









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](mailto: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 didattica 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



# INTRODUZIONE

Il presente volume nasce dall'esigenza di fare il punto su un'esperienza pluriennale che ha segnato in modo significativo l'evoluzione della didattica universitaria presso l'Ateneo di Urbino Carlo Bo: l'attivazione e lo sviluppo del progetto CLIL@Uniurb, avviato in forma sperimentale nel 2006 e poi sistematizzato a partire dall'anno accademico 2010/2011. A distanza di oltre un decennio, la *Giornata di Studi "CLIL all'università: sviluppo di percorsi didattici innovativi"*, che si è svolta il 20 marzo 2024 presso l'Aula Magna del Rettorato, ha offerto l'occasione di riflettere collettivamente sull'impatto e sulla portata di questa esperienza, coinvolgendo docenti di diverse aree disciplinari che negli anni hanno partecipato con interesse e entusiasmo alla sperimentazione.

L'incontro, promosso e curato dal CISDEL<sup>1</sup> (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning), si è articolato in una sessione di apertura con la presentazione, da parte della Prof.ssa Flora Sisti, coordinatrice del progetto fin dagli inizi, di una panoramica storica e un'analisi dei dati raccolti tramite questionari somministrati a docenti e studenti nell'arco di tredici anni. Una seconda sessione ha incluso interventi dedicati a illustrare esperienze didattiche CLIL maturate nei diversi ambiti disciplinari dell'Ateneo da parte dei docenti, i cui risultati sono raccolti in questo volume.

La metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), introdotta nel panorama educativo europeo nell'ambito delle strategie a favore del multilinguismo e dell'innovazione didattica (Commissione Europea, 2006<sup>2</sup>; 2012<sup>3</sup>), rappresenta oggi una delle modalità più efficaci attraverso cui favorire lo sviluppo integrato delle competenze linguistiche e disciplinari. Il suo valore pedagogico è riconosciuto non solo quale strumento idoneo per l'acquisizione della lingua straniera, ma anche quale approccio formativo in grado di potenziare il pensiero critico, il dinamismo cognitivo e l'interculturalità, nonché le conoscenze della disciplina in cui è applicato. In questo senso, l'approccio CLIL si allinea pienamente alle indicazioni contenute nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione

1 <https://www.uniurb.it/ateneo/persone-e-strutture/strutture-di-servizio/centro-integrato-servizi-didattici-edlearning>

2 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

3 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669>

Europea del 22 maggio 2019<sup>4</sup> che promuovono una visione sistemica e inclusiva dell'insegnamento delle lingue all'interno dei sistemi educativi europei. Tale prospettiva è, evidentemente, imprescindibile nell'ambito della formazione universitaria, volta a fornire a studenti e studentesse gli strumenti adatti per partecipare attivamente alla società globale sempre più interconnessa e multiforme.

Proprio in tale contesto, il CLIL ha assunto nel tempo una funzione strategica, tanto per l'internazionalizzazione dell'offerta formativa quanto per il potenziamento delle competenze trasversali richieste dal mondo del lavoro. Come rilevato nel Rapporto Eurydice (2017) sull'insegnamento delle lingue nell'istruzione superiore in Europa, l'impiego del CLIL nelle università è andato progressivamente aumentando, sebbene con notevoli differenze a livello nazionale e istituzionale. L'Università di Urbino si colloca in questo scenario come una delle realtà italiane che ha saputo dare continuità e struttura a tale metodologia, grazie al supporto continuo del CISDEL e all'adozione di un modello che integra consulenza linguistica, formazione didattica e sperimentazione attiva in aula. Nel nostro Ateneo, l'insegnamento in lingua straniera – inizialmente limitato a singoli corsi o moduli – si è progressivamente diffuso in più ambiti disciplinari, coinvolgendo una rete sempre più ampia di docenti. L'esperienza maturata ha evidenziato, da un lato, la necessità di un accompagnamento formativo costante e di qualità, e dall'altro, il potenziale ideativo del CLIL sul piano delle pratiche didattiche. La flessibilità della metodologia CLIL, che stimola continuamente il docente ad attenzionare il processo di apprendimento dei propri studenti e non più solo i loro risultati, richiede un aggiustamento continuo delle attività per e insieme alla classe, attraverso la selezione di strategie formative inclusive, l'impiego di materiali autentici e l'integrazione di tecnologie didattiche.

La diffusa presenza della tecnologia e l'esposizione costante a contenuti digitali sempre più rapidi, frammentati e sovraccarichi di stimoli, stanno modificando gli stili di apprendimento degli studenti e delle studentesse. La soglia di attenzione è sempre più breve, la motivazione viene continuamente sollecitata da stimoli nuovi, l'apprendimento tradizionale rischia, così, di apparire immobile o poco coinvolgente. In questo scenario,

4 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))

il sistema educativo contemporaneo è chiamato a un costante adeguamento e la metodologia CLIL si rivela particolarmente adatta: l'integrazione di contenuti disciplinari e lingua straniera attiva un processo cognitivo più complesso, che stimola la concentrazione e favorisce un coinvolgimento attivo e multilivello. Lo studente è chiamato non solo a comprendere il contenuto, ma anche a decodificarlo e a interagire in modalità attiva in una lingua diversa dalla propria, con un effetto sfidante che rende l'attività più dinamica, immersiva e significativa. La rilevanza del CLIL è evidente anche se si considera il ruolo crescente delle competenze integrate che definiscono i profili professionali a livello europeo: multilinguistiche, comunicative e interculturali, ma anche digitali e di apprendimento costante<sup>5</sup>. In questa prospettiva, il CLIL non si presenta semplicemente come una metodologia utile, ma come una risposta formativa adeguata alle sfide educative del presente e del prossimo futuro.

È in tale cornice che si colloca l'esperienza del progetto CLIL@Uniurb, il cui sviluppo e le differenti declinazioni costituiscono il tema del presente volume. Il testo raccoglie sei contributi – frutto degli interventi presentati durante la Giornata di Studi – che offrono uno spaccato ricco e articolato dell'applicazione della metodologia CLIL in contesti disciplinari diversi.

Il valore scientifico e formativo di questa pubblicazione risiede, a mio avviso, in due aspetti principali. In primo luogo, la diversità dei settori disciplinari rappresentati: ciascun contributo dimostra, con approccio empirico e riflessione teorica, come il CLIL possa essere declinato efficacemente anche in ambiti accademici apparentemente distanti tra loro, confermando la versatilità del metodo e la sua capacità di adattarsi alle specificità di ogni campo del sapere. In secondo luogo, l'importanza attribuita alla formazione e al supporto ai docenti delle specifiche discipline: emerge con chiarezza come la presenza di figure di consulenza linguistica e metodologica – in particolare all'interno del CISDEL tramite la piattaforma “TIP” (Teaching Innovation Platform)<sup>6</sup> – rappresenti una condizione fondamentale per il successo dell'implementazione CLIL.

5 Cfr. Le competenze chiave per l'apprendimento permanente, aggiornate dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2018. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>

6 <https://universitysocialteaching.uniurb.it>

I singoli capitoli approfondiscono esperienze concrete e analisi di dati empirici.

Il primo contributo, curato da Flora Sisti, presenta una visione d'insieme del progetto CLIL@Uniurb. Dopo una introduzione metodologica, il capitolo ripercorre le fasi di avvio e consolidamento dell'esperienza nel nostro Ateneo, per poi soffermarsi sull'analisi longitudinale dei dati raccolti attraverso questionari somministrati a docenti e studenti lungo un arco di oltre dieci anni. L'intervento si arricchisce con la condivisione dei risultati di una ricerca sul CLIL, frutto della collaborazione con due università partner a livello europeo.

Segue il contributo di Catherine Farwell, centrato sul ruolo cruciale del CISDEL nel supportare i docenti impegnati nell'insegnamento CLIL. Vengono presentati in dettaglio due ambiti di intervento: la consulenza metodologica, volta alla progettazione e riflessione didattica, e la consulenza linguistica, generale e specialistica. Un caso di studio relativo a docenti dell'area GEPS dell'Ateneo (Giuridico, Economico, Politico e Sociale) dimostra l'efficacia dell'accompagnamento offerto dal *team* del CISDEL nel migliorare la coerenza e l'accessibilità dei materiali, rafforzando l'interazione in aula e la consapevolezza linguistica.

Il terzo contributo affronta un ambito poco trattato nell'area degli studi CLIL: l'impiego della metodologia nell'insegnamento del cinese come lingua straniera. Lo studio di Gloria Gabbianelli presenta i risultati di un percorso CLIL interamente svolto online. Dopo aver inquadrato le specifiche difficoltà di applicare tale metodologia a una lingua non indoeuropea, l'autrice illustra un ciclo di lezioni di cultura cinese progettato secondo criteri CLIL, con particolare attenzione all'uso delle tecnologie didattiche e alla valorizzazione della componente interculturale. Il lavoro evidenzia come l'ambiente digitale possa facilitare l'integrazione tra contenuto disciplinare e input linguistico, migliorando la motivazione e l'autonomia degli studenti.

Nel capitolo successivo, Maria Elisa Montironi presenta un'esperienza triennale di insegnamento della letteratura inglese a studenti del primo anno, svolta interamente in inglese e strutturata secondo un'impostazione CLIL. La riflessione si articola intorno alla pianificazione del corso, all'intersezione tra le metodologie proprie della didattica della letteratura e

quelle dell'insegnamento linguistico, fino all'analisi delle strategie adottate per bilanciare contenuto disciplinare e supporto linguistico. L'autrice pone in luce le potenzialità trasformative dell'approccio, ma non trascura le criticità emerse, proponendo soluzioni didattiche orientate alla sostenibilità e all'inclusione.

Il quinto contributo, firmato da Patricia Barzotti, Rowena Coles, Maria Gabriella Pediconi, esplora l'applicazione del CLIL nell'insegnamento universitario della psicologia. Vengono analizzate due esperienze: quella relativa a *Group Dynamics* e quella nell'ambito della psicologia dinamica. L'elemento qualificante dell'intervento risiede nell'affiancamento sistematico tra docente di disciplina e consulente linguistico, il quale consente non solo la riformulazione linguistica dei contenuti, ma anche un ripensamento dell'interazione in classe. Le autrici sottolineano l'impatto positivo del CLIL sulla motivazione degli studenti e sulla loro capacità di apprendere in modo creativo attraverso la lingua straniera.

Chiude il volume il contributo di Annalisa Sentuti, che offre una riflessione articolata sull'integrazione progressiva dell'inglese nella didattica dell'economia aziendale. Sentuti distingue tre livelli di utilizzo: l'approccio orizzontale, basato su terminologia inglese all'interno di lezioni in italiano; l'approccio verticale, che prevede attività collaborative su materiali in lingua; e l'approccio integrale, in cui l'intera attività didattica – materiali, istruzioni, output – è condotta in inglese. L'analisi mostra come ciascun approccio presenti opportunità e criticità diverse, suggerendo traiettorie evolutive per una sempre più efficace internazionalizzazione della didattica.

Complessivamente, la varietà e la ricchezza delle esperienze presentate confermano il crescente interesse verso l'approccio CLIL in ambito accademico, nonché la sua capacità di attivare processi di innovazione didattica e riflessione metodologica. L'intento di questo volume non è soltanto documentare ciò che è stato fatto, ma anche offrire una base solida per future sperimentazioni, nella prospettiva – più che mai attuale – di un'università aperta, internazionale e inclusiva.

In ultimo, al ringraziamento che rivolgo a tutte le autrici e ai collaboratori del progetto, desidero aggiungere quello rivolto agli studenti e alle studentesse che partecipano con interesse ed entusiasmo alle nostre speri-

mentazioni e attraverso le loro sfide e i loro successi sono da stimolo per continuare a rinnovare e migliorare la pratica didattica.

Gloria Gabbianelli

# **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.<sup>1</sup>

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](https://www.edu.xunta.gal/centros/cpicruce/system/files/clil-broch_en.pdf)

tegie didattiche<sup>2</sup>. 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

<sup>2</sup> 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 CRUI<sup>3</sup> 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 capillare<sup>4</sup>.

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 metodologia<sup>5</sup>.

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);<sup>6</sup>
- 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.

<sup>6</sup> 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	<b>STAFF</b> 45% R 40% A 5% FP
Pharmacy	10	-	7	
Law	-	-	-	
Arts Philosophy	5	12	4	<b>AGE</b> 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 1<sup>7</sup>

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-

<sup>7</sup> 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)

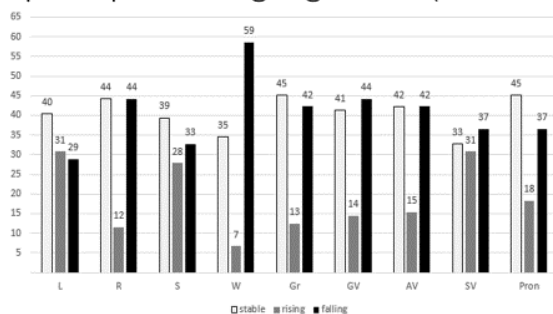


Figure: Fulfilling students' expectations regarding language skills and areas, all universities (percentage).

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)

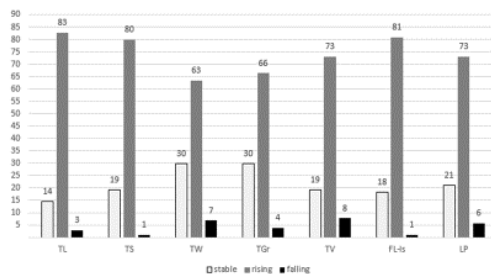


Figure: Self-rated content knowledge gain, all universities (percentage of students).

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)<sup>8</sup>. 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

<sup>8</sup> 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.

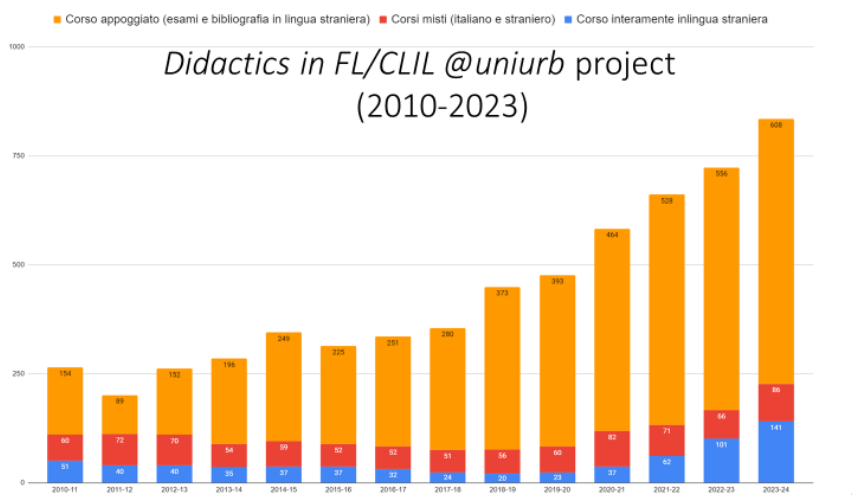


Tabella 6

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.

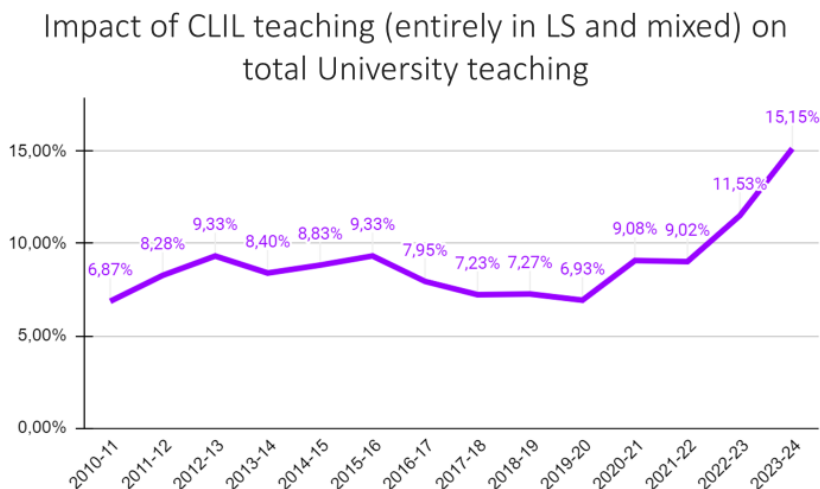


Tabella 7

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

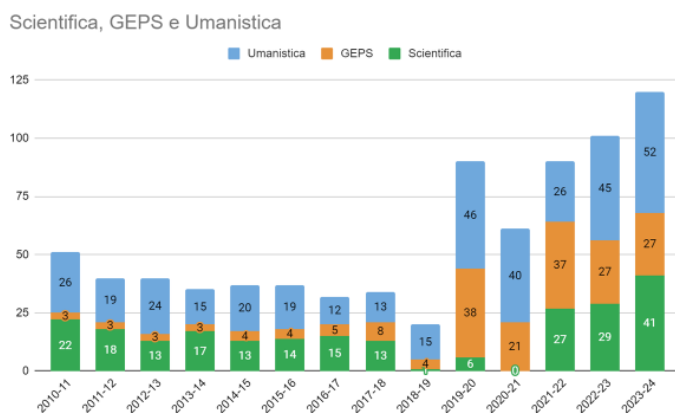


Tabella 8

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 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.

