *language triptych* di Do Coyle.

<sup>13</sup> Preceduti dalle riflessioni di Coonan (2011) sulla formazione nel primo decennio del secolo, cfr. Di Martino, Di Sabato 2012 e Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017; Barbero, Damascelli, Vittoz 2015 e Barbero, Vittoz 2017; Favilli, Maffei, Peroni 2013; Lopriore 2014; Diadori 2016; Rasulo, De Meo, De Santo 2016; Graziano 2016 e Romagnuolo 2016.

<sup>14</sup> Tale varietà di approcci è illustrata in Llinares, Morton (2017), la più recente collettanea sulla ricerca linguistica CLIL.

In particolare, la ripresa di Halliday, pedagogista oltre che linguista, ha mosso una notevole quantità di studiosi internazionali a concentrarsi sulla zona di maggiore novità del CLIL, ovvero l'interazione didattica all'interno di quella particolare situazione comunicativa, la classe, dove più si celebra il rinnovamento dei processi di apprendimento e dove più ci si aspetta che la metodologia CLIL contribuisca a migliorare l'apprendimento sia del contenuto che della lingua. Il gruppo che si raccoglie intorno a Christiane Dalton-Puffer e alla sua seminale monografia del 2007, ha già fornito un resoconto e una categorizzazione esauriente delle varie sfaccettature di tali ricerche in Europa<sup>15</sup> e continua costantemente a arricchire la bibliografia. Tra gli italiani si inseriscono a vario titolo nel filone di analisi del discorso applicato all'interazione in classe, oltre a lavori anticipatori quali Pavesi (2002) e Coonan (2002), Mariotti (2006), Ricci Garotti (2006), Cardona (2009), Menegale (2011), Costa (2016), Rasulo (2017), Cinganotto (2017).

Per altro verso, la rilevanza che in contesto CLIL assumono la tipologia e i generi testuali prima ancora della morfo-sintassi potrebbe inaugurare una feconda collaborazione con gli studi LSP/LAP e ESP/EAP in particolare, tradizionali della linguistica applicata, e che si vanno sempre più orientando verso l'approfondimento analitico di testualità utili a livello di istruzione, quali la manualistica e la divulgazione. Studi quali Chiavetta, Sciarrino (2012), Garzone, Catenaccio, Degano (2012), Bondi (2012), Daniele, Garzone (2016), pur non includendo applicazioni didattiche neppure per il livello universitario, sembrano quasi naturalmente richiamarle; così come per sostenere scelta e selezione dei testi e dei materiali didattici CLIL si rende necessaria la loro analisi linguistico-funzionale (Barbero, Clegg 2005; Costa 2008; Cianflone, Coppolino 2011; Banegas 2013). Infine, è già in atto lo scambio, e sempre più dovrebbe aprire orizzonti di ricerca, tra chi studia l'impatto della lingua franca sulla comunicazione accademica scritta (Gotti 2012) con chi, attraverso esperienze di internazionalizzazione o più propriamente di ICLHE, indaga sull'evoluzione della lingua franca orale nei vari ambienti di apprendimento (Bowles, Cogo 2015).

Ma per poter stare al passo con il panorama internazionale, sarebbe auspicabile che anche in Italia si generasse ricerca in maniera più decisa a tutti i livelli e contesti della implementazione del CLIL, oltre che su tutti i vertici del triangolo linguistico, soprattutto sul tema cognitivo dell'integrazione contenuto/lingua. Come auspicato da De Graaff (2016):

*an integrated approach must evolve at all levels: at the curriculum planning level (what), at the level of teacher and learner perceptions and beliefs (who), at the classroom pedagogy level (how), at all academic levels (when), both inside and outside classroom context (where).*

---

<sup>15</sup> Nikula, Dalton-Puffer, Llinares (2013:73-74) distribuiscono la materia di studio come segue: «(a) classroom discourse as an evidence-base for language learning, (b) language use and social-interactional aspects of CLIL classroom interaction, (c) processes of knowledge construction in and through CLIL classroom discourse».

