





1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

UUP
URBINO
UNIVERSITY
PRESS

CLIL ALL'UNIVERSITÀ:

sviluppo di percorsi didattici innovativi

a cura di
Gloria Gabbianelli

CLIL ALL'UNIVERSITÀ:

sviluppo di percorsi didattici innovativi

a cura di Gloria Gabbianelli

Progetto grafico

Mattia Gabellini

Referente UUP

Giovanna Bruscolini

[Print] ISBN 9791257650209

[PDF] ISBN 9791257650186

[ePub] ISBN 9791257650193

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY, il cui testo integrale è disponibile all'URL: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su: <https://press.uniurb.it/index.php/UrbinoUP>

© Gli autori per il testo, 2026

© 2026, Urbino University Press

Via Saffi, 2 | 61029 Urbino

Sito web: <https://uup.uniurb.it/> | e-mail: uup@uniurb.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche e online ed è distribuita da StreetLib (<https://www.streetlib.com/it/>)

Sommario

7

Introduzione

13

Il progetto didattico in LS/CLIL @UNIURB. Un primo bilancio

Flora Sisti

37

A brief introduction to the CISDEL 'CLIL teaching Assistance Centre'. A GEPS area case study

Catherine Lea Farwell

57

Metodologia CLIL nella classe di cinese: una proposta di progettazione didattica online

Gloria Gabbianelli

77

CLIL e insegnamento universitario della letteratura inglese: un caso di studio

Maria Elisa Montironi

93

Inglese in psicologia: origini, impatto e benefici

Patricia Barzotti, Rowena Coles, Maria Gabriella Pediconi

107

Un approccio graduale all'uso dell'inglese nell'insegnamento dell'Economia Aziendale in ambito universitario. Sfide e opportunità

Annalisa Sentuti

IL PROGETTO DIDATTICA IN LS/CLIL @UNIURB. UN PRIMO BILANCIO

Project teaching in FL/CLIL @UNIURB.
An initial assessment

Flora Sisti

Università degli Studi di Urbino

Abstract

Questo contributo presenta i temi trattati nell'intervento introduttivo al Seminario di studi dal titolo *Didattica in Lingua Straniera/CLIL @Uniurb*, che si è tenuto presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, nel marzo 2024. Dopo una breve parte introduttiva sulla metodologia CLIL si passerà alla descrizione del progetto condotto presso il medesimo Ateneo, a partire dall'A.A. 2010/11, con l'intento di fornire un esempio di sperimentazione e messa a sistema a livello universitario di un ambiente d'apprendimento utilizzato soprattutto nei gradi inferiori di istruzione. Seguirà la discussione dei risultati raccolti tramite i questionari somministrati a docenti e studenti durante i 13 anni di attività. La parte sperimentale verrà inoltre arricchita dall'analisi dei risultati ottenuti nel corso di un progetto di ricerca sul CLIL condotto in collaborazione con altre due università europee.

This contribution is a collection of themes presented during the introductory session of the Study Seminar entitled *Teaching in a Foreign Language/CLIL @Uniurb*, held at the University of Urbino Carlo Bo, in March 2024. After a brief introduction to the CLIL methodology, there follows a description of the experimental project carried out by the same university starting from the academic year of 2010/11. The objective of the seminar is to provide practical examples demonstrating how the CLIL methodology, which is commonly adopted in the secondary school, has been applied in a university context. This is then followed by a presentation of the data collected through questionnaires given to both professors and students during a 13-year period of application. The experimental aspects of such an approach will be further enriched by the analysis of the results obtained from a research project on CLIL carried out in collaboration with two other European universities.

INTRODUZIONE

La Commissione Europea, già nel 2005, stabiliva che:

Within CLIL, language is used as a medium for learning content, and the content is used in turn as a resource for learning languages. Students can put the language they are learning into practice instantaneously – a powerful motivation factor.¹

L'acronimo CLIL, come noto, sta per *Content and Language Integrated Learning* e in questo sigla il focus è rappresentato dal processo d'integrazione. Per un approfondimento degli aspetti teorici e metodologici di questo ambiente di apprendimento (Coonan 2006) si rimanda all'abbondante letteratura prodotta specialmente negli ultimi due decenni (Sisti 2021a); ai fini del presente contributo sarà sufficiente definire la differenza tra CLIL, applicato in senso stretto, e formazione impartita utilizzando una lingua straniera.

Il docente CLIL promuove, in estrema sintesi, l'acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari utilizzando una lingua diversa dalla lingua madre dei propri studenti e, di conseguenza, è interessato non solo ai contenuti di tale processo di apprendimento ma è consapevole del codice di comunicazione utilizzato e dei possibili ostacoli che il suo uso comporta. Si attiva cioè, nel CLIL applicato in senso stretto, anche un cambio di prospettiva molto importante che sposta l'attenzione dal prodotto al processo di apprendimento e alle strategie didattiche e di comunicazione accademica. I docenti CLIL sono sollecitati a chiedersi se gli studenti hanno realmente capito i contenuti trattati nel diverso codice linguistico e, soprattutto, se le loro tecniche di trasmissione e le loro strategie didattiche sono state veramente efficaci.

Questo è il vero valore aggiunto del CLIL (Sisti 2017), che innesca una serie di dinamiche nuove che lo differenziano da quella che nel mondo anglosassone viene spesso definita EMI (*English Mediated Instruction*), cioè semplicemente una formazione impartita in lingua straniera, quasi sempre l'inglese, condotta senza alcuna attenzione particolare per le stra-

1 European Commission (2005: 2) https://www.edu.xunta.gal/centros/cpicruce/system/files/clil-broch_en.pdf

tegie didattiche². Questo tipo di insegnamento è di solito quello che viene adottato nella maggior parte degli atenei italiani.

EMI implies that content – which is given in English – is the priority. Some incidental language learning is expected due to exposure but without any specific language learning goals. English (language) learning is not assessed. Scarce or no collaboration between content and English specialists. There may be little accommodation in terms of methodology, only to guarantee comprehension and understanding of content.” (Aguillar 2017: 726)

Al contrario, il progetto sviluppato presso l’università di Urbino, come pochi altri, aggiunge ai contenuti in lingua straniera (LS) la metodologia CLIL. Fin dall’inizio, infatti, esperti di didattica CLIL e docenti madrelingua inglesi hanno fornito un’assistenza, metodologica e linguistica, sia agli studenti sia ai colleghi, attivando uno sportello di consulenza con incontri periodici e appuntamenti individuali per trattare temi quali: progettazione metodologica/linguistica di percorsi disciplinari in lingua straniera; scelta e didattizzazione di materiali da utilizzare in aula; identificazione e analisi della microlingua disciplinare e del linguaggio di gestione della classe (*classroom management language*); osservazione di lezioni in presenza finalizzata al feedback linguistico e metodologico.