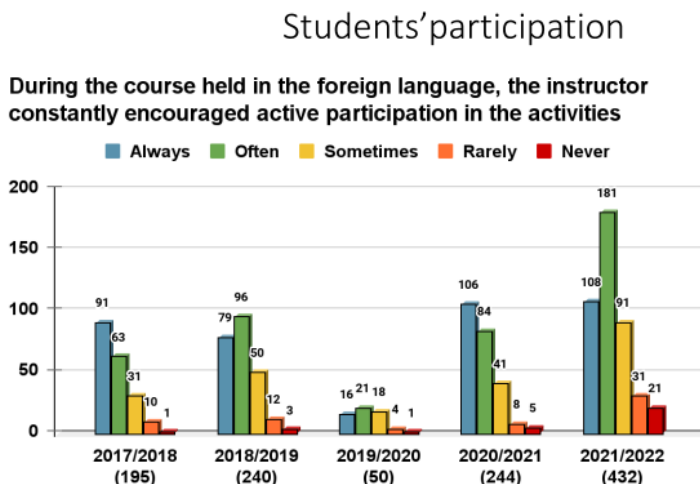
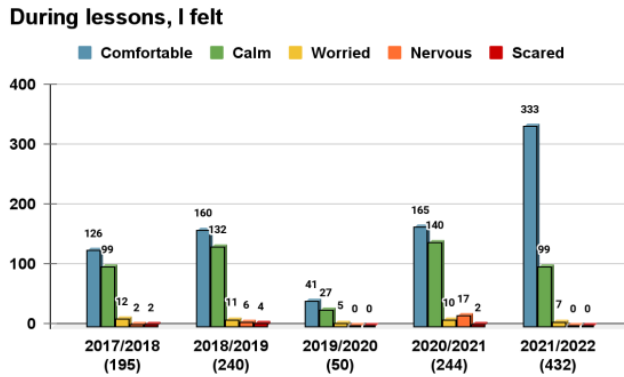


Tabella 9

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

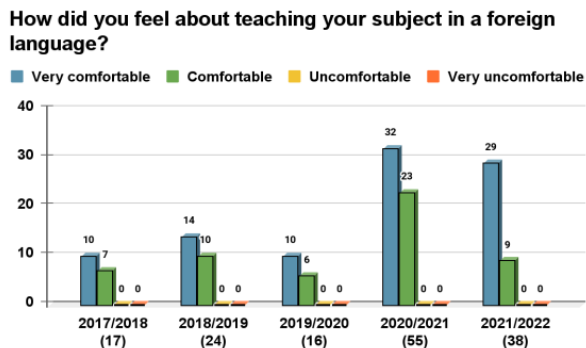


10

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



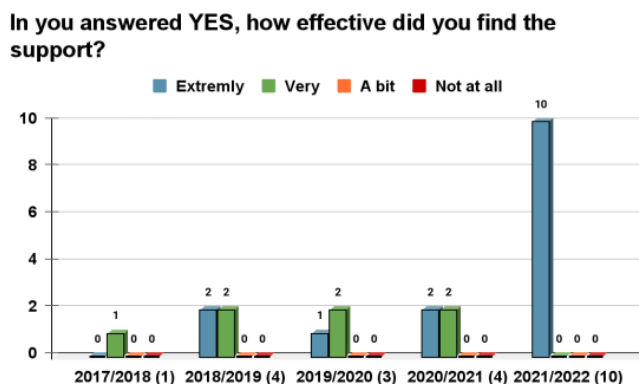
11

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 CISDEL<sup>9</sup>, 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](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.

# A BRIEF INTRODUCTION TO THE CISDEL ‘CLIL TEACHING ASSISTANCE CENTRE’. A GEPS<sup>1</sup> AREA CASE STUDY

Una breve introduzione al “Centro di assistenza all’insegnamento CLIL” del CISDEL. Un caso di studio con esempi dell’area GEPS.

Catherine Lea Farwell  
Università degli Studi di Urbino

## Abstract

This contribution provides a brief overview of a project run by the CISDEL support structure at the *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*: the CLIL Teaching Assistance Service. To implement the CLIL method, i.e., Content and Language-Integrated Learning, an L2 *Didattica in LS@Uniurb* team assists instructors who teach and/or carry out examinations in a foreign language (L2) for non-linguistic subjects. Empirical evidence on instructor satisfaction will be considered in the light of two support services offered to instructors in the CLIL project by the *Didattica in LS@Uniurb* teaching assistance team: a methodological service and a general/specialized language service. A case study featuring general and specialized language consultation provided to two instructors of the GEPS area will furthermore be shared and analysed. Results will be discussed.

Questo articolo fornisce una breve panoramica di un progetto gestito dalla struttura di supporto CISDEL dell’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo: il servizio di supporto all’insegnamento CLIL. Per poter implementare il metodo CLIL, ovvero *Content and Language-Integrated Learning*, un servizio del campus UniUrb denominato ‘Didattica in LS@Uniurb’ assiste i docenti che insegnano e/o svolgono esami in lingua straniera per materie non linguistiche. Verranno prese in considerazione le evidenze empiriche sulla soddisfazione dei docenti in merito a due

1 GEPS is an anagram representing the combined academic discipline areas at UniUrb consisting in *Giurisprudenza* (Law), *Economia* (Economics and Business), *Scienze politiche* (Political Science) and a sub-area of *Sociologia* (Sociology).

servizi di supporto offerti ai docenti da parte del *team* di assistenza all'insegnamento CLIL: il servizio metodologico e il servizio linguistico generale/specializzato. Verrà inoltre condiviso e analizzato un caso di studio relativo alla consulenza linguistica generale e specialistica fornita a due docenti dell'area GEPS. Infine, verranno commentati i risultati.

## INTRODUCTION

This article provides a concise overview of a project managed by the CISDEL<sup>2</sup> support structure at the *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*, specifically its CLIL<sup>3</sup> Teaching Assistance Service, also known as *Didattica in LS@Uniurb*. The service supports instructors who teach courses or conduct examinations in a foreign language (L2) in non-linguistic disciplines, thereby facilitating the implementation of the above-mentioned methodology (Sisti 2015)<sup>4</sup>. Empirical data will be examined regarding instructor satisfaction with two support services: the methodological service and the general/specialized language service. Finally, this paper presents and analyzes two case studies featuring specialized language consultation provided to instructors in the GEPS area.

### 1. PROJECT OVERVIEW

Since the academic year 2010/2011, the University of Urbino has offered CLIL-related services through the CISDEL support structure. This initiative, known formally as '*Didattica in LS@Uniurb*', aims to provide both methodological consultation as well as linguistic consultation to instructors engaged in CLIL-based teaching. Linguistic – or language - consultation is currently offered for the English, French and Spanish languages and addresses instructors' general and specialized needs in the foreign languages in which they are teaching their respective content-based courses.

2 Cisdell – *Centro Integrato servizi didattici ed e-learning*; a University of Urbino support structure aiming to weave correct pedagogy and e-learning into every activity and level of the university fabric.

3 CLIL – Content and Language-Integrated Learning.

4 F. Sisti (2015). Sisti specifies that CLIL is commonly referred to as a method or an approach; however, it can more properly be described as a learning environment in which instructors aim to promote the learning of content, abilities and skills pertinent to a non-linguistic discipline. This is done utilizing a language that is not necessarily familiar to the students in that instructor's lecture room.

The consultation supports instructors in developing linguistically accurate and pedagogically effective course materials, focusing particularly on sector-specific terminology, syntactic structures, idiomatic appropriacy and consistent register use for academic English. Following written feedback, instructors participate in debriefing sessions to discuss suggested revisions, fostering meta-linguistic reflection and reinforcing language acquisition processes (Lyster, 2007).

To contextualise the academic environment in which CLIL can be adopted it should be stated that the *Università di Urbino Carlo Bo* currently hosts the following Departments:

*Economia, Società, Politica* (DESP) - Economics & Business, Political Science, and a portion of Sociology linked therewith; *Giurisprudenza* (DiGiur) – Law; *Scienze Biomeolecolari* (DISB)- Biomolecular Sciences, Chemistry, Biomedical and Physical Education Sciences; *Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali* (DISCUI) – Communication Sciences, (a portion of ) Humanities and International Studies<sup>5</sup> ; *Scienze Pure ed Applicate* (DISPeA) – Pure and Applied Sciences<sup>6</sup>; *Studi Umanistici* (DISTUM) – Humanities Studies.<sup>7</sup>

In terms of participation in the CLIL L2 teaching project on the U. of Urbino campus it can be stated that from the academic year 2016/2017 to the academic year 2023/2024 instructor participation in CLIL instruction in a foreign language increased from 17 to 47 courses; these statistics are aggregate, i.e. they represent all three types of CLIL course taught, and are moreover not broken down in terms of the L2 chosen as a vehicle for instruction.

CISDEL's CLIL methodological consultation service provides structured counseling for instructors lecturing in an L2; it focuses on their class-

5 Applied Modern Languages; Communication, Media Studies and Advertising; Digital Communication for Culture; Languages for Business in the Global Context; Communication and Advertising for Organizations, British & Anglo-American Cultural Studies, Migration and Identity in contemporary anglophone narratives; Teaching Italian as an L2. Theoretical and Applied Linguistics, Philosophy, History, Geography, Psychology, a portion of Sociology linked with socio-demographic-ethnographic aspects, Anthropology, Archeology, and Art History.

6 Chemistry with AI elements, Informatics, Geology and Environmental Sustainability, the Conservation and Restoration of Cultural Heritage, Informatics & Digital Innovation, Geology and Territorial Protection, Philosophy of Information, Technologies for Museum Conservation and Protection, and Research Methods in Science and Technology.

7 The Schools of Ancient Languages & Literature, the Arts, Philosophy, and Education.

room practices and use of language while teaching, and on imparting the pedagogic framework that lies behind the CLIL approach. A description of the types of intervention carried out includes the pre-editing of authentic academic texts to align with target CEFR descriptors and support for the addition of scaffolding tools such as glossaries, footnotes, and visual support materials to enhance comprehension (Vygotsky, 1978; Wells, 1999). The current methodological consultant is a bilingual speaker of Italian and English (with a CEFR C2 level of the latter) possessing a literary Doctorate degree.

The CISDEL's CLIL linguistic consultation service for the *Didattica in LS@Uniurb* project currently consist in the correction and improvement of CLIL instructors' English-, French- and Spanish-language teaching materials. The general language aspects analyzed include instructors' syntactic structures, idiomatic appropriacy, and vocabulary. While it is true that CLIL instructors rarely misuse specialized vocabulary and concepts connected with the academic contents of their own subjects, linguistic consultation also includes checks of this aspect. Furthermore monitored is the consistent use of appropriate academic register. Occasionally CLIL instructors make mistakes in specialized language use. This is usually due to mental fatigue, distraction or – more frequently – instructors' attempts to hastily produce teaching materials with inappropriate machine translation (MT) programs or other AI tools.

CISDEL's English-language consultants are adjunct university instructors as well as mother-tongue experts (i.e., members of the *ex-lettori*/CEL category); three consultants respectively cover the Departments committed to the Humanities, Applied and Pure Sciences, and Social Science courses.

The university instructor-consultant for the French and Spanish languages is a French-Italian bilingual who possesses a three-year bachelor's degree in Spanish-French-Italian translation from the *Haute école ISTI* (the Higher Institute for Translation and Interpretation Studies – Brussels), a second 3-year bachelor's degree in Education, and a Master's-level TEFLI degree from the School of Foreign Languages and Literature at the U. of Urbino. CLIL instructors from all University of Urbino Departments may request this consultant's assistance in the correction and improvement of their teaching materials in French and Spanish.

## **2. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF THE CLIL PROJECT**

Studying an academic subject with teaching materials such as slides, hand-outs and assigned readings in a language that represents the *lingua franca* of a discipline is often perceived by instructors and students alike to be an opportunity that will offer the latter advantages once they enter the professional world (Balboni 2002, Sisti 2015).

The decision to implement the CLIL approach at the *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo* reflects broader European trends aimed at internationalizing higher education (Coonan, 2004; Sisti 2015). As stated above, CLIL entails teaching a non-linguistic academic discipline partially or fully in an L2, thereby enhancing students' disciplinary knowledge as well as their language proficiency. The pedagogical shift inherent in CLIL moves the instructor's focus from mere information transmission to facilitating student comprehension of specialized content through tailored teaching strategies and supportive materials (Balboni, 2002; Sisti, 2015).

Instructors freely choose to participate in the '*Didattica in LS@Uni-urb*' project and can receive assistance from the methodological consultant in designing materials adapted to students' linguistic competence levels; the latter are assessed according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001). Similarly, they are invited to benefit from linguistic consultancy. The latter entails the correction or modification of instructors' teaching materials; accordingly, it should be noted that applied linguistics studies have demonstrated the efficacy of correcting some language mistakes in L2 acquisition, particularly as concerns the skill of writing (Doughty 2001), Loewen (2005). Linguistics research has further proved the value of reactive, form-focused corrections, i.e., featuring

“...corrective feedback as well as other attempts (intended) to draw learners' attention to language features....in student-teacher interaction”.

(Lyster 2007: 47)

Thus, when feedback is helpful in acquisition terms, merit can be attributed to the dialogue that takes place between CLIL instructors and their linguistic consultant. The former can – during the linguistic consultation phase – engage in meta-linguistic reflection concerning any mistakes in their written teaching materials. (Lyster 2007).

Not all linguistic studies accept that the correction of L2 learners' mistakes leads to progress in acquisition; other research indicates that the learners' individual traits may render the correction process incisive or irrelevant to their learning process (Russell & Spada 2006). The CISDEL linguistic consultancy service operates under the hypothesis that CLIL instructors have pursued years of advanced study before they begin to lecture at a university, and moreover exhibit a high level of motivation. The aforesaid factors explain the reasons that convince instructors to teach their subject in a L2 and illustrate how they are likely to be particularly open to improving their language competency through reflection on corrections to their teaching materials. Thus, it is the qualitative profile of CLIL instructors that strongly suggests that they possess the individual traits necessary for error correction to become an effective step in their L2 acquisition process.

Whether the *students* in the CLIL classroom are L1 or L2 speakers of the foreign language in which lessons are delivered, a key advantage of the CLIL approach for them is that adoption of the methodology obliges their instructors to focus on teaching strategies to adequately convey the target information.

However, the real change carried out by practicing CLIL occurs in the learning environment, thanks to the pedagogy underlying the approach; namely the instructor's attention shifts from the simple transmission of information – as occurs when teaching in one's L1 – towards a focus on rendering the sector-specific contents accessible to students. CLIL instructors and students alike must strive to convey/comprehend the contents of a CLIL lesson. The additional effort expended confers added value at diverse levels of the teaching/learning equation. Students will learn about an academic discipline and in the process acquire the terminology, syntax structure and discourse patterns of that discipline in the FL in which the reading is presented. (Sisti 2015). It follows that genuine student acquisition of the disciplinary contents of a lesson may ironically be facilitated by learning

it in a language which is not necessarily highly familiar to them. (Balboni 2002, Sisti 2015).

### **3. DESCRIPTION OF THE PROJECT**

In 2010/2011 CISDEL introduced the CLIL project *Didattica in LS@Uni-urb* onto the U. of Urbino campus. Among its reasons for doing so were increasing the ability of the U. of Urbino to attract more foreign exchange students to campus via bilateral institutional exchange and the intra-EU Erasmus+ Project, as well as facilitating the integration of international L2 visiting scholars into the teaching and research projects.