Perché questo si possa dare è assolutamente indispensabile che cooperino ai vari appuntamenti dell'agenda della ricerca tutte e due le componenti che fanno un CLIL di qualità: la linguistica educativa e la didattica dei contenuti disciplinari. Anche se questo implicherà inventare nuove specializzazioni e nuove interdisciplinarietà.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aiello J., Di Martino E., Di Sabato B., 2017, "Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), pp. 69-83.
- Baker C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ball P., Kelly K., Clegg J., 2015, *Putting CLIL into Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Banegas D. L., 2014, "An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), pp. 345-359.
- Barbero T., Clegg J., 2005, *Programmare percorsi CLIL*, Carocci (4a ristampa 2014), Roma.
- Barbero T., 2012, "Innovative assessment for an innovative approach in CLIL", *Perspectives, A Journal of TESOL Italy*, 37(2).
- Barbero T., Damascelli A. T., Vittoz M-B., 2015, "Insegnare secondo la metodologia CLIL: l'esperienza del 'corso di perfezionamento' 20cfu", in Williams C. (a cura di), *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 250-268, Newcastle-upon-Tyne.
- Barbero T., Vittoz M-B., 2017, "Didattica per competenze e CLIL: un binomio possibile?", in Damascelli A. T. (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, Cambridge Scholars Publishing, pp. 438-457, Newcastle-upon-Tyne.
- Bondi M., 2012, "Voice in textbooks: between exposition and argument", in Hyland K., Sancho Guinda C. (a cura di), *Stance and Voice in Written Academic Genres*, Palgrave Macmillan, pp. 101-115, London.
- Bowles H., Cogo A. (a cura di), 2015, *International Perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights*, Palgrave Macmillan, London.
- Bruton A., 2011, "Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research", *System*, 39, pp. 523-532.
- Bruton A., 2013, "CLIL: Some of the reasons why ...and why not", *System*, 41, pp. 587-597.
- Bruton A., 2015, "CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014)", *System*, 53, pp. 119-128.
- Cardona M., 2009, "L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni", *Studi di Glottodidattica*, 3(2), pp.1-19.

- Catenaccio P., Giglioni C., 2016, "CLIL teaching at primary school level and the academia/practice interface: some preliminary considerations", *Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation (LCM Journal). Focus on LSP Teaching: Developments and Issues*, pp. 191-210.
- Cenoz J., Genesee F., Gorter D., 2013, "Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward", *Applied Linguistics*, 35(3), pp. 243-262.
- Cianflone E., Coppolino R., 2011, "An interdisciplinary module to teach English and Business Organization in a university-level vocational course", *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(1), pp. 40-48.
- Cinganotto L., 2016, "CLIL in Italy: A general overview", *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), pp. 374-400.
- Cinganotto L., 2017, *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, Roma.
- Cinganotto L., Cucurullo D., Di Sabato B., 2017, "Lavorare 'ai margini'. Didattica delle lingue e linguaggi specialistici nell'era del CLIL", *LEND*, 46(3), pp. 31-40.
- Chiavetta E., Sciarrino S. (a cura di), 2012, *The Popularization of Botanical, Legal and Commercial Language*, Edizioni XL, Roma.
- Coonan C. M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Coonan C. M., 2005, "The natural learning of a foreign language: CLIL as a possible partial solution for the primary school", *Scuola e Lingue Moderne*, 4(5), pp. 4-11.
- Coonan C. M., 2011, "CLIL in (language) teacher training", *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 1-14.
- Coonan C. M., 2016, "CLIL and higher education in Italy: Desirable? Possible?", in *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra Edizioni, vol. 1, pp. 137-148, Perugia.
- Corrales K. A., Paba Rey L. A., Santiago Escamilla N., 2016, "Is EMI Enough? Perceptions from University Professors and Students", *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), pp. 318-344.
- Costa F., 2008, "Analisi di testi CLIL di scienze in inglese", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, pp. 335-344.
- Costa F., 2016, *CLIL (Content and Language Integrated Learning) through English in Italian Higher Education*, LED, Milano.
- Costa F., Coleman J. A., 2010, "Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing research", *International CLIL Research Journal*, 1(3), pp. 19-29.
- Costa F., Coleman J. A., 2013, "A survey of English-medium instruction in Italian Higher Education", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), pp. 3-19.
- Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crandall J., 1994, "Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms", in Alatis J. E. (a cura di), *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice and Research*, Georgetown University Press, pp. 255-274, Washington, DC.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Dafouz E., Hüttner J., Smit U., 2016, "University teachers' beliefs of language and content integration in English-Medium Education in Multilingual University Settings", in Nikula et al., 2016.
- Dalton-Puffer C., 2007, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Dalton-Puffer C., 2011, "Content-and-language integrated learning: From practice to principles?", *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, pp. 182-204.
- Dalton-Puffer C. et al., 2014, "You can stand under my umbrella". Immersion, CLIL, and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee, & Gorter (2013)", *Applied Linguistics*, 35(2), pp. 213-218.
- Daniele F., Garzone G. (a cura di), 2016, *Communicating Medicine. Popularizing Medicine*, FrancoAngeli, Milano.
- De Graaff R., 2016, "Foreword: Integrating Content and Language in education: Best of both worlds?", in Nikula et al. 2016.