1. INQUADRAMENTO TEORICO-METODOLOGICO

Fin dalla fine del secolo scorso il sistema accademico internazionale ha sperimentato l’attivazione di corsi universitari interamente erogati in lingua inglese. Il rapporto elaborato nel 2018 dalla Fondazione CRUI evidenzia una crescita progressiva e inarrestabile del processo d’internazionalizzazione della didattica universitaria. Le ragioni di questo fenomeno, ampiamente indagate da Fabio Rugge (2018), potrebbero essere sintetizzate in: a) vantaggi economici dovuti all’aumento delle immatricolazioni degli studenti internazionali; b) investimento in talenti stranieri che fruttino all’economia italiana; c) valorizzazione della lingua e della cultura italiana diffuse dagli studenti internazionali nei paesi di provenienza; d) innalzamento della

² Per il dibattito sulle differenze tra CLIL e didattica in lingua inglese (English Mediated Instruction) si veda Carrió - Pastor, 2021.

qualità dei corsi cosmopoliti grazie a una naturale contaminazione delle diverse culture accademiche. A tutto questo va aggiunto lo sviluppo della competenza linguistica d'uso nella LS degli studenti locali che, a sua volta, influenza positivamente il numero di partenze per i programmi internazionali (Sisti 2021b).

Dai dati dei rapporti CRUI³ emerge che la crescente offerta formativa in inglese è distribuita geograficamente in modo eterogeneo con percentuali medie che si attestano intorno al 10% al sud, 30% al centro e 60% al nord, e che i corsi interessati sono prevalentemente quelli post laurea (dottorati, master e corsi di perfezionamento).

L'offerta post laurea, dunque, riesce meglio a rispondere a un'utenza locale e internazionale più preparata almeno sotto il profilo linguistico in quanto è soprattutto dopo il percorso triennale che gli studenti vivono la loro prima esperienza Erasmus.

Inoltre, il nostro sistema universitario impone numerosi vincoli qualitativi e quantitativi per la creazione di nuovi corsi di studio triennali, vincoli che si riducono nel caso di corsi magistrali e di alta formazione.

Questo fenomeno in continua espansione non è stato, tuttavia, privo di ostacoli ed è ancora acceso il dibattito tra i sostenitori di un'apertura verso un processo inevitabile di internazionalizzazione e chi teme che le lingue meno diffuse possano scomparire progressivamente, a vantaggio del monopolio culturale ed economico dei soli paesi anglofoni.

Da studi condotti tra docenti e studenti universitari italiani e stranieri che hanno partecipato a progetti di didattica CLIL (Sisti 2015b), emerge un alto grado di interesse per questo nuovo ambiente di apprendimento derivante dalla maggior sfida cognitiva (Lockley 2015; Maíz-Arévalo & Domínguez-Romero 2013) e dal clima collaborativo delle pratiche didattiche che risultano più coinvolgenti (O'Hora 2013). Gli studenti si sentono inoltre maggiormente inseriti in un contesto educativo internazionale riuscendo a comunicare in una lingua considerata utile al fine di trovare un impiego futuro (Borsalino 2009). Una ricerca (Landolfi 2009) che confronta le opinioni degli studenti prima e dopo un corso CLIL evidenzia che la maggioranza di loro esprime il desiderio di ripetere l'esperienza CLIL nonostante i dubbi iniziali. Tra i dubbi più frequenti quelli legati ad alcune

3 <https://www.crui.it/corsi-in-lingua-inglese.html>

criticità riconducibili al timore di perdere in parte la padronanza della propria lingua madre, in particolare nell'ambito lessicale specifico della disciplina (Asomoza 2015); al livello di padronanza linguistica dei docenti, non sempre reputato come soddisfacente (Yang 2016; Aguillar & Rodriguez 2012; Rubtcova & Kaisarova 2016) e allo scarso ricorso alla lingua madre e a strategie di '*scaffolding*', come la spiegazione linguistica-grammaticale (Celegato 2009; Sisti 2015a) utili nell'affrontare lo studio, a volte complesso, di una disciplina accademica in LS (Aguilar 2017; Fitriani 2016). I docenti, dal canto loro, si dichiarano interessati alle nuove pratiche didattiche CLIL che si rivelano poi utilizzabili anche nei corsi non-CLIL (Sisti 2017; Mirizon et al. 2019). Un docente afferma che:

CLIL makes me reflective on my teaching methods, especially when my students are non native English speakers. Unlike teaching native speakers in Canada, now I not only have to look at the language I use in class to make myself understood, but integrate more linguistic elements in my content teaching to have students use English in a more authentic environment. (Yang 2015: 375).

Queste considerazioni introducono il tema, ampiamente dibattuto, delle competenze richieste al docente CLIL e della conseguente formazione professionale che gli Atenei dovrebbero fornire per agevolare questo tipo di innovazione didattica. Le opinioni dei docenti, che emergono da ricerche svolte in ambito internazionale testimoniano un certo entusiasmo per corsi linguistici specifici e agevolazioni che promuovano la mobilità all'estero (Aguillar 2017; Mirizon et al. 2019) ma anche uno scarso interesse per la formazione metodologica, spesso sottovalutata (Aguillar 2017; Aguillar & Rodriguez 2012; Sisti 2017). Occorre quindi sviluppare una maggior consapevolezza del cambiamento didattico intrinseco in un corso di studio CLIL, affinché i risultati possano raggiungere l'ambizioso obiettivo di coniugare l'acquisizione di nuovi saperi e competenze disciplinari con un incremento della competenza d'uso della LS utilizzata per trasmetterli.

2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO E PRIMI RISULTATI

Questo è il quadro di riferimento europeo nel quale si colloca la sperimentazione svolta nel nostro Ateneo dal 2006 ad oggi. In quell'anno fu ricevuto

un finanziamento ministeriale per il progetto PRIN: *CLIL for Computer Science using a foreign language in online higher education*, sviluppato da un team di ricercatori delle Scuole di Lingue e Letterature Straniere e di Scienze, Tecnologie e Filosofia dell'Informazione. L'obiettivo era quello di studiare l'applicazione del CLIL a un corso di informatica applicata online già impartito in lingua inglese nel nostro ateneo, in un periodo nel quale anche altre università attivavano percorsi formativi in lingua straniera. Ci fu, quindi, la possibilità di mettere a confronto, nel biennio di ricerca, due campioni di studenti: il campione di controllo rappresentato dagli studenti che seguivano, in aula, a tempo pieno le lezioni in italiano del corso di informatica applicata e quello di sperimentazione, composto dagli studenti part time che seguivano lo stesso corso ma in lingua inglese/CLIL e in modalità online.