As stated in the Project Overview, instructors of non-linguistic courses at the U. of Urbino may voluntarily participate in the Cisdell's CLIL teaching project in three ways: teaching one's entire course curriculum in an L2; teaching a part (one or more modules) of one's course lessons in a foreign language; and offering one's students the option of studying course materials with a textbook in the L2. The latter variety of course is known as a '*corso appoggiato*' and includes a bibliography for supplementary course materials in the foreign language. Finally, in *appoggiato* lessons, students may choose to take the final exam in the L2 or in Italian.

Given that some or all course materials are presented by the instructor in an L2, CLIL methodology requires the production of support materials to scaffold students' understanding of academic discourse and authentic academic input (Vygotsky, 1978); the latter information may be carried out in a text, audio, or audiovisual medium.

As stated above, since the academic year 2010-2011 UniUrb has offered courses with some level of CLIL methodology. This was managed without adding to the teaching load of academic staff and professors, and similarly without augmenting the number of hours of lessons for students. (Sisti 2015).

### **4. CISDEL CONSULTANCY SERVICES: DATA ON PARTICIPATION AND SATISFACTION**

The Cisdell's CLIL pedagogical/methodological consultancy services have been described previously. The quantitative table below contains the data gathered by Cisdell on CLIL instructors' participation in the project and

participation in the methodological consultancy process over an eight-year period. Instructors are anonymous as they take the survey.

**Table 1. Number of CLIL instructors requesting methodological support**

Academic Year	YES	NO	TOTAL CLIL instructors
2016/2017	1	16	17
2017/2018	5	19	24
2018/2019	4	20	24
2019/2020	3	13	16
2020/2021	4	51	55
2021/2022	10	28	38
2022/2023	15	25	40
2023/2024	15	32	47

In the light of Table 1 above, it emerges that the number of U. of Urbino CLIL instructors in the project who declared that they requested methodological support grew consistently from the academic year 2016/2017 to that of 2023/2024 (i.e. from 1 instructor in 2016/2017 to 15 instructors in 2023/2024). The sole exceptions to that upward trend were a slight dip in 2018/2019 (i.e., by one instructor compared to the year before), and a further drop in 2019/2020 (i.e., by two instructors compared to 2017/2018).

The latter decrease may be explained by the covid virus outbreak at the beginning of March 2020; CISDEL's hypothesis is that the sudden shift to exclusively online teaching that Spring not surprisingly negatively affected the number of requests for methodological assistance in the second semester. Likewise, the consistent drop in the number of instructors willing to voluntarily engage in CLIL instruction in the 2019/2020 academic year – compared to the year before and following years – can be attributed to the same reasons, i.e., the significant stress experienced by the university system to suddenly function online and engage in remote instruction. Consisting in an atypical year, it is difficult to properly evaluate the data relating to it.

Certainly, CLIL instruction rates rebounded significantly over the 2020/2021 – 2023/2024 period.

#### **4.1 Degree of Satisfaction with Consultancy**

Instructor satisfaction with both Cisdell's CLIL methodological and general/specialized linguistic support services began to be measured from the academic year 2019/2020 onwards. In the satisfaction survey that asked CLIL project instructors to evaluate the efficacy of the methodological support they received <sup>8</sup>, those questioned have thus far always answered that the service rendered was 'Effective' or 'Moderately Effective' for all the years measured.

The survey yielded mixed results over time. In the atypical academic year of 2019/2020 - already noted above - twice the number of instructors answered that the methodological service was 'Moderately Effective' compared to those who rated the service 'Effective'. On the other hand, in 2020/2021, an equal number of respondents rated the service as 'Moderately Effective' and 'Effective'. On an encouraging note, in 2021/2022 and 2022/2023 all instructors who responded described the service as 'Effective'. Finally, in 2023/2024, many more respondents described the service to as 'Effective' (i.e., 12 respondents) compared to the instructors who considered the service to be 'Moderately Effective' (i.e. 2).

Concerning the general and specialized linguistic support rendered by project consultants, it should be stated that the number of UniUrb CLIL instructors who declared that they requested language support services grew from the academic years 2016/2017 to 2017/2018, (i.e., from 3 to 6). The number then dipped in 2019/2020 (i.e., to 3). However, in 2022/2023, a sudden and significant increase to 15 instructors was registered; that positive trend (i.e., 15) remained stable for the last year for which data were presented: 2023/2024. While demand for the service has observed an upward trend over time and would seem to lend indirect confirmation of the need for such support, it is necessary to examine the results of the satisfaction survey to gauge instructors' actual opinions.

In the satisfaction survey that asked CLIL project content-based instructors to evaluate the general and specialized language support they received from the first year the language service began to be evaluated (2019/2020) to the academic year 2023/2024, all respondents answered that the service rendered was 'Effective' or 'Moderately Effective'.

<sup>8</sup> Survey Question: "If so, how would you evaluate the methodological support you received?" The possible answers were: Helpful; Moderately Helpful; Not very Helpful.

However, the satisfaction survey results for 2019/2020 (Table 1) and 2020/2021 (Table 2) remain outliers in terms of the other periods for which CLIL consultancy was evaluated more positively by instructors; though slight in statistical terms, *could these drops in satisfaction perhaps be explained by the frustration that pervaded the university community in the dramatic moment of Italy's history associated with the covid virus and the attendant lockdown?* This question would require further study but could be an intriguing new strand of research in pedagogical terms.

In the period considered, a total of 42 instructors evaluated the language services they received during their participation in the *Didattica in LS@UniUrb* project. Of that number, 33 respondents rated the service to be 'Effective', while 9 felt the service was 'Moderately effective'. The table below illustrates the trends from year to year:

**Table 2. Satisfaction with the Linguistic Consultancy Services Provided**

Academic Year	Effective	Moderately Effective	Not very Effective
2016/2017	0	0	0
2017/2018	0	0	0
2018/2019	0	0	0
2019/2020	1	2	0
2020/2021	2	4	0
2021/2022	3	0	0
2022/2023	15	0	0
2023/2024	12	3	0

#### **4.2 Results of the Satisfaction Surveys**

Satisfaction surveys conducted from the 2019/2020 academic year reflect positive evaluations of CISDEL's methodological and linguistic support services. Between 2019 and 2024 most instructors rated these services as 'Effective' or 'Moderately Effective', with an upward trend observed over time in the perception of efficacy. Whilst leaving space for improvement these results underline the value of the services within the universi-

ty's CLIL framework and indicate that they exemplify solid pedagogical practice.

##### **5. CASE STUDIES FEATURING GENERAL AND SPECIALIZED ENGLISH LANGUAGE CONSULTATION PROVIDED TO INSTRUCTORS IN THE GEPS AREA**

This paper presents two case studies featuring English general and specialized language consultation provided over the last 10 years to instructors from the University's GEPS area. At present, GEPS-area language consultation has been offered exclusively for English-language materials; objectively speaking, the English language does have a historic connection with many disciplines in the GEPS area. It is hoped that in the future other GEPS CLIL instructors from other language areas besides English will request language consultation in an L2.

These case study materials were presented during the *Didattica in LS@UniUrb* Study Day Seminar held in honour of the 10th anniversary of the founding of the CLIL Project by CISDEL, held on March 20, 2024. The GEPS instructors whose teaching materials will be featured herein submitted them to the area consultant for feedback and revision. The object of the analysis will be several teaching materials, i.e., slides submitted by an instructor at the *Scuola di Scienze politiche* and by one at the *Scuola di Economia*, followed by an analysis of the data.

**GEPS AREA – Table 3****DESP – Scuola di Economia**

**Course partially taught in English as an L2: CLIL was adopted for some modules.**

<b>Text in the instructor's slide</b>	<b>Consultant's correction</b>	<b>Type of mistake</b>	<b>General or Specialized language mistake</b>
Money Supply: offered by Central Bank	Money Supply: offered by Central Banks	Singular/plural	General
...where <i>i</i> is the interest rate paid on Bond	...where <i>i</i> is the interest rate paid on Bonds	Singular/plural	General
We indicate with <i>Ws</i> The Wealth Supply:	Where <i>Ws</i> is the Wealth Supply:	Idiomatic expression linked with formulas in academic papers + increased register	Specialized
Instead, Wealth Demand is:	Instead, Wealth Demand is:	Unnecessary definite article; indicates literal translation from IT syntax	General
Interest rate and bond's price	Interest rates and the price of bonds / or/ the price of a bond	Singular/plural + use of the possessive tense with an inanimate noun, i.e. an inappropriate role <sup>9</sup>	General

9 (Borer 2013).

GEPS AREA – Table 4

DESP – Scuola di Scienze politiche

Course partially taught in English as an L2: CLIL was adopted for three group work projects.

Text in the instructor's slide	Consultant's correction	Type of mistake	General or Specialized language mistake
<p>A commitment to a specific positive social impact... (e.g., poverty alleviation, <b>to serve</b> a target beneficiary group in need e.g. low-income customers, <b>to support</b> specific categories of stakeholders, i.e. employees).</p>	<p>... (e.g., poverty alleviation, <b>service for</b> a target beneficiary group in need, e.g. low-income customers, <b>support for</b> specific categories of stakeholders, i.e. employees).</p>	<p>Use of an infinitive verb instead of a noun phrase. Indicates literal translation/ projection of IT syntax onto English syntactic structures</p>	<p>General</p>
<p>Manager roles <b>with</b> job descriptions that explicitly incorporate social and environmental performance.</p>	<p>Manager roles <b>feature</b> job descriptions that explicitly incorporate social and environmental performance.</p>	<p>Register required raising</p>	<p>General</p>
<p>The company measures its externalities in monetary terms and incorporates them into <b>the</b> financial <b>balances</b>.</p>	<p>The company measures its externalities in monetary terms and incorporates them into <b>its</b> financial <b>documents /or/ its balance sheets</b>.</p>	<p>Incorrect technical term likely generated by hasty translation involving a false friend between IT and EN: (<i>bilanci</i>) or an inaccurate machine translation + incorrect indefinite article.</p>	<p>Specialized + General</p>
<p><b>Compensation</b> and job descriptions of executive team members include social and environmental performance.</p>	<p><b>Salaries/benefits</b> and job descriptions of executive team members include social and environmental performance.</p>	<p>Incorrect technical term likely generated by hasty translation involving a false friend between IT and EN: (<i>compensation</i>) or an inaccurate machine translation.</p>	<p>Specialized</p>

### **5.1 Analysis of the data in Tables 3 and 4, and corrections carried out by the GEPS area consultant**

#### **Linguistic analysis**

An analysis of the data in Tables 3 and 4 above shows that the content instructors possess intermediate-advanced linguistic competence in academic L2, with generally appropriate use of technical register. However, the slides exhibit a tendency toward direct transposition of syntactic and lexical structures from Italian to English. The linguistic corrections carried out by the CLIL consultant for the GEPS area aim to refine the idiomatic conventions of academic English present in the instructors' slides with reference to the area of economics, business and finance. The most common errors concern bland morphosyntax errors of number (singular/plural), improper use of the definite article, and the more crucial selection of terminology in a specialized context (e.g., *financial balances* for *bilanci*). Also present is a phenomenon typical of L2 production, namely the calque translation of academic phrases or formulas, with a consequent loss of naturalness in style and occasionally of conceptual clarity. The corrective interventions carried out by the linguistic consultant intend to standardize the language as concerns the technical register required by the disciplinary domain. The standards of *English for Specific Purposes* (ESP) and CLIL methodology have guided the consultant's corrections and comments, with particular attention paid to lexical and phraseological adaptation.

#### **Lexical analysis**

From a lexical point of view, the substitutions made aim to eliminate false friends or inappropriate technical terms, as in the transition from 'financial balances' to 'financial documents' or –alternatively—'balance sheets'. The use of the term 'compensation' to refer to executive remuneration, although correct in some specialized North American contexts, can be misleading should an L2 reader perceive it to literally mean *compensazione*; the suggestion of substituting the noun 'compensation' with 'salaries/benefits' was made to encourage the content instructor to achieve 'terminological precision'. Similarly, the intervention on 'a commitment to a specific positive social impact' highlights the preference of the English language

for ‘nouns and nominal phrases’ over verbal forms derived from Italian syntactic calques (e.g., ‘to serve a target group’ → ‘service for a target group’). Overall, the content instructors’ lexicon exhibits a solid level of general language and sector-specific language awareness. Few corrections and comments by the consultant were required to achieve correct disciplinary terminology in most of the teaching materials submitted by the GEPS area instructor.

### **Syntactic aspects**

From a syntactic point of view, there are systematic difficulties in the management of grammatical number and in the selection of determiners (*Central Bank* → *Central Banks*; *the Wealth Demand* with an unnecessary definite article). These errors indicate a persistent influence of the source text, i.e., Italian, which features a more extensive use of articles. The correction *Where  $W_s$  is the Wealth Supply*, on the other hand, is an example of adaptation to the formulaic expression typical of academic economics texts, where the presentation of variables or symbols requires a standardized construction. Finally, the use of possessive forms with inanimate nouns (*bond’s price*) is corrected to *the price of bonds*, indicating adaptation to the rules of syntactic naturalness in formal written English; applied linguistics refers to such mistakes as mis-assignment of theta roles. In generative grammar (Chomsky 1981, 1982) states that an agent must be animate to support the use of the possessive form; semantic confusion results when the role of a patient is swapped with that of an agent, or vice versa.

### **Summary of the analysis**

Overall, the corpus of the tables examined shows a high level of awareness of the subject matter by content instructors. However not surprisingly their linguistic competence is still influenced by interlinguistic interference (Selinker 1972). The suggested corrections reinforce adherence to academic and professional English models, promoting terminological precision and syntactic cohesion. The consultant advised the content instructors to continue with targeted activities in Academic Writing in ESP (Economics, Business and Finance), paying particular attention to the selection of technical collocations and the systematic use of nominalization strategies; the

outcome will ensure a more formal and objective tone in the CLIL instructors' scientific texts.

## 6. CONCLUSION

This article provides an overview of the services provided by the CLIL Teaching Assistance Centre hosted by the Cisdel. The CLIL project '*Didattica in LS@Uniurb*' entails teaching students a non-linguistic academic discipline in an L2. From 2010/2011 onwards the CLIL programme at UniUrb has provided instructors in the project with consultation on methodological and general/specialised language questions.

Description was made of the methodological and language consultancy services and data were shared concerning the participation of UniUrb instructors in the CLIL project. Moreover, the results of the anonymous satisfaction surveys conducted among CLIL project instructors from 2019/2020 onwards were illustrated; they concerned instructors' attitudes towards the methodological and general/specialized language consultancy services provided by the project. Overall, the number of instructors participating in the project has grown over time, and instructor satisfaction with the Cisdel's CLIL consultancy services was also shown to be positive.

Several case studies featured English specialized language consultation provided to instructors from the University's GEPS area. An analysis on the types of errors found in the professors' teaching materials followed, as did a discussion of the necessity of holding feedback sessions with CLIL instructors about any suggestions/corrections made by language consultants.

The question was also raised concerning whether the slight drops in CLIL instructor satisfaction with the consultancy provided by the CISDEL's *Didattica in LS@Uniurb* in the covid-affected years of 2019/2020 and 2020/2021 and whether they might not mirror the wider social frustration present in Italy's teaching communities in that period of distance instruction and limited personal mobility. The need for further study of this phenomenon was hypothesized.

In closing, it is hoped that more and more content instructors will participate in the CLIL project on the University of Urbino campus. Doing so could render strategic advantages beyond the previously discussed pedagogical returns offered by the adoption of CLIL methodology in instruc-

tion, i.e., given the worrying trends in first-year university registration data in Italy. Namely a fall has occurred in the number of students enrolling at Institutions offering in-person university education. The enrollment dip at traditional Italian universities may be attributed to demographic and sociological trends that this contribution does not propose to describe.

Nonetheless, it can be asserted that projects such as the CLIL-based *Didattica in LS @Uniurb* – in assisting the University of Urbino to attract solid numbers of students from other international/EU institutions – could presumably compensate for some of the enrollment decline. More importantly, projects such as the CISDEL’s CLIL project improve the overall competitive profile of all students who attend the courses associated with that approach. It follows that students able to follow a wider variety of courses and speak/comprehend a greater variety of second languages and micro languages exhibit greater flexibility and resiliency in the face of change. Such graduates are thus likely to be more successful in finding satisfying employment and making a positive contribution to society.