- Dearden J., 2014, *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*, [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_-\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf)
- Di Martino E., Di Sabato B., 2012, "CLIL implementation in Italian schools: Can the long ago employed teacher be trained effectively? The Italian protagonists' voice", *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), pp. 73-105.
- Diadori P., 2016, "La formazione CLIL per i docenti di materie non linguistiche: verso una nuova sinergia fra scuola e università", in Jafrancesco E. (a cura di), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*, Aracne, pp. 87-108, Roma.
- Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J. M. (a cura di), 2013, *English-medium Instruction at Universities. Global Challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- Epasto A. A., 2015, "La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive", *Quaderni di Intercultura*, 7, pp. 49-66.
- Eurydice, 2006, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels.
- Favilli F., Maffei L., Peroni R., 2013, "Teaching and learning Mathematics in a non-native language: Introduction of the CLIL methodology in Italy", *US-China Education Review A*, 3(6), pp. 374-380.
- Fernández D. J., 2009, "CLIL at the university level: Relating language teaching with and through content teaching", *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), pp. 10-26.
- Fortanet-Gómez I., 2013, *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*, Multilingual Matters, Bristol.
- Garzone G., Catenaccio P., Degano C. (a cura di), 2012, *Genre Change in the Contemporary World*, Peter Lang, Berna.
- Gotti M. (a cura di), 2012, *Academic Identity Traits: A Corpus-based Investigation*, Peter Lang, Berna.
- Graziano A., 2016, "Un nuovo approccio in LS: la metodologia CLIL", in Pontecorvo C., Fatai A., Stancanelli A. (a cura di), *È tempo di cambiare. Nuove visioni dell'insegnamento/apprendimento nella scuola secondaria*, Edizioni Valore Italiano Lilamé, pp. 84-88, Roma.
- Halliday M. A. K., 1993, "Towards a language-based theory of learning", *Linguistics and Education*, 5, pp. 93-116.
- Hüttner J., Smit U., 2014, "CLIL (Content and language Integrated Learning): The bigger picture. A response to A. Bruton, 2013", *System*, 44, pp. 160-167.
- Kaplan R. B., 2001, "Language teaching and language policy", *Applied Language Learning*, 12(1), pp. 81-86.
- Lasagabaster D., Sierra J. M., 2010, "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities", *ELT Journal*, 64(4), pp. 267-284.
- Lasagabaster D., Doiz A. (a cura di), 2016, *CLIL Experiences in Secondary and Tertiary Education. In Search of Good Practices*, Peter Lang, Berna.
- Llinares A., Morton T. (a cura di), 2017, *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Lopriore L., 2014, "CLIL: una lingua franca", *La ricerca*, n.s., 2(6), pp. 6-12.
- Love K., 2009, "Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines", *Language and Education*, 23(6), pp. 5
- Maraschio N., De Martino D. (a cura di), 2013, *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Mariotti C., 2006, "Strategie di costruzione delle parafrasi nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 111-131.
- Menegale M., 2011, "Teacher questioning in CLIL lessons: How to enhance teacher-students interaction", in Escobar C. Urmeneta et al. (a cura di), *AICLE-CLIL-EMILE: Educació plurilingüe. Experiencias, research & polítiques*, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 83-99, Bellaterra.
- MIUR, 2014, *Rapporto di monitoraggio CLIL nei licei linguistici a.s. 2012-13*, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL\\_Rapporto\\_050314.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf)
- MIUR, 2016, *Rapporto finale sulle Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici a.s. 2014-15*, a cura di M. T. Zanola, M. Pasquariello, [http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI\\_A\\_SUPPORTO DELLA METODOLOGIA CLIL NEI LICEI LINGUISTICI. ANNO SCOLASTICO 20142015. RAPPORTO FINALE.pdf](http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO DELLA METODOLOGIA CLIL NEI LICEI LINGUISTICI. ANNO SCOLASTICO 20142015. RAPPORTO FINALE.pdf)