Naturalmente, per poter paragonare il rendimento in termini di apprendimento di questi due gruppi fu necessario prevedere delle costanti costituite dai requisiti curriculari per superare l'esame e soprattutto dai materiali di studio identici anche se veicolati in italiano o in inglese. Nel corso online in lingua inglese inoltre fu applicata la metodologia CLIL, in modo specifico nell'insegnamento di *Computer Architecture*, nel quale le strategie didattiche proprie dell'ambiente CLIL furono attuate in maniera capillare⁴.

Varie furono le linee di ricerca seguite: si valutò l'efficacia della metodologia CLIL a livello di acquisizione dei contenuti disciplinari e dei progressi nello sviluppo delle competenze linguistiche; si indagarono le caratteristiche linguistiche della lingua informale utilizzata nelle chat e nei forum e, infine, sulla base di questionari di gradimento somministrati a studenti e docenti, si analizzarono la motivazione, le difficoltà incontrate e la percezione del valore aggiunto di questa nuova metodologia⁵.

In linea di massima, i risultati ci incoraggiarono a proseguire la sperimentazione e ad attivare nuovi insegnamenti CLIL. Dai dati raccolti, infatti, emerse che la comprensione del contenuto non era stata in nessun modo compromessa, e le abilità linguistiche e l'uso funzionale della lingua erano notevolmente migliorati. Lo stesso miglioramento non fu, tuttavia,

4 Cfr. Pigliapoco e Bogliolo, 2009.

5 Per un approfondimento sul progetto cfr. Sisti (Ed.) 2009.

registrato a livello di accuratezza nella conoscenza del codice lingua, ma, come si è detto, quello non rappresentava un obiettivo della metodologia CLIL che spesso può indurre, come noto, a una certa fossilizzazione degli errori più comuni (Mazzotta 2009). L'attenzione fondamentale fu posta sull'analisi dei progressi nella scorrevolezza dell'eloquio e nella capacità di utilizzare la lingua in contesti reali e significativi: abilità che sono risultate decisamente potenziate.

Un altro aspetto approfondito fu poi il valore percepito della metodologia CLIL. Nonostante le difficoltà che vennero segnalate all'inizio, nel questionario raccolto alla fine dell'esperienza tutti gli studenti mostrarono un grado di soddisfazione notevole. Inoltre, si rilevò un punteggio mediamente più alto nei voti degli esami finali degli studenti online se paragonati a quelli degli studenti in presenza.

Riassumendo, quindi, non si registrarono disagi o ostacoli importanti e fu documentato un alto grado di soddisfazione da parte degli studenti coinvolti nel progetto per aver migliorato la propria competenza in lingua straniera, grazie ad un utilizzo costante nelle discipline di studio.

L'esperienza di attivazione di insegnamenti in LS con metodologia CLIL fu quindi, sulla base di questi risultati, resa strutturale e, grazie al supporto degli organi accademici fu deciso – nel primo triennio 2010-2013 – di estenderla a tutto l'Ateneo.

Non più solo il corso di Informatica applicata, dunque, ma tutti i docenti delle diverse discipline furono invitati, su base volontaria, ad attivare i propri insegnamenti, seguendo tre possibili modalità:

- Interamente in LS (laddove ci fossero insegnamenti identici o simili in lingua italiana);⁶
- Parzialmente in lingua straniera, o nel caso di un corso opzionale (denominati 'corsi misti');
- Fornendo una bibliografia alternativa in LS e consentendo agli studenti di sostenere l'esame in quella lingua.

⁶ Questa misura si rese necessaria per la nota decisione adottata nel 2010 dalla Corte Costituzionale che approvò la scelta di alcuni Atenei di introdurre corsi di studio in LS, ma solo se affiancati dai paralleli percorsi in lingua italiana.

Nella maggior parte dei casi, fu scelto l'inglese per favorire il processo di internazionalizzazione.

La sperimentazione triennale fu contraddistinta da molteplici obiettivi tra i quali: attirare un maggior numero di ricercatori e studenti dall'estero e favorire la mobilità dei nostri studenti incrementando il numero degli scambi Erasmus. Tutto, naturalmente, in un quadro generale di sviluppo di quel processo che viene oggi definito 'internazionalizzazione a casa' (*internationalization at home*), cioè un insieme di pratiche didattiche che sviluppino la competenza linguistica dei nostri studenti che, pur restando nel proprio Paese, possono avere l'opportunità di usare la lingua in maniera frequente e continuativa, riuscendo a migliorare le proprie abilità linguistiche.

I numeri di questa sperimentazione triennale si leggono nella tavola riassuntiva riportata qui di seguito (Tab. 1).

FL/CLIL Courses: entirely in LS + mixed

	2010-11	2011-12	2012-13	
Economics	6	7	4	STAFF 45% R 40% A 5% FP
Pharmacy	10	-	7	
Law	-	-	-	
Arts Philosophy	5	12	4	AGE 55% 41-50 35% 51-60 10% others
Foreign Languages and L.	41	30	38	
Education	11	5	5	
Sport Sciences	16	17	18	
Science Technology	22	41	25	
Sociology	-	-	5	
Political Science	-	-	4	
Totale corsi	111	112	110	

Tabella 1⁷

A fronte di corsi di studio che aderirono in maniera molto compatta, come Lingue e Letterature Straniere e Scienze e Tecnologie, le due aree del progetto PRIN, si notano altri indirizzi invece che attivarono pochi in-

⁷ Le tabelle e i grafici sono riportati in lingua inglese per facilitarne la lettura e l'esportazione a un pubblico internazionale.

segnamenti (Scienze Motorie, Lettere, Economia). Molti preferirono semplicemente fornire una bibliografia in lingua straniera. Tali corsi non sono conteggiati in questa tabella in quanto non veramente considerati come parte del progetto CLIL, non essendo tenuti in LS né impartiti con metodologia CLIL. Questa differenziazione tra i diversi corsi di studio fu imputabile sia alla differenza tra le discipline studiate, più o meno adatte ad essere insegnate utilizzando un diverso codice linguistico, sia alla composizione del corpo docente delle facoltà. Le facoltà in cui il numero di professori ordinari era più alto e in cui l'età media era superiore aderirono in misura minore. La ragione può essere individuata nel fatto che naturalmente questa innovazione fu graduale e interessò all'inizio soprattutto i giovani ricercatori.