In conclusion, the Cisdell’s *Didattica in LS @Uniurb* project can be recognized as a provider of indispensable pedagogical and linguistic services to the academic community of the Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Greater numbers of content instructors teaching their courses in an L2 and in accordance with CLIL methodology, paired with a wider array of foreign languages in which those lessons were offered would likewise be suitable aims for the future of the CLIL Teaching Assistance Centre.

**BIBLIOGRAPHY**

- Balboni, P.E. (2002). *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino UTET Libreria.
- Basturkmen, H. (2025). *Learning a Specialized Register: An English for Specific Purposes Research Agenda. Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Borer, Hagit. (2013). *Taking form. Structuring Sense*, volume 3. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding: The Pisa Lectures*. Foris Publications.
- Chomsky, N. (1982). *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*. MIT Press.
- Coonan, C.M. (2004). *CLIL: Un nuovo ambiente di apprendimento*. Editor. Università Cà Foscari, Venezia.
- Costa, F. (2016). *CLIL through English in Italian Higher Education*. LED Edizioni.
- Doughty, C. (2001). Cognitive Underpinnings of Focus on Form. Cognition and Second Language Instruction. P. Robinson, Ed. *Cambridge Applied Linguistics*, Cambridge University Press: 206-257.
- European Commission. (2019). *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Teacher Training*. EU Publications.
- Marsh, D. (2002). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. University of Jyväskylä/ International CLIL Research Network.
- Loewen, S. (2005). "Incidental focus on form and second language learning." *Studies in Second Language Acquisition* 27(3): 361-386.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing House.
- Macaraeg, J.M. (2024). Content and Language Integrated Learning (CLIL). Perception and Challenges. *Educational Research Journal*.
- Russell, J. & N. Spada (2006). *The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. Synthesizing research on language learning and teaching*. J. Norris and L. Ortega. Amsterdam, John Benjamins Publishing: 133-164.

- Schleppegrell, M.J. (2012). *Academic Language in Teaching and Learning. The Elementary School Journal*, Vol. 112, n. 3. University of Chicago Press, Chicago.
- Selinker, L. (1972). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 10 (Issue 1-4). Walter De Gruyter Brill, Berlin.
- Sisti, F. (2015). CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata n. 1/2015*. Rome, Bulzoni Ed. pp. 147-162.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge University Press.
- Zitha, I. & Lambani, M.N. (2024). Register Competence in Academic Writing of Student Teachers Specialising in English Didactics at the University of Venda. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 42 (sup 1), Academic Journal on ESL Education.



# **METODOLOGIA CLIL NELLA CLASSE DI CINESE: UNA PROPOSTA DI PROGETTAZIONE DIDATTICA ONLINE**

CLIL methodology for the Chinese lesson: an online  
instructional proposal

Gloria Gabbianelli  
Università degli Studi di Urbino

## Abstract

Questo contributo presenta una proposta didattica per l'insegnamento del cinese con metodologia CLIL realizzata in modalità online. Nella prima parte si illustreranno la situazione e le sfide dell'applicazione della metodologia CLIL in cinese nel sistema educativo italiano. La seconda parte dell'articolo presenterà una proposta applicativa per un ciclo di lezioni di cultura cinese interamente svolto online in contesto universitario, illustrandone obiettivi, criteri metodologici e progettazione, al fine di suggerire strategie didattiche CLIL che rendano efficace l'esperienza linguistica degli studenti nella classe di cinese. La descrizione di attività didattiche ideate per studenti di lingua cinese intende mostrare come l'uso di tecnologia integrata alla metodologia CLIL possa portare un valore aggiunto nel percorso di apprendimento linguistico di lingua straniera, incrementando motivazione, creatività, competenze linguistiche e trasversali degli apprendenti.

This paper presents a didactic proposal for teaching Chinese culture with CLIL methodology conducted in online mode. The first part presents the situation and the challenges of the application of the Chinese CLIL methodology in the Italian educational system. The second part presents an operational proposal for a cycle of lessons in Chinese culture entirely carried out online in a university context, illustrating its objectives, methodological criteria and design, to suggest CLIL teaching strategies that make students' language experience in the Chinese classroom more effective. The description of didactic activities designed for Chinese language learners intends to show how the use of didactic technology integrated

with CLIL methodology can bring added value to the foreign language learning pathway, increasing learners' motivation, creativity, linguistic and transversal skills.

## INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la didattica delle lingue a distanza in modalità digitale ha acquisito sempre più popolarità. Grazie all'uso di tecnologie sempre più dinamiche e facili da usare, troviamo ormai ampia offerta formativa in modalità digitale, sia pubblica che privata (Lin, Zheng & Zhang 2017). In ambito universitario già da tempo la formazione è integrata da risorse online attraverso la modalità del *blended-learning*, grazie alla quale gli studenti possono manipolare individualmente contenuti messi a loro disposizione in modalità asincrona (Trentin 2021). Nonostante le enormi potenzialità della didattica online e il continuo sviluppo di software sempre più funzionali all'insegnamento, non sono poche le sfide da affrontare per chi progetta, svolge e anche per chi usufruisce di corsi online. Adeguare l'insegnamento ad una dimensione diversa da quella di una lezione svolta in un'aula fisica e in presenza richiede, infatti, un ripensamento di metodi e approcci e altresì dei ruoli dei soggetti coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento. È necessario risolvere difficoltà dovute alla fruibilità dell'oggetto dell'insegnamento, come la diversa accessibilità ai mezzi digitali, come pc o tablet, o alla rete internet, e le reazioni emotive di docenti e studenti all'uso dei nuovi mezzi didattici (Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez & García-Peñalvo 2015).

L'intento di risolvere tali complessità e di rendere l'insegnamento online sempre più efficace ha stimolato ricerche e sperimentazioni sugli strumenti tecnologici, soprattutto a seguito della pandemia che ne ha reso necessario l'impiego (Trentin 2020). Infatti, l'improvvisa esigenza di fare completamente riferimento ai soli strumenti tecnologici ha stimolato l'adozione di approcci didattici ad essi adeguati, al fine di sfruttarne al meglio le potenzialità. Nel nostro caso la scelta è caduta sulla metodologia didattica *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) per ragioni annesse alle caratteristiche di questo approccio e alla sua applicazione in contesto online. In questo contributo sarà descritto il progetto di un corso di cultura cinese in modalità CLIL svolto in contesto universitario e interamente online.

## **1. LE SFIDE DELLA METODOLOGIA CLIL PER LA CLASSE DI CINESE**

Il metodo educativo CLIL è stato fortemente sostenuto dall'Unione Europea quale approccio innovativo volto a contribuire al miglioramento della qualità educativa degli studenti di tutti gli Stati membri (Cinganotto 2017). Prevedendo l'insegnamento di una materia disciplinare in una lingua diversa da quella madre, l'obiettivo del CLIL è, da un lato, facilitare l'apprendimento della lingua straniera (LS) e del contenuto disciplinare (Marsh *et al.* 2010), dall'altro, supportare la preparazione degli studenti a vivere e lavorare in ambienti multilinguistici e multiculturali (Eurydice 2006; Harrop 2012). In Italia il CLIL è reso obbligatorio nell'ultimo anno degli istituti tecnici e dal terzo anno dei licei linguistici delle scuole secondarie di secondo grado dal DPR 88/89 del 2010 (Cinganotto, 2016); più di recente è stato integrato anche nell'insegnamento di scuole primarie e secondarie di primo grado (Legge 107/2015). Secondo la normativa le scuole devono impartire una materia disciplinare in lingua straniera, che generalmente è ampiamente identificata nell'inglese e applicata, come scelta più frequente, all'insegnamento della storia (Cinganotto 2017).

Le sperimentazioni CLIL con l'uso del cinese quale lingua veicolare non sono numerose. In contesto internazionale alcune ricerche hanno documentato esperienze CLIL in scuole australiane (Orton & Zhang 2014) e proposto realizzazioni didattiche di lezioni in cinese con l'uso del tablet in classe (Orton & Cui 2013; 2016). Per quanto riguarda l'Italia, alcuni progetti sono stati avviati nella scuola secondaria di secondo grado. Nelle sezioni sperimentali di Licei Scientifici Internazionali con opzione di lingua cinese, presso i Convitti Nazionali, sono state avviate esperienze di didattica in lingua cinese di due materie curriculari, geografia nel biennio e storia nel triennio (Langé 2018), secondo un'organizzazione che prevede la lezione impartita da docenti madrelingua in compresenza con i docenti della disciplina. Una sperimentazione svolta presso la Scuola Internazionale Europea Statale "Altiero Spinelli" di Torino ha riguardato l'insegnamento dell'educazione musicale che ha coinvolto gli studenti nello studio di brani in cinese con un approfondimento linguistico sulla LS (Regis 2018).

Il limitato numero di ricerche e sperimentazioni è probabilmente connesso alle complesse sfide che pone la scelta dell'adozione del CLIL in cinese per l'insegnamento di una disciplina curriculare. In primis il ruolo

del docente e quello della sua formazione ricoprono aspetti di rilievo. Per una progettazione efficace che prevede di impartire lezioni disciplinari, di storia o geografia o altra materia, mediate dal cinese standard, è necessario un lavoro condiviso tra il docente della disciplina, il madrelingua e il docente di lingua. Sarà inoltre fondamentale progettare ed offrire una formazione specifica ai docenti che utilizzano la metodologia CLIL insegnando attraverso la lingua cinese. Tali aspetti rendono la realizzazione di lezioni CLIL particolarmente dispendiosa in termini di risorse e tempo di lavoro. Nel contesto universitario la possibilità di applicare la metodologia CLIL anche nei corsi di lingua rende questo passaggio più agile, concentrando in un unico esperto, evidentemente anche formato in metodologia CLIL, il compito di veicolare un contenuto attraverso la LS. La creazione di materiali didattici mirati alle necessità della lezione CLIL è un altro dei grandi compiti di cui deve farsi carico il docente aggiungendo un impegno preparatorio consistente. La terza sfida dell'applicazione del metodo CLIL in cinese è legata alle caratteristiche della LS che fin dalle basi richiede un impegno consistente per lo studio di toni e caratteri, assenti in italiano, e di un lessico ricco, vario e privo di tratti morfologici rilevanti, aspetti, questi, che rendono la padronanza del cinese impegnativa (Orton & Cui 2016). Nel contesto di apprendimento con orientamento CLIL, l'uso della LS per veicolare contenuti disciplinari deve adeguarsi agli obiettivi di apprendimento delle materie insegnate con la lingua CLIL, così come alle competenze (ascolto, parlato, lettura e scrittura) nella LS. Pur mantenendo un alto grado di flessibilità nella realizzazione della lezione, si dovrà tener conto di quanto contenuto è effettivamente comprensibile per l'apprendente<sup>1</sup>. Considerata la distanza tipologica tra italiano, lingua madre degli apprendenti, e cinese, i tempi di apprendimento sono notoriamente più dilatati rispetto a quelli per l'apprendimento di lingue più vicine. Questo comporta tempi necessariamente più lunghi per ottenere una padronanza che permetta agli studenti di seguire una lezione anche parzialmente in cinese. Inoltre, la lezione CLIL presentando un contenuto disciplinare, in aggiunta alla competenza morfosintattica della LS, include necessariamente l'insegnamento

1 I dati della sperimentazione presso il Convitto di Torino segnalano l'impiego di più codici linguistici durante la lezione, con un rapporto indicativo che vede prevalente l'uso di italiano (50%) e inglese (40%), solo il 10% dei contenuti è veicolato in cinese (Regis 2018, p. 100).

di un lessico specialistico riferito alla disciplina insegnata. La competenza lessicale in cinese, lingua dotata di un ricco e vario vocabolario, e di natura morfo-sillabica (Arcodia 2008), costituisce una sfida altrettanto ardua per gli studenti.

Con l'obiettivo di superare tali sfide questo progetto propone delle possibili soluzioni pratiche e presenta l'esempio di un percorso didattico sulla cultura in un modello di lezione CLIL con la lingua cinese, tenendo conto della necessità di elaborazione di materiali adeguati che rendano proficuo e coinvolgente il percorso di apprendimento. Il modello presentato riguarda un percorso svolto interamente online che ha integrato alla metodologia CLIL strumenti tecnologici con l'obiettivo di apportare vantaggi in termini di efficacia e coinvolgimento all'apprendimento.

## **2. LA PROGETTAZIONE CLIL ATTRAVERSO STRUMENTI INFORMATICI E MULTIMEDIALI**

Il buon funzionamento di un progetto didattico ha gran parte del proprio successo in una solida progettazione. Tale principio è ancora più valevole quando insegnanti e studenti si avvicinano alla pratica didattica con strumenti nuovi e in continuo aggiornamento, come gli strumenti tecnologici. L'applicazione della tecnologia digitale nella didattica delle lingue permette sia di amplificare il senso di autenticità del contesto, sia di aumentare le modalità partecipative dei soggetti coinvolti (Gilardoni & Cerizza 2023). Grazie all'impiego di risorse digitali, quali video e audio, software, piattaforme e-learning, app, e reti sociali web di comunicazione, gli studenti hanno la possibilità di essere proiettati in una dimensione di apprendimento completamente immersiva e coinvolgente e di aver accesso a contenuti autentici (Li & Lan 2022). Gli strumenti tecnologici e *web-based* sono quindi particolarmente utili quando il contesto di apprendimento è geograficamente molto distante da quello d'uso della LS; in questo modo, è favorita l'esposizione alla LS e la motivazione a sperimentare ambienti, seppur virtuali, rappresentativi della cultura e della lingua di studio (Shadiev & Wang 2022).

La tecnologia ha, inoltre, la grande potenzialità di favorire le attività interattive. Concependo l'apprendimento come un'esperienza di collaborazione, conoscenze e competenze si sviluppano attraverso l'interazione e la negoziazione dei significati (Vygostky 1978). L'impiego di spazi virtuali

utilizzati in un progetto didattico, come chat, blog, pagine di piattaforme web o social network, permette allo studente di attivare pienamente i processi di apprendimento collaborativo, non soltanto tra pari grado ma anche tra studenti e insegnanti. Usando questi strumenti lo studente può divenire il protagonista della sua formazione, partecipando con un ruolo attivo e, allo stesso tempo, assimilando quanto è prodotto dagli altri partecipanti.

Emerge in modo chiaro quanto queste caratteristiche siano conformi ai principi del metodo CLIL. Innanzitutto, tale metodo favorisce l'esposizione alla LS e l'autenticità del contesto. Nelle lezioni CLIL, la lingua straniera viene utilizzata per acquisire conoscenze e competenze, creando un ambiente reale e autentico per praticare la LS. Tali lezioni si basano su modelli di apprendimento orientati alla pratica e all'apprendimento collaborativo basato su compiti e creano, quindi, un senso di comunità e interazione all'interno della classe. In questo contesto di apprendimento si crea un reale bisogno comunicativo, sia per la ricezione che per la produzione di LS, che incoraggia la negoziazione del significato e l'interazione fondamentali per il processo di apprendimento. Di conseguenza, quando si insegnano materie disciplinari integrate con la lingua, si favorisce un insegnamento interattivo che sostiene un ancor più alto livello di competenza sia linguistica che disciplinare. Gli studenti, infatti, devono rielaborare i contenuti della lezione CLIL dai punti di vista della lingua e della disciplina, approfondendo e integrando quanto sarebbe richiesto in due insegnamenti distinti, quello linguistico e quello disciplinare (Goodwin 2000). In aggiunta, il focus spostato sui contenuti della materia favorisce la motivazione degli studenti meno interessati al solo apprendimento linguistico. Nell'approccio CLIL, l'enfasi è posta sul contenuto piuttosto che sulla lingua, e i benefici dell'uso di una lingua straniera sono percepiti a livello di strategie d'uso piuttosto che a livello specificamente grammaticale. L'attenzione al contesto aiuta quindi gli studenti a imparare a usare la lingua con maggiore competenza, riducendo le barriere emotive che spesso la inibiscono (Sisti 2015).