- Mohan B. A., 1986, *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Mohan B. A., Leung C., Slater T., 2010, "Assessing language and content: A functional perspective", in Paran A., Sercu L. (a cura di), *Testing the Untestable in Language Education*, Multilingual Matters, pp. 217-240, Bristol.
- Nikula T., Dalton-Puffer C., Llinares A., 2013, "CLIL classroom discourse: Research from Europe", *International Journal of Immersion and Content Based Education*, 1(1), pp. 70-100.
- Nikula T. et al. (a cura di), 2016, *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters (e-pub edition), Bristol.
- Pavesi M., 2002, "Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti", in Maggi F., Mariotti C., Pavesi M. (a cura di), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Ibis, pp. 47-63, Como.
- Pérez-Cañado M. L., 2012, "CLIL research in Europe: past, present, and future", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), pp. 315-341.
- Pérez-Cañado M. L., 2016, "From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), pp. 9-31.
- Postman N., Weingartner C., 1971, *Teaching as a Subversive Activity*, Penguin-Pitman Publishing, London.
- Pulcini V., Campagna S., 2015, "Internationalisation and the EMI controversy in Italian Higher Education", in Dimova S., Hultgren A. K., Jensen C. (a cura di), *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, vol. 3, de Gruyter-Mouton, pp. 65-87, Boston-Berlin.
- Rasulo M., 2017, "Authenticating classroom discourse in CLIL", *LEND*, 46(3), pp. 12-29.
- Rasulo M., De Meo A., De Santo M., 2016, "Processing science through Content and Language Integrated Learning (CLIL): A teacher's practicum", in Alandem W., Oliveira A. W., Weinburgh M. H. (a cura di), *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition*, Springer, pp. 305-322, Berlino.
- Ricci Garotti F., 2006, "Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come", in *Il futuro si chiama CLIL*, Iprase del Trentino, pp. 151-158, Trento.
- Romagnuolo A., 2016, "Training CLIL teachers. An Italian experience", in *Proceedings of ICERI 2016 Conference*, Seville, pp. 4798-4806.
- Santulli F., 2015, "English in Italian universities: The language policy of PoliMI from theory to practice", in Dimova S., Hultgren A. K., Jensen C. (a cura di), *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, vol. 3, de Gruyter-Mouton, pp. 269-290, Boston-Berlin.
- Serragiotto G., 2016, "Nuove frontiere nella valutazione linguistica", *EL.LE*, 5(2), pp. 153-188.
- Sisti F., 2011, "Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera", in Bosisio C. (a cura di), *Ianua Linguarum Reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier Università, pp. 268-275, Firenze.
- Sisti F., 2016, "Narrative Thinking and Storytelling for primary and early FL/SL education", *Fictions. Studi sulla narritività*, XV, pp. 53-65.
- Wächter B., Maiworm F. (a cura di), 2014, "English-taught Programmes in European Higher Education. The state of play in 2014", *ACA Papers on International Cooperation in Education*, Lemmens Medien GmbH, Bonn.
- Wellington J., Osborne J., 2001, *Language and Literacy in Science Education*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.