I risultati ancora una volta furono buoni: nel triennio un numero sempre maggiore di materiali e attività vennero sviluppate in lingua straniera; anche gli esami, che all'inizio erano in lingua italiana, progressivamente furono svolti in lingua straniera. Inoltre il senso di autogrificazione e di sicurezza, sia da parte dei docenti sia da parte degli studenti, andò progressivamente aumentando. L'aspetto didattico venne attentamente analizzato: gli output dei questionari evidenziarono un maggior grado di interazione e quindi, verosimilmente, una maggior efficacia in termini di apprendimento.

Dopo il primo triennio il progetto è proseguito, arricchito anche da una ricerca scientifica internazionale che ha coinvolto tre università europee: Ginevra, Rovaniemi e Urbino. Lo studio di caso fu condotto con l'obiettivo di misurare la differenza tra un insegnamento tenuto semplicemente in LS (in modalità EMI) e un insegnamento in LS con metodologia CLIL. La ricerca fu svolta nel corso del triennio 2013-16 prevedendo tre tappe diverse. Nel primo anno, tramite questionari somministrati prima e dopo le lezioni, si analizzò la percezione da parte degli studenti della metodologia CLIL. Si scelse di sondare il parere degli studenti in quanto i docenti coinvolti nelle tre università – esperti in metodologia CLIL – erano diversi benché insegnassero la stessa disciplina: didattica delle lingue straniere moderne. Nel secondo anno – sempre grazie a test distribuiti prima e dopo il corso – si misurò il livello di miglioramento linguistico e di apprendimento dei contenuti disciplinari, sempre in insegnamenti erogati con metodologia CLIL. La stessa procedura fu infine applicata al terzo anno

durante il quale le lezioni furono tenute in lingua inglese, ma senza metodologia CLIL e nel quale si misurò di nuovo l'apprendimento dei contenuti disciplinari e lo sviluppo delle abilità linguistiche. Nello schema riportato sotto (Tab. 2) si descrivono i tre campioni di studenti analizzati.

English didactics CLIL - Info about groups

time	course code and title	credits (ects)	teacher	length of course (teaching hours)	students (n 104)	groups (3)	year of study	programme
Sep-Oct 2013	LAPE 1601 English Didactics Foundation Course /Englannin kielen didaktiikan perusteet	3	E. Alssen ROVANIEMI	30	62	4	2	BA
Feb-March 2014	English Didactics	3	C. Erard GENEVA	20	22	4	3	BA
Feb-March 2014	Integrated Coomunicative Skills Teaching	8	F. Sisti (G. Carloni) URBINO	30	20	1	1	MA

Tabella 2

Ovviamente, i gruppi furono diversi per composizione, numerosità, età, numero di ore di insegnamento e di crediti formativi attribuiti. Molte furono le variabili che, tuttavia, non inficiarono i risultati della ricerca, in quanto l'obiettivo non era quello di paragonare il rendimento dei tre gruppi tra loro – nei diversi atenei –, ma di verificare l'efficacia della metodologia CLIL. Per questo, le modalità didattiche utilizzate furono identiche, così come i materiali sui quali fu poi possibile creare dei test omogenei.

Nella tabella 3 si nota che, per quanto riguarda le diverse aree linguistiche, la colonna che predomina è la bianca (*stable*), ad indicare che l'aspettativa fotografata nel pre-questionario era identica alla percezione registrata nel post-questionario. In linea di massima gli studenti hanno progredito nella loro competenza linguistica tanto quanto si aspettavano. Nella tabella 4, sui contenuti, invece si nota che la colonna che predomina è quella grigia (*rising*). Le aspettative iniziali sono state inferiori alla percezione

finale. Gli studenti, nel post-questionario, hanno scritto dunque di aver imparato più di quanto si aspettassero.

Students' perception: language skills (2013-14)

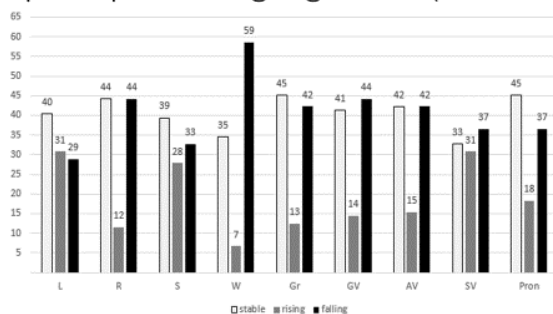


Figure: Fulfilling students' expectations regarding language skills and areas, all universities (percentage).

L – listening; R – reading; S – speaking; W – writing; Gr – grammar; GV – general vocabulary; AV – academic vocabulary; SV – specialist, or domain-specific vocabulary; Pron – pronunciation;

Stable trend – perceptions match expectations; Rising trend - perceptions exceed expectations; Falling trend - perceptions fail expectations

Tabella 3

Students' perception: content (2013-14)

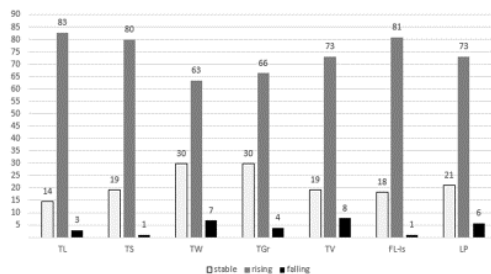


Figure: Self-rated content knowledge gain, all universities (percentage of students).

TL – teaching listening; TS – teaching speaking; TW – teaching writing; TGr – teaching grammar; TV – teaching vocabulary; FL-ts – foreign language lesson structure; LP – making a foreign language lesson plan;

Tabella 4

Quello che interessa di più in questo saggio è tuttavia il confronto tra i due anni accademici: il 2014-15 con metodologia CLIL e il 2015-16, quan-

do le lezioni furono tenute in inglese ma senza metodologia CLIL (EMI)⁸. In quegli anni si misurò il reale incremento delle conoscenze linguistiche e disciplinari paragonando i risultati dei test iniziali e finali (Tab.5).