L'integrazione, dunque, delle tecnologie alla didattica CLIL non può che amplificare le caratteristiche di esposizione, interazione-negoziazione e pratica orientata all'azione<sup>2</sup>. In un ambiente in cui l'insegnante utilizza il

2 Nell'ambito del progetto CLIL nelle scuole superiori promosso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, E-CLIL definisce un nuovo approccio al CLIL: apprendimento in-

CLIL, strumenti digitali come video, applicazioni, siti web, ecc., mettono il discente nella condizione di “vivere” il contesto di apprendimento CLIL come reale, anche se è proiettato in tali contesti da casa propria e attraverso uno schermo. Tuttavia, l’uso delle risorse tecnologiche nell’insegnamento CLIL erogato in un contesto frontale in un’aula fisica non è lo stesso di quello in una situazione di apprendimento a distanza, dove questi strumenti sostituiscono completamente l’aula reale. Per la realizzazione del progetto in modalità CLIL è stato fondamentale il prezioso supporto dello sportello di consulenza del Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL), attivo all’Università di Urbino<sup>3</sup>. Una consulente ha supportato tutto il percorso didattico dalla progettazione alla assistenza, sia in fase di svolgimento che di riflessione post-didattica, permettendo l’efficace svolgimento del corso. Il percorso didattico in lezioni CLIL integrato alle risorse tecnologiche e *web-based* è descritto nei seguenti paragrafi.

### **3. IL PROGETTO DIDATTICO**

#### **3.1 *Contesto e partecipanti***

Durante l’a.a. 2019/2020, quando la pandemia rese necessaria la didattica a distanza, abbiamo tenuto, presso l’Università di Urbino, un corso online in modalità CLIL, sul tema dell’etichetta e dei comportamenti a tavola nella cultura cinese. Il progetto si è svolto nell’ambito delle lezioni del corso di lingua cinese di laurea magistrale del percorso di laurea in Comunicazione Interculturale D’Impresa (CIDI). Sebbene l’approccio CLIL preveda l’uso di una LS per veicolare contenuto disciplinare, generalmente individuato in insegna-

tegrato di lingua e contenuto, supportato dall’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Il progetto E-CLIL è stato promosso al fine di coniugare l’apprendimento di contenuti disciplinari con lo sviluppo di competenze in LS e la promozione di competenze digitali. Cfr. Barbero Teresina, Graziano, Alba (2014), *Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie*, in *E-CLIL: per una didattica innovativa*, a cura di G. Langé, L. Cinganotto. Torino: Loesher, pp. 49-62. Linea guida del progetto e-clil, [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/90ce1993-e3ba-4fc8-916b-171292f31ea9/linee\\_guida\\_progetto\\_eclil.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/90ce1993-e3ba-4fc8-916b-171292f31ea9/linee_guida_progetto_eclil.pdf), p. 9.

3 Il Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL) dell’Università di Urbino promuove la didattica universitaria sia in presenza sia a distanza, offre servizi di formazione alla didattica, all’apprendimento e alla ricerca finalizzate all’innovazione didattica sia a studenti che a docenti, nonché servizi di consulenza e supporto alla didattica dedicati ai docenti (<https://universitysocialteaching.uniurb.it/index.php/cisdel/>).

Si vedano in questo volume i contributi di Sisti e Farwell.

menti diversi da quelli linguistici, la sperimentazione si è svolta nell'ambito di un corso di lingua straniera, presentando un contenuto culturale. Questo ha, da un lato, reso più agevoli progettazione e didattica, potendo individuare nella stessa persona competenza sia linguistica che disciplinare, dall'altro la scelta di sperimentare tale metodologia nel corso magistrale ha permesso di poter contare su una competenza linguistica da parte degli studenti che permettesse l'uso integrale della LS, consentendo di erogare un percorso integralmente in cinese che approfondisse contenuti culturali. Lo studio di una lingua straniera, infatti, non può eludere da quello della cultura che la ha prodotta, così come, all'inverso, non si riescono a comprendere appieno alcuni aspetti culturali senza aver conoscenza della lingua che li descrive. Nella nota figura proposta da Do Coyle, Philip Hood e David Marsh (2010), il triangolo rappresentato dalle tre punte, *Communication*, *Cognition* e *Content*, è collocato all'interno del cerchio *Culture*, per indicare che acquisire la conoscenza in una lingua implica anche capirne e incorporarne la cultura. Considerare tale connessione è particolarmente di aiuto all'apprendimento linguistico: lo studio dello strumento linguistico e quello della realtà descritta diventano inseparabili quando il contesto culturale in cui è previsto l'utilizzo di una LS è geograficamente distante da quello di studio, altresì quando le espressioni e il lessico della LS non trovano specifiche rese corrispondenti nelle lingue madri degli studenti. Per padroneggiare l'uso del lessico cinese e afferrarne pienamente i significati è necessario, in alcuni casi, conoscere le sfumature e gli specifici aspetti della cultura cinese (Zhu 2020).

Nel secondo semestre 15 studenti universitari del primo e del secondo anno, iscritti a corsi di lingua cinese e con un livello intermedio di conoscenza della LS (HSK 3-4)<sup>4</sup>, hanno partecipato al progetto. La loro partecipazione è stata volontaria e sono stati informati che durante il corso sarebbe stata condotta una ricerca sull'apprendimento del cinese. Il progetto ha coinvolto tre docenti, di cui uno italiano che ha svolto tutte le lezioni e altri due, di madrelingua cinese, intervenuti in due diverse lezioni presentando materiali integrativi.

4 Il Chinese Proficiency Test o HSK (*Hànyǔ huǐpíng Kǎoshì* 汉语水平考试) è un esame riconosciuto a livello internazionale, in linea con il *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages*. Al momento del progetto la versione attiva e di riferimento era HSK 2.0. Una recente rimodulazione del test ha elaborato la nuova versione HSK 3.0. [www.chinesetest.cn](http://www.chinesetest.cn).

### 3.2 La scelta dei contenuti

Il corso CLIL ha previsto sei lezioni online svolte sulla piattaforma Zoom dell'Università, ciascuna della durata di 120 minuti; l'intero percorso educativo è durato sei settimane, quasi un semestre. Seguendo il focus delle buone maniere e il galateo a tavola nella cultura cinese, ogni lezione ha approfondito un aspetto del tema conduttore. La scelta dell'argomento è stata guidata dagli obiettivi formativi previsti dal corso, che nel contesto di un percorso di laurea in Comunicazione Internazionale D'Impresa prevede anche l'acquisizione di contenuti di area economico e socioculturale. Nel contesto culturale cinese i comportamenti a tavola sono definiti da azioni e tempi precisi e standardizzati, che distinguono ruoli e relazioni tra le persone dell'azione sociale rappresentata dalla condivisione del pasto, sia in contesto familiare che in quello di lavoro. Ogni aspetto è a sua volta accompagnato o descritto da espressioni linguistiche che definiscono tali ruoli o tali relazioni. I contenuti presentati durante le lezioni sono stati individuati in sette aree tematiche:

- **Cibo 中国菜 zhōngguó cài:** i cibi cinesi e l'ordine in cui vengono serviti.
- **Bevande 中国饮料 zhōngguó yǐnliào:** bevande cinesi servite a tavola; in quali occasioni vengono bevute.
- **Stoviglie 餐具 cānjù:** le principali stoviglie utilizzate per mangiare e bere in Cina; descrizione di una tipica tavola cinese.
- **Significato e uso delle bacchette 筷子意义和使用 kuàizǐ yìyì hé shǐyòng:** significato culturale delle bacchette usate per mangiare; descrizione del loro uso; comportamenti giusti e sbagliati a tavola in riferimento al loro uso.
- **Regole per sedersi 入座/入席 rùzuò/rùxí:** norme sulla disposizione dei posti a sedere in famiglia e al lavoro; come comportarsi quando si prende posto a banchetti.
- **Comportamenti e maniere a tavola (ordinare il cibo, fare un brindisi, ruolo dell'ospite e del padrone di casa, ecc.) 餐桌礼仪/行为 (点菜, 敬酒, 主人, 客人的行为, 等等) cānzhuō lǐyí/xíngwéi ( diǎn cài, jìngjiǔ, zhǔrén, kèrén de xíngwéi, děng děng):** descrizione dell'ordine delle portate cinesi; turni per servirsi di cibo e

bevande (mangiare cibi diversi insieme, servire qualcuno), come fare un brindisi, a chi rivolgersi per richieste specifiche (personale di sala o il padrone di casa).

- Orario di arrivo, permanenza e abbandono della tavola in cinese 出席宴抵达, 逗留和离开的时间 *chūxí yàn dǐdá, dòuliú hé líkāi de shíjiān*: descrivere l'orario di arrivo e di partenza e la durata della permanenza a una festa/pranzo.

### **3.3 Lo sviluppo dell'unità di cinese CLIL**

Ogni incontro è stato preceduto dalla stesura di un piano didattico, redatto con il supporto dall'esperto CISDEL, che presentava: caratteristiche della classe e dei contenuti, obiettivi linguistici e disciplinari, risorse e tempi, e infine, modalità di verifica e valutazione. A modello esemplificativo si presenta il piano della lezione n.5 (Tabella 1). Tutti i materiali, testi, immagini, esercizi e attività, impiegati nel percorso sono stati prodotti dal docente, selezionando contenuti online, adattati di volta in volta alle necessità della classe.

<b>Tabella 1. Piano della lezione CLIL n.5 / CLIL教案:第五堂课</b>	
<b>Classe</b> <b>Numero di studenti</b> <b>Livello linguistico</b>	<b>Lingua cinese Corso di laurea Magistrale.</b> <b>15 studenti universitari I e II anno, 15大学一、二年级的学生.</b> <b>Livello linguistico HSK3/4, 中文水平约中级 (HSK3/4).</b>
Argomento	Le maniere cinesi a tavola 中国宴会的礼仪
Obiettivi disciplinari	Alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di: parlare delle buone maniere e dei comportamenti a tavola in Cina (giusto/sbagliato), 讲述中国宴会的礼仪(对/错). Descrivere in quale ordine vengono serviti i cibi cinesi, 描述中国菜的上菜顺序. Confrontare e differenziare le maniere a tavola tra Italia e Cina, 比较意大利与中国宴会的礼仪.
Obiettivi linguistici	Vocabolario ed espressioni specifiche del contenuto, 特定内容的词汇与表达.
Durata	2 ore (120 minuti), 两个小时.
Lingua di insegnamento	L'insegnamento di contenuti veicolato in cinese, 教师用中文授课.
Abilità linguistiche praticate	Ascoltare, parlare, leggere e scrivere, 听、读、说、写.
Valutazione	Valutazione attraverso attività online, 在线活动的评估.

Per creare una esperienza didattica produttiva è stato necessario esaminare la lingua da usare in ogni lezione e creare *tasks* opportuni per attivare l'uso della LS una volta in classe. Al di là delle espressioni relative ai compiti e ai comandi classici di ogni lezione (Leggi e rispondi alle domande 读短文, 回答问题 *yuèdú duǎnwén, huídá wèntí*; ascolta e indica vero o falso 听对话, 判断对错 *falso tīng duìhuà, pànduàn duì cuò*, ecc.) si è lavorato molto sulla scelta dei testi e del lessico introdotto di volta in volta.

La descrizione del processo di sviluppo delle lezioni è descritta nella Tabella 2.

Nella fase motivazionale (动机阶段 *dòngjī jiēduàn*) si è pertanto lavorato molto con immagini, grafici o brevi video proiettati nello schermo condiviso per introdurre la comprensione delle nuove voci del vocabolario specifico, facilitare il riconoscimento delle pronunce delle nuove parole e, altresì, riflettere sui nuovi contenuti. In questa fase si è favorita la parteci-

pazione sia individuale, stimolando gli studenti a scrivere sullo schermo comune il lessico relativo agli elementi visivi forniti, così da richiamare e condividere conoscenze già note, sia di gruppo, chiedendo ai partecipanti di confrontarsi sulle conoscenze legate ai comportamenti da tenere a tavola nella cultura cinese, per poi riportarli al gruppo classe, stimolando così ipotesi e scambio di conoscenze.

Gli studenti hanno poi ritrovato lessico e concetti con i quali avevano familiarizzato nei contenuti della fase globale (整体阶段 *zhěngtǐ jiēduàn*), dove si sono utilizzate risorse testuali differenti, mantenendo l'input sempre ricco e comprensibile. Nel caso della lezione qui presentata, l'input era costituito da un testo scritto, sul quale gli studenti dovevano svolgere attività strutturate di abbinamento e completamento.

Una parte piuttosto ricca di ogni lezione ha riguardato le attività volte alla comprensione approfondita degli input dati e quindi dei contenuti specifici. Le attività delle fasi di analisi e sintesi (分析与综合运用语言阶段 *fēnxī yǔ zònghé yùnyòng yǔyán jiēduàn*) si sono suddivise in momenti di discussione in plenaria e di lavoro di gruppo, sfruttando le stanze virtuali della piattaforma Zoom, anche al fine dello sviluppo di competenze trasversali, quali la risoluzione di problemi e il lavoro collaborativo.

L'apprendimento è stato valutato attraverso presentazioni power point, raccontate in classe, e produzioni orali in cinese, registrate poi inviate al docente, che ogni studente ha costruito al termine di ogni lezione sulla base dei contenuti e delle competenze acquisite (课堂后活动 *kètáng hòu huódòng*). Nella lezione esempio, agli studenti è stato richiesto di svolgere un confronto fra i comportamenti da tenere a tavola nella cultura cinese e in quella italiana, selezionando online materiali visivi, a supporto della presentazione fatta al resto della classe. Nel complesso, ogni unità ha previsto la pratica delle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere, 听、说、读、写 *tīng, shuō, dú, xiě*). A tal fine, conformemente ai principi del metodo adottato, si sono ideate delle attività orientate all'azione, che impegnassero direttamente gli studenti nell'uso della LS, in relazione al contenuto della lezione.

<b>Tabella 2. Dettaglio dello svolgimento delle attività</b>					
	<b>Obiettivi</b>	<b>Tipi di attività</b>	<b>Modalità di interazione</b>	<b>Abilità</b>	<b>Modalità di correzione</b>
Motivazione 动机阶段	Richiamare gli elementi linguistici noti	Descrivere le immagini usando il vocabolario che si conosce	Scrittura individuale su una lavagna digitale condivisa	Scrivere	Revisione tra pari
	Formulare ipotesi, scambiarsi conoscenze pregresse	Riflettere, indicare i comportamenti giusti e sbagliati	Lavoro di gruppo	Parlare, ascoltare e scrivere	Valutazione tra pari
Globalità 整体阶段	Comprendere le caratteristiche principali dei comportamenti da tavola	Leggere il testo e abbinare le immagini ai paragrafi corretti	A coppie (sale zoom)	Letture	Revisione tra pari e correzione in plenaria
	Capire l'ordine in cui vengono serviti i cibi cinesi	Leggere il testo e numerare le immagini dei cibi in base all'ordine in cui vengono serviti	A coppie	Leggere	Revisione tra pari e correzione in plenaria
Analisi e sintesi 分析与综合运用语言阶段	Comprendere i contenuti specifici del testo	Leggere il testo e selezionare V/F	A coppie (sale zoom)	Leggere	Revisione tra pari e correzione in plenaria
	Vocabolario specifico correlato	Leggere il testo e selezionare la parola inappropriata (trova l'intruso)	A coppie (sale zoom)	Leggere e scrivere	Revisione tra pari e correzione in plenaria
	Riflettere sui comportamenti giusti e sbagliati tavola	Descrivere tre comportamenti giusti e sbagliati, poi condividerli tramite Padlet	In piccoli gruppi	Scrivere	Correzione in plenaria
Attività dopo la lezione (compiti) 课堂后活动 (作业)	Valutare il vocabolario e le conoscenze culturali fornite e confrontare le maniere a tavola italiane e cinesi.	Selezionare due immagini su Internet: una sul contesto della tavola italiana e una su quello cinese; descriverle oralmente.	Lavoro individuale	Parlare	Riferire alla classe nella prossima lezione con correzione in plenaria

### **3.4 Le scelte metodologiche per l'ideazione delle attività**

L'impiego della LS non è l'unica componente a definire l'orientamento della lezione CLIL, altrettanto importanti sono le strategie e i metodi di insegnamento. Parte rilevante di progettazione e svolgimento della lezione

in modalità CLIL ha, nel nostro caso, riguardato la definizione delle strategie metodologiche usate per la didattica. Data la competenza linguistica dei partecipanti, abbiamo scelto di adoperare la metodologia *Hard* CLIL, pertanto, tutte le lezioni sono state svolte in cinese con obiettivi specifici legati ai soli contenuti culturali esposti, senza svolgere riflessioni su aspetti linguistici. Guidare l'attenzione degli studenti principalmente sul contenuto culturale è, a nostro avviso, di supporto alla motivazione anche di coloro che non sono interessati agli aspetti linguistici e altresì all'apprendimento: l'uso della LS diviene indispensabile per trasmettere un contenuto il più chiaro possibile, incoraggiando la partecipazione alla produzione linguistica nonostante eventuali errori. L'intero programma educativo è stato organizzato per favorire al massimo l'uso attivo della lingua, sia in modo autonomo che collaborativo. Sono stati ampiamente incoraggiati gli interventi dei partecipanti, incentivando la formulazione di ipotesi e l'interpretazione di contenuti, e proponendo confronti e discussioni attraverso presentazioni individuali e di gruppo durante ogni fase didattica.