CLIL Methodology				Vs.	EMI methodology			
CLIL 2014-15					EMI 2015-2016			
Confronto	iniziali e finali			Confronto	iniziali e finali			
Content	25,8	28,4	+ 2,6	Content	25,5	22,9	- 2,6	
Reading	10,9	12,1	+1,2	Reading	9,5	10,6	+ 1,1	
Listening I	6,1	7,2	+1,1	Listening I	5,3	5,8	+ 0,5	
Listening II	8,1	11,8	+3,7	Listening II	2,2	2,4	+ 0,2	

Tabella 5

Come si nota nella tabella 5, paragonando il pre- e il post-test, nell'anno 2014-15 (CLIL) si registra un incremento in tutte le aree analizzate mentre, nell'anno 2015-16 (EMI), a fronte di un incremento per le abilità di lettura e di ascolto – comunque inferiore a quello registrato per i corsi CLIL – si analizza un decremento nella conoscenza dei contenuti.

Questi dati, naturalmente, ci spinsero a consolidare lo sportello di consulenza CLIL e a promuovere sempre più l'applicazione della metodologia CLIL all'interno dei nostri insegnamenti, sviluppando il dibattito sulla necessità di definire il reale valore aggiunto dell'ambiente CLIL e di individuare le strategie più efficaci per introdurre questa metodologia nei corsi universitari. Anche le linee di politica linguistica da adottare furono oggetto di riflessione, alla luce delle norme nazionali già menzionate e di certe obiezioni sollevate contro questa metodologia, a volte considerata in competizione con un adeguato processo di diffusione della lingua materna. I puristi della lingua sostengono infatti che il proliferare di insegnamenti in lingua straniera, e in particolare in inglese nel suo ruolo di lingua franca, porteranno all'indebolimento del peso delle altre lingue nazionali che si

⁸ Per un approfondimento sulle strategie specifiche CLIL che hanno differenziato l'intervento didattico rispetto alla pratica dell'EMI cfr. Sisti (Ed.) 2009.

impoveriranno progressivamente fino ad essere sostituite da un unico linguaggio accademico internazionale. A tutto questo si aggiunge il fatto che l'università è anche ente formatore per il rilascio dell'abilitazione all'insegnamento CLIL nelle scuole superiori e inferiori della nostra nazione e quindi si rende ancor più necessaria un'attenta riflessione su quest'area di studio che presenta numerose sfaccettature di grande rilevanza.

3. IL BILANCIO NELL'A.A. 2023-24

Dopo aver inquadrato il progetto *Didattica in LS/CLIL @Uniurb* in una prospettiva diacronica, passiamo ora a fare un bilancio dell'intero periodo (dal 2010 al 2024), in cui una parte dell'offerta formativa dell'Ateneo è stata erogata in LS con la metodologia CLIL.

Nella tabella 6 si riportano i numeri assoluti che riguardano le varie annualità e le diverse tipologie di corsi.

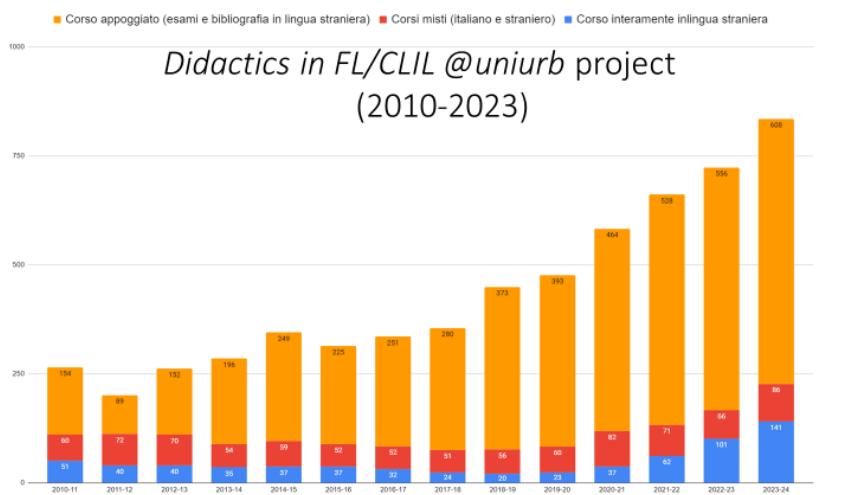


Tabella 6

Negli istogrammi, la parte superiore è riferita ai corsi non erogati in ambiente CLIL, quelli con la sola bibliografia in LS, mentre le altre due parti si riferiscono rispettivamente ai corsi misti e ai corsi interamente tenuti in LS. Come si può vedere, dopo il primo triennio in cui si è registrato

un certo entusiasmo sulla scia del progetto PRIN, del quale si è precedentemente trattato, si nota un andamento più o meno stabile con un lieve decremento nell'A.A. 2018-19 e poi una ripresa dovuta all'inserimento, nel computo dei corsi CLIL, anche dei corsi di alta formazione come i dottorati e i corsi di specializzazione.

Nella tabella 7 si rileva l'incidenza, sempre in valori assoluti, dei corsi CLIL su tutti gli insegnamenti offerti dall'Ateneo. A tutt'oggi il 15,15% degli insegnamenti erogati dall'Università di Urbino è interamente o parzialmente in LS e negli anni la percentuale dei corsi CLIL sul totale dei corsi mostra un progressivo aumento, con numeri alti se confrontati con quelli degli altri atenei italiani.

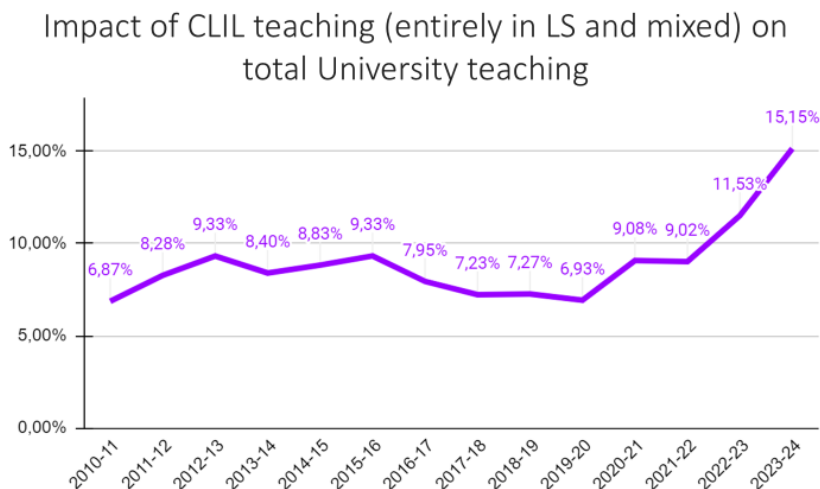


Tabella 7

Se poi si suddividono le percentuali secondo le diverse macro-aree scientifiche-disciplinari, (scientifica, GEPS e umanistica) emergono delle differenze (Tab.8). Nell'area scientifica, dopo i primi anni di incremento, nei quali il corso di studio online di Informatica Applicata era stato analizzato come caso di studio nel progetto PRIN, si è mantenuto un andamento piuttosto stabile con un calo importante però a partire dall'A.A. 2017-18, anno in cui tale corso fu disattivato. Il dimezzamento del numero dei corsi

è stato però compensato, a partire dal periodo successivo alla pandemia, da una buona ripresa. Nell'area GEPS, invece, i corsi maggiormente scelti dai docenti furono quelli con bibliografia ed esame finale in LS, benché, dall'A.A. 2019-20 in poi, si sia registrato un aumento interessante delle altre due tipologie di corsi, anche in virtù, come si diceva, dell'inserimento di corsi di alta formazione e dottorato totalmente tenuti in LS e piuttosto numerosi in questa macro area disciplinare. Nell'area umanistica, infine, abbiamo la numerosità più alta nel triennio 2010-13, sempre sulla scia del progetto PRIN, seguita da un calo di entusiasmo fino all'A.A. 2019-20, nel quale si nota un rialzo numerico dovuto anche qui all'inserimento di corsi di alta formazione tenuti in LS.

Comparison by subject area - courses entirely in LS

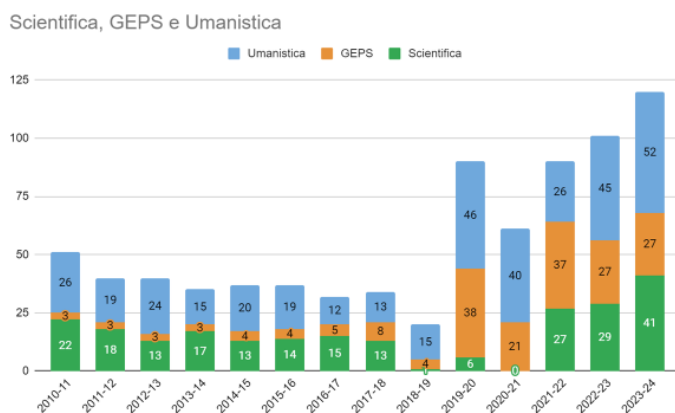


Tabella 8

Riassumendo dunque, dal confronto del numero di corsi interamente in LS – quelli più interessanti dal punto di vista scientifico per la metodologia CLIL adottata – nelle tre aree: umanistica (in alto), GEPS (in mezzo) e scientifica (in basso) (Tab.8), si nota che l'area umanistica, proprio per la vocazione tipica della Scuola di Lingue che ha il più alto numero di corsi tenuti in lingua straniera, è l'area maggiormente rappresentata nel corso degli anni, con un calo comune a tutte e tre le aree nell'A.A. 2018-19. Nel

A.A. 2021-22, tuttavia, quando per effetto della pandemia molti docenti non hanno voluto aggiungere ulteriori difficoltà al proprio insegnamento e hanno deciso di tornare alla lingua madre anche il settore umanistico si è dimezzato. In quel periodo, al contrario, si è incrementato il numero di corsi interamente in LS nell'area GEPS, sempre per effetto degli insegnamenti del settore dell'alta formazione, già attivati dal 2019. Nell'area scientifica inizialmente si registrano numeri abbastanza alti, con un calo nell'A.A. 2018-19 per la disattivazione del corso online di Informatica Applicata e, in seguito, per l'effetto del periodo pandemico; l'andamento ritorna in crescita nell'ultimo triennio.

Se consideriamo invece l'andamento dei corsi misti si nota la predominanza dell'area scientifica, che sceglie prevalentemente questa tipologia di corsi anche per questioni disciplinari: si tratta spesso di insegnamenti che si prestano a essere suddivisi in singoli argomenti e brevi moduli, alcuni dei quali erogabili in LS. Nei corsi con bibliografia ed esame finale in LS si registra un trend generale in crescita: nel primo periodo (fino all'A.A. 2018-19), questo tipo di modalità è stata scelta prevalentemente nell'area GEPS, ma in seguito sono state le Scuole scientifiche a prediligere questo tipo di corsi.

Oltre a questi dati quantitativi, ciò che aiuta maggiormente a capire l'andamento del progetto è il processo di evoluzione delle strategie didattiche e il livello di gradimento da parte di studenti e docenti. Aspetti che sono stati monitorati, per l'intero arco di tempo, grazie alla somministrazione di questionari precedenti e successivi all'erogazione dei corsi. Ai docenti abbiamo, infatti, richiesto di compilare dei questionari prima di svolgere il proprio ciclo di lezioni per capire quali fossero le loro aspettative, i timori, i dubbi, e comunque le intenzioni rispetto all'erogazione del proprio insegnamento e poi, svolto il corso, alla fine dell'anno accademico, un nuovo questionario per registrare la prassi didattica adottata durante le lezioni in aula. Agli studenti invece è stato proposto solo un questionario finale per registrare, dal loro punto di vista, l'andamento della didattica e la percezione del valore aggiunto del CLIL. Abbiamo, per brevità, messo a confronto solo i dati dal 2017 al 2022 perché da quell'anno in poi i questionari sono stati in parte semplificati, e quindi il confronto non sarebbe risultato completamente omogeneo.

Uno degli *item* chiedeva se il docente sollecitasse una partecipazione attiva durante le lezioni (Tab.9), e sommando i risultati positivi (sempre, spesso, qualche volta) si registra sicuramente una buona dose d’incoraggiamento da parte del docente.