Nell'ambito di un corso completamente online si sono sfruttati gli strumenti digitali e *web-based* per coinvolgere il più possibile tutti i partecipanti nello scambio e dare rilievo all'apprendimento tra pari. In quanto a tecniche e strumenti impiegati, abbiamo utilizzato testi, quali dialoghi e brani tratti da manuali e siti web, sui contenuti del percorso didattico, adattati dal docente al livello linguistico dei partecipanti; immagini e video sono stati selezionati attraverso la ricerca immagini del motore di ricerca cinese baidu.com; infine per l'erogazione delle lezioni si è adoperato lo strumento di comunicazione Zoom integrato alla piattaforma di e-learning Moodle, messa a disposizione dall'Ateneo, per condividere le attività e le risorse digitali, adottando una metodologia di insegnamento e comunicazione multimodale. In aggiunta alle attività in sessione plenaria, agli studenti è stato frequentemente richiesto di collaborare in coppia o in gruppi ridotti usando le *Zoom breakout rooms*, per praticare le quattro abilità linguistiche: ascoltare, parlare, leggere e scrivere. Per favorire creatività e autonomia degli studenti, l'attività conclusiva della lezione qui descritta, ha previsto che gli studenti, dopo aver discusso in piccoli gruppi, producessero delle brevi descrizioni di comportamenti corretti e scorretti riferiti al contesto del banchetto in Cina. L'uso di piattaforme e risorse digitali

ha semplificato e stimolato l'interazione e la produzione linguistica. Per questa attività, abbiamo utilizzato l'applicazione Padlet.com, costituita da una bacheca online che permette di condividere informazioni in modo semplice e immediato. Ogni gruppo, dopo aver condiviso in modo anonimo le proprie produzioni scritte e letto quelle degli altri, è stato incoraggiato a discutere e commentare le frasi comparse sullo schermo (Figura 1). Ogni attività è stata, infatti, guidata dall'intento di ottenere un output comprensibile, ricco e che includesse l'interazione.



Figura 1. Attività di condivisione di informazioni su padlet.com

Un'altra attività di produzione che ha sfruttato l'uso della tecnologia e riscontrato apprezzamento dei partecipanti è stata la costruzione di una intervista. Si tratta di un'attività a coppie in cui uno studente, nel ruolo del giornalista, pone delle domande sui contenuti approfonditi durante la lezione e il compagno, nel ruolo dell'esperto, indica le risposte. Il prodotto audio, elaborato in autonomia con competenze tecnologiche e organizzative della coppia, viene inviato al docente che svolge la correzione riportando esempi di buone e cattive produzioni nella lezione successiva che discute

con la classe. Tali attività non hanno ampliato solo le competenze disciplinari e linguistiche degli studenti ma, altresì, permesso di sviluppare le loro abilità tecnologiche, come la creazione di prodotti digitali e la gestione dei nuovi strumenti presentati, e capacità cognitive trasversali, come il lavoro di gruppo o la correzione tra pari dimostrando la potenzialità, in un percorso ben progettato, dell'integrazione della tecnologia alla metodologia CLIL.

#### **4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE**

Questo progetto è nato dalla necessità di svolgere una didattica online in grado di mantenere alte, da un lato, la motivazione allo studio e alla partecipazione alle lezioni e, dall'altro, l'efficacia nell'apprendimento di lingua e di contenuti; tale esigenza ha stimolato la sperimentazione di un progetto CLIL nella classe di lingua cinese svolto a distanza. La nostra progettazione si è basata sull'uso degli strumenti tecnologici a supporto del metodo CLIL sperimentato con l'uso della lingua cinese. L'impiego appropriato della tecnologia digitale offre grandi possibilità di promuovere le attività di interazione, incoraggiando la collaborazione e l'apprendimento tra pari e, insieme alla metodologia CLIL, quella di aumentare l'esposizione alla lingua straniera per imparare contenuti culturali e LS in modo concreto e coinvolgente. L'impiego di piattaforme e applicazioni online può rafforzare il raggiungimento degli obiettivi del CLIL e facilitare il lavoro di collaborazione. Tali principi sono stati confermati dalle risposte a un questionario di valutazione dell'esperienza di cinese CLIL svolto a conclusione del percorso di istruzione. Gli studenti hanno mostrato entusiasmo e interesse nei confronti del progetto, indicando particolare apprezzamento nei confronti delle risorse utilizzate, dei contenuti utili al loro percorso di studio e delle attività di gruppo proposte. L'uso integrale della LS durante la lezione, infine, non solo non ha rappresentato un ostacolo alla comprensione dei contenuti, ma ha favorito le produzioni in cinese da parte dei partecipanti che, in alcuni casi, hanno dichiarato di sentirsi maggiormente a loro agio usando la lingua cinese rispetto all'italiano per partecipare attivamente alle lezioni.

Il percorso qui presentato intende essere un esempio di pratica di cinese CLIL integrata all'uso di strumenti tecnologici che offre ai docenti, sia di materie linguistiche che disciplinari, possibili suggerimenti per scelte

didattiche a supporto dell'insostituibile didattica in presenza. Tale tipo di progettazione, pur dispendiosa in termini di tempo, formazione e adeguamento di strumenti e conoscenze, ci sembra in grado di offrire molti vantaggi agli studenti, a partire da un ambiente di apprendimento più autentico, maggiore senso di comunità in classe e quindi sviluppo di abilità facilitato e, non in ultimo, sviluppo di competenze tecnologiche e di strategie di apprendimento permanente. Riteniamo quindi che siano maggiori i benefici delle difficoltà e ci auspichiamo, pertanto, che il modello possa essere replicabile per diversi contenuti e livelli linguistici nell'ambito dell'insegnamento con lingua cinese.

**BIBLIOGRAFIA**

- Arcodia, G.F. (2008). *La derivazione lessicale in cinese mandarino*. Milano: Franco Angeli.
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy. A General Overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Cinganotto, L. (2017). Language for Art in a CLIL Curriculum: Some Case Examples from Italian School Projects. *Humanising Language Teaching*, 19, 4. <<http://old.hltmag.co.uk/aug17/mart04.htm>> (ultimo accesso: 15 ottobre 2025).
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROPEAN COMMISSION EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Gilardoni, S. & Cerizza, A. (2023). Apprendimento digitale dell'italiano L2. Un approccio ludico. *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation*, 10 (1), 99-120.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL) Limitations and Possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.
- Langé, G. (2018). *L'insegnamento di lingua e cultura cinese nelle scuole italiane. In La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive*, a cura di A. Brezzi & T. Lioi, Roma: Sapienza University Press, pp. 21-34.
- Li, P. & Lan. Y.J. (2022). Digital Language Learning (DLL): Insights from Behavior, Cognition, and the Brain. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25 (3), 361-378.
- Lin, C.-H., Zheng, B. & Zhang, Y. (2017). Interactions and learning outcomes in online language courses. *British Journal of Educational Technology*, 48, 730–748.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols-Martin, M. (2010) *The European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
- Orton, J. & Cui, X. (2013). *CLIL iPad Unit*. Malbourne: University of Melbourne.

- Orton, J. & Zhang, Y. (2014). *Transforming a Content Area Topic into a Learnable L2 CLIL Unit*. MLTAV Conference.
- Orton, J. & Cui, X. (2016). *Principles and Innovation Design: CLIL Units in Chinese. In Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. Multilingual Education*, vol. 15, a cura di R. Moloney & H. Xu. Springer, Singapore.
- Pinto-Llorente, A., Sánchez-Gómez, M.C., & García-Peñalvo, F.J. (2015). *Student perception of the use of a blended-learning model to improve grammatical competence*. In *Proceedings, TEEM'15: Third International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. Porto, Portugal, October 7-9, 2015*, a cura di G.R. Alves & M.C. Felgueiras. New York: The Association for Computing Machinery, pp. 91-98.
- Regis, V. (2018) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) e lingua cinese: prove generali*. In *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive*, a cura di A. Brezzi & T. Lioi, Roma: Sapienza University Press, pp. 99-104.
- Shadiev, R. & Wang, X. (2022). A Review of Research on Technology-Supported Language Learning and 21st Century Skills. *Front. Psychol.* 13:897689. *Published online.* <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.897689/full>
- Sisti, F. (2015). Il CLIL: un illustre sconosciuto, *Pedagogia PIU' Didattica*, I (2), 1-36.
- Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete: dall'emergenza all'uso ordinario*. Milano: Franco Angeli.
- Trentin, G. (2021). Oltre trent'anni di ricerca sulla didattica in rete all'ITD-CNR (rapporto tecnico). *ITD, Istituto per le tecnologie didattiche*. <<https://publications.cnr.it/doc/448755>> (ultimo accesso: 15 ottobre 2025).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhu, Z. (2020). Chinese vocabulary and elements of culture reflected in the lexical meaning as a challenge in the teaching of Chinese as a foreign language. *Lingua Posnaniensis*, 62 (1), 89–106.



# CLIL E INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLA LETTERATURA INGLESE: UN CASO DI STUDIO

Maria Elisa Montironi  
Università degli Studi di Urbino

## Abstract

Questo contributo prende in esame gli ultimi tre anni di un'esperienza CLIL relativa al corso di Letteratura Inglese I, erogato in lingua inglese. Dopo aver illustrato le coordinate teoriche e metodologiche per la strutturazione dell'insegnamento, si passa a una riflessione sull'intersezione tra la didattica della letteratura e la glottodidattica per quanto concerne gli aspetti comunicativi, i bisogni linguistici, e i principi di fondo che guidano i processi di insegnamento/apprendimento nei due campi disciplinari. Segue una descrizione delle indicazioni metodologiche relative alle attività proposte e, infine, nelle conclusioni, si riportano gli aspetti positivi e negativi riscontrati e le azioni correttive da intraprendere, evidenziando l'importanza di una esplicita riflessione sulla didattica.

This paper examines the final three years of a CLIL experience in the course 'English Literature I', which was conducted entirely in English. After outlining the theoretical and methodological framework underpinning the course design, the discussion turns to an analysis of the intersection between literature and language teaching, focusing on communication skills, learners' linguistic needs, and the core principles that guide teaching and learning in both disciplines. It then presents the methodological guidelines for the proposed activities. The final section provides an evaluation of the strengths and limitations identified, along with the corrective measures proposed to address them. Such analysis highlights the importance of systematic and explicit reflection on teaching practice.

*[...] obliquo ductu conandum est atque adnitendum tibi uti pro tua  
uirili omnia tractes commode, et quod in bonum nequis vertere  
efficias saltem ut sit quam minime malum. Nam ut omnia bene sint*

*feri non potest, nisi omnes boni sint, quod ad aliquot abhinc annos  
adhuc non expecto.*

*[...] devi tentare con un approccio obliquo, e provare con tutte le  
forze che hai a disposizione a condurre ogni cosa con garbo e a  
fare in modo che ciò che non può volgere in bene diventi il meno  
cattivo possibile. Non è possibile, infatti, che tutto sia bene se non  
tutti sono buoni, ma che questo accada non mi aspetto di vederlo  
da qui a pochi anni a venire.*

Tommaso Moro (2020: 140-141 [*Utopia*, 1516])

## INTRODUZIONE

Questo contributo descrive e analizza un'esperienza CLIL relativa al corso di Letteratura Inglese I, erogato in lingua inglese, previsto al primo anno del corso di laurea triennale in Lingue e Culture Moderne (L-11, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo). I dati presi in esame sono quelli dell'ultimo triennio, dall'A.A. 2021-2022 all'A.A. 2023-2024, ma sono il risultato di pratiche didattiche CLIL messe in atto per il medesimo insegnamento dall'A.A. 2015-2016.

Dopo aver delineato le coordinate teoriche e metodologiche per la strutturazione del corso, si offre una riflessione sull'intersezione tra la didattica della letteratura e la glottodidattica, per quanto concerne gli aspetti comunicativi, i bisogni linguistici, e i principi di fondo che guidano i processi di insegnamento/apprendimento nei due campi disciplinari. I punti di convergenza, come si può intuire, sono numerosi, in quanto gli obiettivi comunicativi, centrali nella didattica della lingua inglese come lingua straniera (*English as a Foreign Language*)<sup>1</sup>, sono parte integrante degli obiettivi dell'insegnamento della letteratura inglese. Segue una descrizione delle indicazioni metodologiche relative alle attività proposte nel corso che funge da caso di studio. Gli aspetti positivi e negativi riscontrati e le azioni correttive da intraprendere sono elencati e discussi nelle conclusioni.

### 1. COORDINATE TEORICHE E METODOLOGICHE

La nozione di CLIL che è stata sposata in questo caso di studio corrisponde a un ambiente di apprendimento (*learning environment*, Sisti 2015) in cui si usa la lingua inglese (*EFL*) per apprendere contenuti disciplinari, fornendo, al contempo, elementi di supporto per la comprensione dell'input e

1 D'ora in poi *EFL*.

la produzione dell'output e promuovendo le abilità comunicative in lingua inglese. Obiettivi disciplinari e obiettivi linguistici si perseguono attraverso le stesse attività (Serragiotto 2003), ma mentre i primi sono espliciti e determinati in base alle esigenze e ai requisiti della disciplina, i secondi sono per la maggior parte impliciti, elaborati partendo dai contenuti da erogare e orientati al processo secondo una logica di tipo ciclico, che va ristrutturata in itinere, sulla base di una costante analisi dei bisogni linguistici di studentesse e studenti. Il CLIL prevede, nell'efficace definizione di Josef Leisen (2010), una didattica disciplinare attenta alla lingua e cosciente degli aspetti linguistici, generali e peculiari, implicati nello studio della disciplina (*sprachsensibler Fachunterricht*).

Nella progettazione didattica CLIL è cruciale, dunque, confrontare i principi didattici e gli aspetti comunicativi più salienti nel processo di insegnamento e apprendimento della disciplina, con quelli della glottodidattica, per capire quali sono i punti di convergenza o al contrario di divergenza. Si può ben intuire che nel caso della letteratura inglese le richieste linguistiche e i fondamenti didattici sono particolarmente in linea con quelli relativi all'ambito della lingua inglese e numerose sono le sovrapposizioni. L'attuale didattica della letteratura inglese, in particolare per come si è sviluppata nel contesto anglofono, si discosta molto da quella tradizionale, di stampo deduttivo e che vedeva studentesse e studenti alle prese con sforzi mnestici più che critici e con attività basate sull'imitazione più che sulla creazione, "mimicking and parroting their teachers' knowledge and injunctions" (2006: 10), nelle parole di Ellie Chambers e Marshall Gregory. Da qualche decennio ormai, gli approcci all'insegnamento della letteratura inglese, dove gli aspetti linguistici si configurano come essenziali, sono in linea con gli approcci comunicativi della glottodidattica, che vedono l'apprendente al centro e chi insegna come guida, in una ricerca del sapere, declinato nella forma di competenze, che predilige l'esplorazione alla passiva ricezione. L'intersezione tra i due insiemi didattici, per quanto evidente, deve essere descritta in modo analitico. L'analisi delle corrispondenze permette di dettagliare i punti da cui partire al fine di identificare metodi adatti e tecniche efficaci per costruire attività che permettano di perseguire gli obiettivi della disciplina, integrando ad essi, in modo strategico, obiettivi prettamente linguistici.