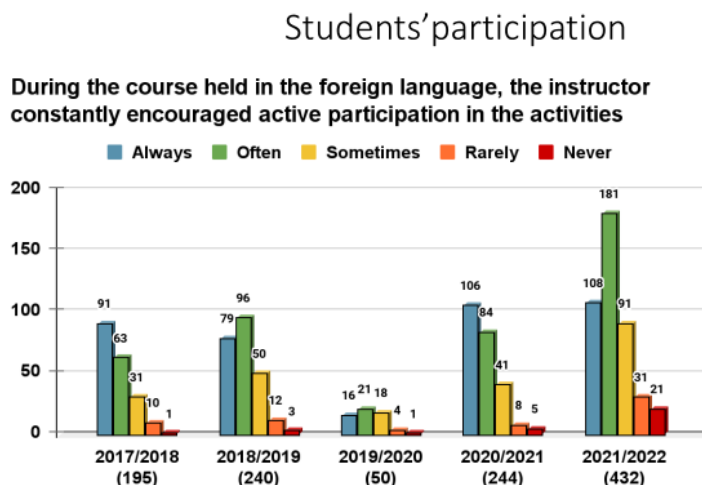
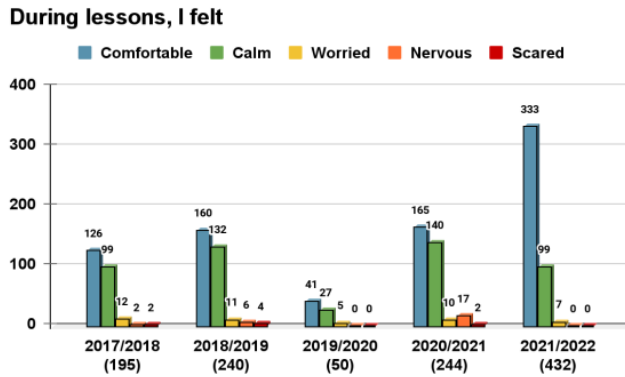


Tabella 9

Poi, se si entra nel dettaglio chiedendo quante volte si sono svolte attività a coppie emerge che fino al biennio 2020-22 la somma dei risultati positivi eguaglia quella dei risultati negativi (raramente, mai). È chiaro, quindi, che la partecipazione è stata incoraggiata, ma probabilmente ha preso la forma di lezioni partecipate con domande da parte degli studenti, e non si sono organizzate specifiche attività che promuovessero l’apprendimento tra pari.

Il *mood* degli studenti durante i corsi CLIL risulta nettamente positivo, in quanto, nei 5 anni analizzati, la maggior parte degli studenti si è sentita a proprio agio e tranquilla durante le lezioni (Tab. 10).

Students'mood

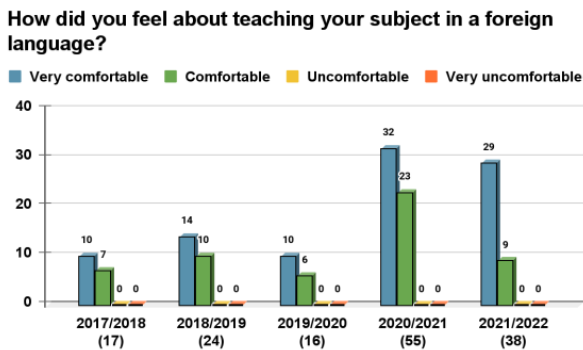


10

Tabella 10

Questi dati diventano ancor più incoraggianti se interroghiamo i docenti (Tab. 11), anche se il numero dei rispondenti è molto più basso. Si tratta infatti di questionari che vengono compilati a fine anno, quando ormai il corso è stato tenuto e non è più così impellente la necessità di analizzare la metodologia CLIL. Il numero di rispondenti si dimezza e solo alcuni docenti si sentono in dovere di dare conto delle proprie pratiche didattiche. Tuttavia, anche se statisticamente non rilevanti, i risultati sono buoni in quanto nessun docente ha scelto gli *items* negativi (*uncomfortable* e *very uncomfortable*).

Instructors'mood



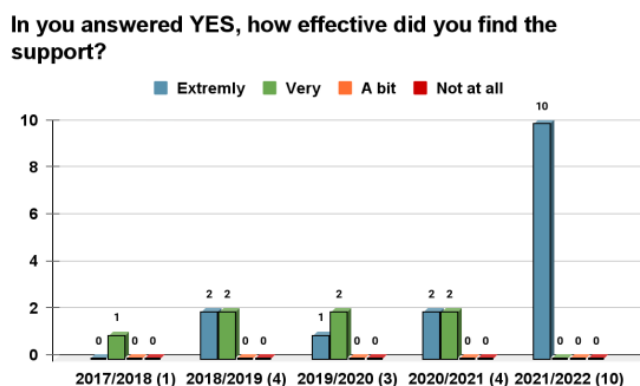
11

Tabella 11

Abbiamo, infine, anche rivolto domande sullo sportello di consulenza CLIL, chiedendo se vi sia stato il ricorso ad esperti e se un'eventuale consulenza si fosse rivelata efficace. Il modello di consulenza CLIL, descritto in questo volume nel contributo di C. Farwell, vede impegnati congiuntamente dei docenti di didattica delle lingue straniere e dei collaboratori ed esperti linguistici madrelingua con competenze disciplinari specifiche nelle tre macro-aree analizzate (umanistica, scientifica e GEPS).

Le risposte raccolte registrano uno scarso ricorso allo sportello di consulenza CLIL, in quanto nel periodo preso in esame (2017-22) la maggior parte dei docenti aveva già ampiamente utilizzato in passato la consulenza didattica e linguistica; ma il dato importante è che coloro che hanno risposto affermativamente si sono mostrati molto soddisfatti dell'aiuto e dei suggerimenti ricevuti (Tab. 12).

CLIL methodology support



12

Tabella 12

4. CONSIDERAZIONI FINALI

Volendo tracciare un bilancio del periodo di formazione CLIL presso l'Ateneo di Urbino occorre innanzitutto considerare questa esperienza come un primo passo verso un processo d'internazionalizzazione della didattica inteso ad attivare in futuro, accanto all'offerta formativa in lingua italiana, anche interi corsi di laurea di primo e secondo livello tenuti in LS, oltre che corsi internazionali che prevedano il conseguimento di un doppio diploma.

Lo scopo è quello di sensibilizzare sempre più studenti e docenti sull'importanza di utilizzare fluentemente (livello C1/C2 del QCER) almeno una LS. Un'abilità, questa, ormai indispensabile per un/a neo-laureato/a che intenda inserirsi nel mondo del lavoro italiano ed estero. Inoltre, grazie a questa sperimentazione, successivamente consolidata e messa a sistema nel quadro dell'offerta formativa del CISDEL⁹, si è gettata una nuova luce sulle modalità didattiche adottate in Ateneo (Sisti 2017) i cui docenti – preoccupati di verificare la comprensione degli argomenti trattati in LS - hanno iniziato a ripensare al proprio stile d'insegnamento, adottando strategie che facilitassero l'apprendimento e prestando maggior attenzione al processo di acquisizione e consolidamento di quelle competenze integrate (*soft skills*) individuate nelle Raccomandazioni Europee.

Naturalmente, come si è detto, l'andamento dei corsi ha subito degli incrementi e delle battute d'arresto dovuti rispettivamente all'attivazione o alla chiusura di percorsi formativi; a nuovi finanziamenti o alle difficoltà legate al periodo pandemico. Le maggiori criticità si sono tuttavia registrate per la scarsa sensibilità, tipica del mondo accademico, nei confronti delle pratiche didattiche, che solo recentemente hanno iniziato ad essere materia di analisi, verifica e valutazione da parte delle istituzioni. I docenti non ricevono alcun incentivo per l'impegno aggiuntivo necessario alla pianificazione e realizzazione di un insegnamento in LS con metodologia CLIL e anche le facilitazioni previste per compiere missioni all'estero si sono rivelate di scarso peso e interesse. Gli studenti, a loro volta, seppur entusiasti di poter praticare la LS nei corsi offerti presso l'Ateneo, nel lungo periodo, non ricevendo crediti aggiuntivi né menzioni speciali nel *Diploma Supplement*, potrebbero perdere interesse e scegliere insegnamenti meno impegnativi in lingua italiana.

A queste criticità si sommano poi, come detto, resistenze legate a politiche linguistiche del tutto anacronistiche che vogliono preservare la purezza della lingua madre e contrastare il monopolio dell'inglese come lingua franca. Queste istanze sono spesso manifestate da un corpo docente, specie quello di età più avanzata, che non ha fatto esperienze Erasmus e non si è formato con un orizzonte culturale internazionale.

9 Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning (<https://www.uniurb.it/ateneo/persona-e-strutture/strutture-di-servizio/centro-integrato-servizi-didattici-edlearning>)

L'obiettivo di coniugare l'acquisizione di saperi disciplinari con uno sviluppo della competenza d'uso della LS utilizzata per trasmetterli resta comunque al centro delle azioni formative del progetto Didattica in LS/CLIL @Uniurb e la volontà politica dell'Ateneo è di mettere a frutto questa esperienza, più che decennale, per attivare nuovi corsi di laurea in LS che rispondano alle esigenze degli studenti delle future generazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, M. (2017). Engineering Lecturers' Views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, XX (6), 722-736.
- Aguilar, M. & Rodriguez, R. (2012). Lecturer and Student Perceptions on CLIL at a Spanish University. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, XV (2), 183-198.
- Asomoza, A.N. (2015). Students' Perceptions of the Impact of CLIL in a Mexican BA Program. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17 (2), 111-125.
- Borsalino, M. G. (2009). *Sociology through English: a CLIL module in higher education*. In *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, a cura di Flora Sisti. Perugia: Guerra, pp. 91-100.
- Carrió-Pastor, M.L. (2020). *CLIL vs EMI: Different Approaches or the Same Dog with a Different Collar?*, In *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms*, a cura di María Luisa Carrió-Pastor & Begoña Bellés-Fortuño. London: Palgrave Macmillan, pp. 13-30.
- Celegato, S. (2009). *Travel and Tourism – A CLIL study*. In *CLIL Methodology. In University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, a cura di Flora Sisti. Perugia: Guerra, pp. 101-112.
- Coonan, M.C. (2006). *CLIL: Un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture, *European language policy and CLIL A selection of EU-funded projects*, Brussel, 2005-(https://www.edu.xunta.gal/centros/cpicruce/system/files/clilbroch_en.pdf).
- Fitriani, I. (2016). Grass Roots' Voices on the CLIL Implementation in Tertiary Education. *Dinamika Ilmu*, XVI (2), 211-221.
- Landolfi, L. (2009). *CLIL in the class of English*. In *CLIL Methodology. In University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, a cura di Flora Sisti. Perugia: Guerra, pp. 175-188.
- Lockley, T. (2015). Promoting International Posture through History as Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Japanese Context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, V (1), 87-109.

- Maíz-Arévalo, C. & Domínguez-Romero, E. (2013). Students' response to CLIL in tertiary education: the Case of Business administration and economics at Complutense University. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, VIII (1-2), 1-12.
- Mazzotta, P. (2009). L'approccio CLIL nell'insegnamento delle lingue agli adulti. *Studi di Glottodidattica*, 2, 125-141.
- Mirizon, S., Wadham, B. & Curtis, D. (2019). Integrated Content and Language Instruction: Lecturers' Views and Classroom Instructional Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, LIV (3), 42-62.
- O'Hora, S. (2013). *ESP and EAP courses at the Faculty of Sociology as part of the University of Trento's policy of internationalization*. In *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*, a cura di Maurizio Gotti & Christoph Nickenig. Bolzano: Bolzano University Press, pp. 91-106.
- Pigliapoco, E. & Bogliolo, A. (2009). *CLIL process monitoring in higher education: instruments and results*. In *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, a cura di Flora Sisti, Perugia: Guerra, pp. 79-88.
- Rubtcova M. & Kaisarova, V. (2016). Implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes in Public Administration: Russian Students' and Matriculants' Opinion about Their First CLIL Experience. *Teaching Public Administration*, XXXIV (3), 229-247.
- Rugge, F. (cur. 2018). *Rapporto CRUI. L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia*. Le università, Roma: Fondazione CRUI.
- Sisti, F. (cur. 2009). *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra.
- Sisti, F. (2015a). Il CLIL: un illustre sconosciuto. *Pedagogia PIU' Didattica*, I (2), 1-36.
- Sisti, F. (2015b). CLIL at university: research, didactics, teacher training. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, I, 147-162.
- Sisti, F. (2017). *CLIL in Higher Education: What if...?*. In *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape. Problems and prospects*, a cura di Carmel Mary Coonan, Luciana Favaro & Marcella Menegale. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 175-190.

- Sisti, F. (2021 a). *20 anni di studi CLIL: la parola a studenti e docenti universitari*. In *Lingue Testi e Discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*, a cura di Mariapia D'Angelo e Martina Ožbot. Firenze: Franco Cesati Editore, pp. 329-346.
- Sisti, F. (2021b). *Quale scelta per una politica linguistica universitaria multilingue?*. In *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauchi & Mario Pace. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, pp. 411-420.
- Yang, W. (2015). Content and Language Integrated Learning Next in Asia: Evidence of Learners' Achievement in CLIL Education from a Taiwan Tertiary Degree Programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, XVIII (4), 361-383.
- Yang, W. (2016). An Investigation of Learning Efficacy, Management Difficulties and Improvements in Tertiary CLIL (Content and Language Integrated Learning) Programmes in Taiwan: A Survey of Stakeholder Perspectives. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, IX (1), 64-110.