### **1.1 Didattica della letteratura inglese e didattica della lingua inglese (EFL): analisi dell'intersezione**

La didattica della letteratura inglese a livello universitario è da tempo oggetto di studio nel mondo anglofono, dove è forte l'interesse per la didattica in generale, anche nell'istruzione terziaria. La didattica è di norma inclusa negli obiettivi e nella pratica dei corsi di dottorato ed esistono abilitazioni all'insegnamento accademico per fornire conoscenze e competenze sui processi di apprendimento, sui metodi di insegnamento e valutazione, sul *reflective teaching* e su tanti altri aspetti relativi alla didattica universitaria, sempre più vista come il prodotto di una collaborazione (*partnership*, cfr. Gravett 2020) tra docenti e studentesse e studenti.<sup>2</sup>

Elaine Showalter (2003), nel suo volume sull'insegnamento universitario della letteratura inglese, ripercorre i numerosi cambiamenti metodologici che si sono susseguiti nei decenni. A modificare nettamente la direzione dell'azione didattica rispetto al passato sono stati, in particolar modo, le pressioni socio-culturali esterne all'accademia, l'idea di apprendimento esperienziale del ciclo di Kolb (1984), il cono dell'apprendimento di Edgar Dale (19693) e la tassonomia dell'apprendimento elaborata da Benjamin Bloom (1956; Anderson e Bloom 2001). Questo è vero anche per il contesto universitario italiano, dove l'avvento dei descrittori di Dublino (*learning outcomes*), che richiedono di formulare in termini di competenze gli obiettivi dei programmi formativi e di esplicitare sempre gli obiettivi comunicativi, anche se relativi alla lingua madre, hanno avuto un notevole impatto sui programmi dei corsi e, di conseguenza, anche sulle metodologie di insegnamento.

Chambers e Gregory così riassumono le finalità di una efficace didattica della letteratura:

[...] teachers must engage in activities with the intention of bringing about learning and which signal what is to be learned, and teach in ways that are intelligible to and within the capacities of the learners.

2 Si vedano, ad esempio, il "Postgraduate Certificate in Teaching and Learning in Higher Education" offerto dall'università di Cambridge (<https://www.ice.cam.ac.uk/course/postgraduate-certificate-teaching-and-learning-higher-education>, data ultimo accesso 30 ottobre 2025) o lo "Harvard Bok Higher Education Teaching Certificate" (<https://www.harvardonline.harvard.edu/course/higher-education-teaching>, data ultimo accesso 30 ottobre 2025).

[...F]or 'good' teaching we must also aim to engage and/or extend students' interest in and enthusiasm for the subjects of study, and encourage them to think independently and critically about what they study. (2006: 122)

I principi identificati come ineludibili per l'insegnamento della letteratura inglese rappresentano un'importante convergenza con la glottodidattica. L'attenzione al coinvolgimento, all'intelligibilità dell'input, alla creazione di un ambiente di apprendimento accogliente, inclusivo, che incoraggi la partecipazione, il pensiero critico e il dibattito sono in linea con i principi alla base dell'approccio comunicativo in glottodidattica.<sup>3</sup> Riflettendo sulla didattica della letteratura, Chambers e Gregory sostengono, inoltre, che i processi fondamentali per la disciplina, su cui puntare in particolar modo con studentesse e studenti che si avvicinano ad essa per la prima volta, sono l'abilità di lettura, nella forma di comprensione e analisi critica del testo, e l'abilità di comunicazione efficace, scritta e orale. Più precisamente, declinando gli obiettivi generali, Chambers e Gregory identificano le seguenti competenze:

1. how to read literary texts closely (understanding processes of textual analysis and interpretation);
2. how to evaluate what they read (in the modern academy, associated with understanding the role of literary theory and the practice of criticism);
3. how to communicate their knowledge, understandings, ideas and judgements in writing. (ibid.: 48)

Per i punti 1 e 3, si tratta ancora di competenze allo stesso modo fondamentali per l'apprendimento della lingua straniera, che si possono, quindi, esercitare implicitamente, mediante l'apprendimento integrato di lingua inglese e letteratura inglese.

Ci sono altri aspetti dell'insegnamento della letteratura inglese che promuovono lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera e che possono essere acquisiti spontaneamente o essere oggetto di un apprendimento consapevole, attraverso attività mirate, come: l'inglese

<sup>3</sup> Per una dettagliata descrizione dell'approccio comunicativo, si veda Balboni 2023, pp. 14-17.

accademico (per gli aspetti lessicali e morfosintattici), la competenza fonetico-fonologica e grafemica, la pragmatica della lingua,<sup>4</sup> il lessico specialistico della critica letteraria, le varietà diacroniche della lingua inglese e/o varietà diastratiche e diatopiche.

## 2. DESCRIZIONE DEL CASO DI STUDIO

### 2.1 *Il corso*

Il corso mira a sviluppare una conoscenza critica di autori, temi e testi fondamentali appartenenti alla letteratura inglese dal Medioevo alla Restaurazione. Alla fine del corso, studentesse e studenti sono in grado di contestualizzare, interpretare e discutere alcuni testi principali del canone inglese adottando diversi approcci di critica letteraria, in particolare il *new historicism*, i *gender studies* e la critica femminista. I descrittori di Dublino (*learning outcomes*) sono i seguenti:

Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*): gli studenti e le studentesse acquisiscono una buona conoscenza e comprensione di testi principali della letteratura inglese, dal Medioevo alla Restaurazione.

Capacità di applicare conoscenza e comprensione (*applying knowledge and understanding*): gli studenti e le studentesse acquisiscono gli strumenti teorici e metodologici per comprendere e interpretare testi letterari, dal Medioevo alla Restaurazione, applicando diversi metodi e approcci di critica letteraria.

Autonomia di giudizio (*making judgements*): gli studenti e le studentesse acquisiscono le capacità critiche necessarie per esaminare e discutere vari aspetti della letteratura inglese, dal Medioevo alla Restaurazione.

Abilità comunicative (*communication skills*): gli studenti e le studentesse sono in grado di comunicare le loro conoscenze e le loro idee, usando un linguaggio specialistico appropriato.

Capacità di apprendimento (*learning skills*): gli studenti e le studentesse possiedono le abilità metodologiche e di pensiero critico, nonché l'abilità di applicare le loro conoscenze teoriche, per intraprendere studi successivi nel campo della letteratura inglese.

4 Sull'insegnamento della pragmatica attraverso la letteratura si veda il volume di Fabio Ciambella 2024.

La durata è di 40 ore, distribuite in dieci settimane, da ottobre a dicembre, in due lezioni settimanali da due ore ciascuna.

## **2.2 Profili di studentesse e studenti**

Il corso, come si è detto, è destinato a studentesse e studenti del primo anno della laurea triennale in Lingue e Culture Moderne ed è erogato nel primo semestre. Delineare un profilo generale univoco della popolazione studentesca coinvolta non è possibile. Ci sono, infatti, alcuni iscritti alla singola attività formativa, che sono già in possesso di una laurea triennale, un piccolo numero di studentesse e studenti Erasmus o provenienti da altri corsi, e, per la maggior parte, iscritti al primo anno, che si trovano ad affrontare per la prima volta la realtà universitaria, ma ognuna e ognuno dopo il proprio percorso di scuola secondaria di secondo grado.

Per le indicazioni nazionali, il livello di competenza della lingua inglese alla fine del secondo ciclo di istruzione è pari al livello B2 del QCER per tutti i percorsi scolastici. Tuttavia, dai test di posizionamento delle matricole per la costituzione delle classi di lingua secondo i livelli di competenza, emerge un quadro del tutto eterogeneo, che va approssimativamente dal B1 al C1. Tale eterogeneità è accentuata se si considerano le competenze nella microlingua della critica letteraria e quelle relative alla lettura e comprensione di un testo letterario. Soltanto nel caso dei licei, infatti, si prevede l'insegnamento della letteratura inglese.<sup>5</sup>

Un insieme di profili così diversi non permette di indicare in modo definitivo le preconoscenze né al livello della lingua né a quello dei contenuti. Di conseguenza, è sempre necessario monitorare se le preconoscenze degli iscritti al corso e le loro competenze linguistiche sono sufficienti o meno per la comprensione dell'input fornito. Questo monitoraggio è effettuato attraverso:

- questionari anonimi
- test di auto-valutazione a metà corso e a fine corso
- colloqui informali con studentesse e studenti

<sup>5</sup> Occorre sottolineare che, anche negli istituti tecnici, lo studio di alcuni testi letterari è potenzialmente incluso. Le indicazioni nazionali, infatti, prevedono lo studio della lingua anche in un'ottica culturale e interculturale, per la quale i testi letterari fungono da utili testi autentici, e i *can do statements* delle griglie di self-assessment del QCER, al livello B2, menzionano la comprensione di testi letterari contemporanei.

### 2.3 Aula virtuale, aula fisica e blended learning

All'interno della piattaforma digitale Moodle, nell'aula virtuale dell'insegnamento dove devono accedere tutte e tutti gli iscritti al corso, i partecipanti sono tra i 100 e i 150. La frequenza, invece, non è obbligatoria, pertanto le aule, collocate nelle affascinanti architetture di Palazzo Petrangolini e Collegio Raffaello, accolgono una classe fisica di circa 50 persone. Le potenzialità dell'aula virtuale per la didattica sono preziose: è possibile condividere file di testo, video e audio, richiedere dei compiti fissando le consegne (che vengono automaticamente calendarizzate), costruire collettivamente dizionari e bibliografie, creare quiz, inserire link a pagine internet e tanto altro, con il vantaggio di un'organizzazione grafica funzionale, chiara e attraente. Questa aula, inoltre, aumenta le opportunità di comunicazione e collaborazione tra docenti e iscritti al corso, così come tra gli stessi iscritti, facilitando attività di *cooperative learning*. Si tratta di potenzialità che si possono sfruttare a distanza, ma anche nell'aula reale, con attività che implicano l'utilizzo della piattaforma e incursioni di vario tipo nel digitale, creando così situazioni di *blended learning*, proficue per perseguire contemporaneamente obiettivi disciplinari e linguistici.

### 2.4 Materiali e input

Gli input in lingua straniera sono costituiti dalle lezioni della docente (frontali e partecipate, con uso di slide), dalle registrazioni audio e video che vengono utilizzate per le attività, dai testi critici e dai testi primari in programma. Questi ultimi appartengono ai generi della poesia, della prosa e della letteratura drammatica, e si collocano, in piccola parte, nella produzione dei secoli XIV e XV,<sup>6</sup> per la maggior parte tra il 1485 e il 1660<sup>7</sup> e, nel caso di soli due testi, nel periodo della Restaurazione e del primo Settecen-

6 Geoffrey Chaucer: *The Canterbury Tales*; Margery Kempe: *The Book of Margery Kempe*; *The Wakefield Second Shepherds' Play*, *Everyman*.

7 John Skelton: *The Tunning of Elinour Rummung*; Sir Thomas Wyatt the Elder: "Whoso list to hunt"; Queen Elizabeth: "Speech to the Troops at Tilbury"; Edmund Spenser: *The Faerie Queene*, *Amoretti*; Sir Philip Sidney: *Astrophil and Stella*; William Shakespeare: *Sonnets*; John Donne: "The Good-Morrow", "The Flea"; Aemilia Lanyer: "The Description of Cooke-ham"; Ben Jonson: "To Penshurst"; Christopher Marlowe: *Doctor Faustus*; William Shakespeare: *Coriolanus*; Francis Bacon: "Of Plantations"; Robert Herrick: "Upon the Loss of His Mistresses", "Delight in Disorder"; Andrew Marvell: "To His Coy Mistress"; John Milton: *Paradise Lost*.

to.<sup>8</sup> La lingua inglese di queste opere va dal *middle English*<sup>9</sup> allo *early modern English*. Tali varietà diacroniche sono una difficoltà non trascurabile, specialmente per chi apprende l'inglese come lingua straniera (EFL).<sup>10</sup>

Nella didattica CLIL, come scrive Carmel Mary Coonan (2006: 34), “il concetto di input comprensibile – importante ipotesi della teoria di acquisizione della lingua seconda di Krashen (1987) – assume rilievo per due motivi: per l'apprendimento dei contenuti; per l'acquisizione linguistica.” Se è vero che senza comprensione dell'input lo sviluppo di competenze relative alla lingua inglese non può avvenire, si afferma l'ovvio sostenendo che senza un input comprensibile non si possono sviluppare competenze disciplinari in letteratura inglese. Sposando l'approccio CLIL, per promuovere la comprensione dell'input non si ricorre alla semplificazione dei testi, ma si lavora sul piano metodologico-didattico, per incentivare l'attivazione di strategie di comprensione da parte di studentesse e studenti e per creare didatticamente condizioni favorevoli alla comprensione (ibid.: 35), che è monitorata costantemente attraverso il dialogo in aula e promuovendo la comunicazione interattiva nella piattaforma Moodle.

Per tali motivi, si ricorre sistematicamente alla ridondanza dell'input, mediante ripetizioni, chiarimenti, riassunti, slide con frasi scritte e immagini, prestando attenzione alla scelta delle stesse e alle modalità d'uso, per far sì che esse siano funzionali allo studio del testo (*visual learning, image-enhanced learning*) e non in competizione con esso (Archimedes et al. 2012: 50-59, Wiley 2003: 209). Alcune slide sono dedicate esclusivamente al lessico della critica letteraria utilizzato durante la lezione e forniscono una trascrizione fonetica del termine e una definizione in lingua inglese, spesso accompagnata da informazioni etimologiche e, talvolta, anche dalle *collocations*. Tali slide sono segnalate con un'apposita icona, per invitare studentesse e studenti a concentrarsi sul codice oltre che sul contenuto. Colori, caratteri speciali e organizzatori grafici sono pure utilizzati nelle slide impiegate nelle lezioni frontali, per raffigurare visivamente le relazioni logiche tra temi e parti di testo.

8 Aphra Behn: *Oroonoko, or The Royal Slave*; William Congreve: *The Way of the World*.

9 Seppur nella forma adattata dai curatori della Norton Anthology e spesso affiancato ad una traduzione di servizio in inglese moderno.

10 Dirk Delabastita, prendendo in esame i testi di Shakespeare, sottolinea come spesso si ricorre a ciò che egli definisce “a cross-temporal intralingual form of translation” (2016: 1410).

## 2.5 Indicazioni metodologiche e attività

### Prima della lezione

Per ridurre il più possibile la barriera linguistica nel momento in cui ci si trova ad affrontare il testo in classe nei tempi, sempre troppo ‘stretti’, di una lezione, viene fornito nella pagina Moodle, sin dall’inizio del corso, un programma dettagliato con i testi e gli argomenti che si affrontano in ogni lezione del corso. Questo permette a studentesse e studenti di leggere individualmente le slide che saranno utilizzate come ausilio alla didattica,<sup>11</sup> e soprattutto i testi, per identificare parole nuove o difficili e inserirle nel dizionario monolingua di corso, costruito collettivamente attraverso una funzione dedicata di Moodle.<sup>12</sup>

Per affrontare lo studio dei testi critici e dei materiali introduttivi al contesto storico-culturale, evitando la lezione frontale, che potrebbe ostacolare la costruzione di un ambiente didattico esplorativo e ridurre le possibilità di interazione e di output in lingua da parte di studentesse e studenti, sono state utilizzate le seguenti attività basate sulla didattica capovolta, che prevedono la promozione di abilità linguistiche integrate:

- Preparazione di brevi presentazioni orali, di circa 5-10 minuti, a coppie o in piccoli gruppi, costruite rispondendo a domande su porzioni, diverse per ogni gruppo, di saggi e testi critici.
- Esplorazione a coppie di mappe storiche digitali e interattive, seguendo specifiche richieste della docente, diverse per ogni piccolo gruppo, e preparazione di brevi presentazioni orali per una condivisione dei dati raccolti.<sup>13</sup>
- Scrittura di un riassunto per punti, condiviso su Moodle, dopo aver visto individualmente brevi clip di video, o dopo aver ascoltato parti di podcast, realizzati da studiosi della disciplina.

11 Le slide vengono pubblicate tra i materiali in anticipo solo se sono di supporto alla lezione frontale; quando sono utilizzate per attività di tipo più interattivo non vengono di norma condivise prima della lezione, perché questo potrebbe comprometterne l'efficacia.

12 Si chiede di inserire la parola e, utilizzando dizionari online selezionati dalla docente, la relativa trascrizione in IPA, la definizione e un esempio che guidi all'uso della parola in una frase.

13 Un esempio è la “Map of Early Modern London” (<https://mapoflondon.uvic.ca/map.htm>, data ultimo accesso 20 ottobre 2025).

Questi *task* mirano alla comprensione e all'analisi degli aspetti contenutistici degli input forniti, mentre la preparazione e l'esposizione delle presentazioni, così come la scrittura di riassunti per punti, hanno l'obiettivo di promuovere la competenza comunicativa in lingua inglese.

### **Durante e dopo la lezione**

Nel rispetto dei principi fondanti della didattica della letteratura e con il fine di promuovere, contestualmente, la comprensione e l'acquisizione della lingua straniera, ogni lezione prevede una fase di motivazione. Dopo la presentazione degli obiettivi della lezione, in cui si sottolinea l'importanza delle abilità di critica letteraria e dei contenuti che saranno affrontati, si propongono brevi attività, basate sulle tecniche di *brainstorming* e *problem solving*, per attivare le preconoscenze (contenutistiche e linguistiche) ed introdurre temi principali e lessico chiave.

Le lezioni sono prevalentemente di tipo seminariale o di didattica tutoriale, ma anche frontali, sempre cercando di evitare che la figura della docente sia percepita come una fonte di informazioni remota. Per le lezioni che si concentrano sul contesto storico, culturale e letterario, l'interazione tra docente e apprendenti e il tempo parola di studentesse e studenti sono promossi attraverso attività di didattica capovolta che prevedono la preparazione autonoma di brevi interventi prima della lezione, come descritto sopra. Valutando tempi adatti, vale a dire una durata della fase di preparazione della presentazione non superiore ai 15 minuti, le attività esposte sopra possono essere proposte anche durante la lezione con l'uso di dispositivi individuali (BYOD) e auricolari se si prevedono attività di ascolto differenziate. In questo caso, per abbassare il filtro affettivo, vale a dire minimizzare stati di ansia o stress e favorire un ambiente di apprendimento incoraggiante e costruttivo, è consigliabile che il lavoro venga svolto a coppie, oppure prima individualmente e poi con un confronto a coppie prima della restituzione alla classe. Il contesto è così favorevole tanto allo sviluppo delle competenze comunicative<sup>14</sup> quanto al potenziamento delle capacità di espressione delle proprie idee, discussione e spirito critico, centrali nello studio della letteratura.

<sup>14</sup> Come è noto, per la teoria di Stephen Krashen (1987), l'abbassamento del filtro affettivo è tra i fattori imprescindibili per lo sviluppo delle competenze linguistiche.

Le lezioni frontali sono dedicate, principalmente, all'introduzione dei testi primari in programma, all'approfondimento di alcune interpretazioni critiche degli stessi e, in parte, alla lettura e all'analisi delle opere. L'analisi globale e analitica dei testi primari è più spesso compiuta attraverso attività, con modalità di interazione a coppie o piccoli gruppi, che vanno dall'abilità di *skimming*, a quelle più analitiche di *reading for style*, *reading for theme*, *reading for imagery*, *reading with and against genre*, *reading for lexis*, *reading for tropes*, *reading for context* (Archimedes et al. 2012: 9-18). Altre attività proposte consistono nell'utilizzare domande tipiche di determinati approcci teorici o scuole di critica letteraria per rivelare alcuni aspetti dell'opera, confrontare più paradigmi interpretativi e riconoscere la complessità del testo letterario.

Come supporto linguistico alla produzione orale e, soprattutto, scritta (*academic language*), nella piattaforma Moodle vengono forniti brevi video o testi in cui si spiegano le caratteristiche dell'inglese accademico, seguiti da esercizi da svolgere autonomamente. Studentesse e studenti sono inoltre invitati a rispondere a domande a risposta aperta in un *midterm self-assessment test* e un *end-of-term self assessment test* su Moodle. Le risposte sono visibili dalla docente e vengono commentate durante le lezioni o, a richiesta, fissando un ricevimento.

### 3. CONCLUSIONI

Dalla riflessione teorica per la strutturazione del corso risulta che il *learning environment* di un corso di letteratura inglese costruito secondo l'approccio CLIL permette di valorizzare i principi di intelligibilità, coinvolgimento e pensiero critico alla base tanto della didattica della letteratura quanto della glottodidattica. Il CLIL promuove le competenze comunicative in lingua straniera, ma anche l'*abito mentale* della letteratura, caratterizzato dall'apprendere attraverso il dibattito interculturale e democratico delle opinioni, e dalla ricerca ed esplorazione del sapere e delle sue fonti.

Misurare e dimostrare in modo opportuno l'efficacia della didattica CLIL nell'insegnamento della letteratura inglese attraverso questa analisi limitata a un singolo caso di studio specifico, senza un gruppo di controllo, non è possibile. Si possono, però, considerare le risposte e le opinioni di studentesse e studenti. Attraverso gli strumenti di monitoraggio della didat-

tica, istituzionali, personali e informali, emerge che l'utilizzo dell'approccio CLIL è apprezzato e ritenuto molto utile all'apprendimento. Tuttavia, rimane costante, negli anni, una percentuale non trascurabile di studentesse e studenti che hanno difficoltà a seguire le lezioni a causa della barriera linguistica.

L'azione correttiva che si intende intraprendere consiste nel curare maggiormente le attività di preparazione ai test, che studentesse e studenti sono invitati a svolgere autonomamente prima della lezione (come ad esempio attività di e-learning su Moodle, in cui si focalizza l'attenzione sul codice e sulla comprensione del testo). A rendere problematica la progettazione di queste attività è sicuramente l'eterogeneità delle preconcose di studentesse e studenti e la difficoltà ad operare un'esaustiva analisi dei bisogni. Questioni logistiche, legate a tempi e spazi, inoltre, a volte interferiscono negativamente con quanto si è pianificato di fare, rendendo le attività meno efficaci.

Diffusa è l'idea che la concreta applicazione di alcune metodologie didattiche, soprattutto se percepite come innovative, sia un'utopia, per questo si tende a sottovalutare l'importanza di un'esplicita riflessione sulla didattica. La realtà dell'insegnamento, con tutte le imperfezioni che caratterizzano ciò che è, appunto, reale, spesso non permette di realizzare l'ideale che si pianifica sulla carta, che molte volte appartiene, in effetti, al non luogo dell'utopia. Si tratta, però, di una 'terra' tanto 'impraticabile' quanto fondamentale, perché si configura come meta capace di guidare un agire didattico cosciente, che tende a migliorarsi proprio ricercando, nella concretezza della lezione, quel non-luogo. Parafrasando le parole dell'*Utopia* di Tommaso Moro, poste in epigrafe a questo contributo, si può affermare che è dalla coscienza dell'ideale che deriva l'esigenza di tendere a un permanente miglioramento, *tentando più vie e provando a lavorare con tutte le forze che si hanno a disposizione.*

**BIBLIOGRAFIA**

- Anderson, L. W., and Bloom, B. S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- Archimedes, S. et al. (2012). *Teaching with the Norton Anthology of English Literature*. New York: W.W. Norton & Company, Inc..
- Balboni, (2023) *Le "nuove" sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società "liquide"*. Torino: UTET Università.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Chambers, E. and Gregory Marshall (2006). *Teaching and learning English Literature*. London et al.: Sage.
- Ciambella, F. (2024). *Teaching English as a Second Language with Shakespeare*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan, C. M. (2006). "Focus su CLIL". In *Il futuro si chiama CLIL*, a cura di Federica Ricci Garotti. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, pp. 23-37.
- Dale, E. (1969 [1946]). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Dryden.
- Delabastita, D. (2016). "Shakespeare without Sweat: Updating and Simplifying Shakespeare's English". In *The Cambridge Guide to the Worlds of Shakespeare*, a cura di Smith B.R. et al. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1410-1416.
- Gravett, K. et al. (cur. 2020). *Enhancing Student-Centred Teaching in Higher Education. The Landscape of Student-Staff Research Partnerships*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Serragiotto (2003). *CLIL, Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Guerra: Perugia.
- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden et al.: Blackwell Publishing.

- Sisti, F. (2015). "CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training". *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 147-162.
- Wiley, J. (2003) "Cognitive and Educational Implications of Visually Rich Media: Images and Imagination". In *Eloquent Images: Word and Image in the Age of New Media*, a cura di Mary E. Hocks e Michelle R. Kendrick. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 201-215.



# INGLESE IN PSICOLOGIA: ORIGINI, IMPATTO E BENEFICI

English in psychology: origins, impact and benefits

Patricia Barzotti, Rowena Coles, Maria Gabriella Pediconi<sup>1</sup>

Università degli Studi di Urbino

## Abstract

Il capitolo ripercorre le origini, la metodologia e i guadagni relativi all'applicazione della metodologia CLIL nell'insegnamento della psicologia. In particolare, vengono presentati i metodi e i materiali didattici introdotti nell'insegnamento di Group Dynamics e lo sviluppo metodologico dell'affiancamento dell'esperto linguistico quale fondamentale supporto del docente della disciplina. Viene presentata anche la sperimentazione del metodo CLIL nell'insegnamento della psicologia dinamica: la descrizione dell'affiancamento linguistico e dell'impatto della metodologia sull'insegnamento e sull'apprendimento della classe viene arricchita dalla presentazione di esempi e dalla rilevazione dei guadagni che il progetto ha favorito sia in termini di familiarità con la lingua inglese che come possibilità di apprendere in modo creativo concetti specifici della disciplina attraverso l'uso della "seconda" lingua.

The chapter describes the origins, methodology and benefits related to the use of CLIL in the teaching of psychology in English. Specifically, attention is given to the methods and materials used in the Group Dynamics course and the development of engaging activities through the collaboration of the language expert, a fundamental figure of support to the professor teaching the discipline. The article further outlines the use of the CLIL approach to the teaching of dynamic psychology in English, underlining the importance of the support given by the language expert and the impact of the approach on the teaching of English and the students' learning, illustrated with a variety of examples. Furthermore, the benefits of CLIL

<sup>1</sup> Il primo paragrafo di questo capitolo è stato curato dal Rowena Coles; il secondo paragrafo da Patricia Barzotti, il terzo da Maria Gabriella Pediconi. Ciascuna Autrice ha rappresentato non solo l'azione svolta nel progetto, ma anche la propria esperienza affettiva e professionale.

are highlighted as a means of learning specific contents in a creative way through the use of the second language.

### **1. INTRODUZIONE. LE ORIGINI: USARE L'INGLESE PER INSEGNARE PSICOLOGIA**

Il primo Corso di Laurea in Psicologia creato presso l'Università degli Studi di Urbino risale ai primi anni novanta e da subito si è presentata la necessità di includere nel nuovo corso di laurea l'insegnamento della lingua inglese. Erano poche le università che avevano un gruppo di docenti di lingua inglese specializzati in una disciplina non linguistica; la maggior parte degli atenei usufruiva di corsi generici di inglese presso i Centri Linguistici di Ateneo (CLA).

In questo periodo in Urbino operava presso la Facoltà di Scienze della Formazione (ex Magistero), un gruppo di docenti composto dal Prof. Enrico Catani, Professore Associato di Lingua Inglese, dalla Ricercatrice Dott.ssa Flora Sisti, e da due lettrici di madre lingua inglese. Da subito hanno raccolto la necessità di collaborare strettamente con i professori di Psicologia in modo da poter offrire a questi studenti corsi di lingua inglese mirati e specifici. Infatti era chiaro che la preparazione scolastica degli studenti in lingua Inglese non era sufficiente per affrontare testi di psicologia in lingua originale che presentavano lessico, termini e sintassi specifici, diversi da quelli offerti nei libri di testo disponibili.

Bisogna sottolineare che il corpo docente del corso di laurea in Psicologia ha, da subito, dato sostegno e supporto al gruppo che col tempo si è specializzato nell'Inglese specifico della psicologia. Questa collaborazione era essenziale in quanto i docenti di lingua inglese avevano una scarsa conoscenza della disciplina psicologica e il lavoro congiunto fra chi era esperto della disciplina e chi era esperto di lingua inglese si è rivelata una carta vincente. Così fin dal principio si è dato luogo ad un approccio didattico CLIL vero e proprio. All'inizio del percorso mancavano sul mercato testi specifici di lingua inglese riferita alla psicologia e quindi il gruppo ha dedicato la propria ricerca alla produzione della Collana "La traduzione scientifica, ricerca e metodologie" (Ed. Quattroventi, Urbino). La Collana ha prodotto sia testi per consolidare la conoscenza della sintassi e del lessico specifici dell'Inglese della psicologia, che testi sulla comprensione,

sulla traduzione e sulla destrutturazione dei brani di Inglese psicologico contenuti in tali testi. I libri di testo erano corredati da esercizi e test di prova che davano la possibilità ad ogni studente, studiando sia in aula che a casa, di superare gli esami di lingua inglese che, nel Vecchio Ordinamento di Psicologia, erano composti da due annualità.

Si legge nella prefazione del testo “A Companion to English Grammar” 1997:

*“Il presente lavoro è il risultato di una sperimentazione a lungo portata avanti nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Urbino. Esso dovrebbe venire incontro alle richieste dello studente delle Facoltà scientifiche e umanistiche ad avere a disposizione un manuale che lo prepari alla prova della Lingua inglese.”*

All’inizio del percorso, durante il primo anno, gli insegnamenti si concentravano sulle abilità di leggere e comprendere (*reading and understanding*) in cui gli studenti approfondivano la loro conoscenza della grammatica e del lessico della lingua inglese, per poi affrontare, durante il secondo anno, la traduzione di testi appartenenti al campo della psicologia. Ben presto il gruppo docente di lingua inglese assieme al Consiglio del corso di laurea si resero conto che, data la onnipresenza della lingua inglese negli ambienti scientifici, era anche necessario dare la possibilità agli studenti di migliorare le loro conoscenze in altre due abilità linguistiche: *listening and speaking*. Infatti nei nuovi ordinamenti di Scienze e Tecniche Psicologiche e nella laurea magistrale di Psicologia Clinica sono stati introdotti laboratori dedicati rispettivamente alla lingua inglese e all’inglese scientifico, con lo scopo di offrire agli studenti la possibilità di esercitarsi nelle abilità orali.

Si legge, per esempio, nel programma del laboratorio di Inglese Scientifico:

*“Il laboratorio cercherà di sviluppare ulteriormente le conoscenze dell’Inglese scientifico, e specificamente il linguaggio riferito alla psicologia, che sono state apprese durante il Corso di Inglese scientifico del primo anno del CdL in Psicologia clinica di cui il laboratorio è il naturale prosieguo. Il laboratorio sarà tenuto esclusivamente in lingua inglese e assumerà il carattere di una messa in pratica delle conoscenze acquisite, concentrandosi soprattutto sulle abilità linguistiche orali.”*

Negli anni 2000 un ulteriore e naturale sviluppo ebbe luogo nella forma di un corso di Psicologia Sociale offerto agli studenti del terzo anno del corso di laurea ed esclusivamente in inglese: *Group Dynamics in Social Psychology*. Questo corso è stato il primo corso CLIL dell'Università di Urbino, tenuto interamente in inglese dalla docente titolare, che ha visto la stretta collaborazione fra la titolare, Prof. Daniela Pajardi e la ricercatrice dottoressa Rowena Coles. Era il prosieguo logico del corso di lingua inglese del primo anno e il laboratorio del secondo anno e ha riscontrato da subito molto successo. Bisogna anche far notare che gli studenti di tutti i corsi di lingua inglese di psicologia potevano usufruire di approfondimenti e supporto linguistici tenuti dapprima dalla lettrice Brenda Bowden Barry e successivamente, dal 2013, dalla CEL Patricia Barzotti.

La collaborazione fra i docenti della disciplina e i docenti di lingua e la varietà delle attività didattiche offerte sono state apprezzate dagli studenti e hanno permesso loro di sentirsi a proprio agio negli ambiti internazionali e di ricerca. È stata fondamentale la formazione individualizzata dei docenti che si specializzavano nell'uso della lingua inglese specifica della psicologia nel loro insegnamento.

## **2. LA METODOLOGIA: IL CONTRIBUTO DEL COLLABORATORE ESPERTO LINGUISTICO NELL'AMBITO DI ENGLISH IN PSYCHOLOGY**

Da quando lavoro all'università come esperto linguistico, ho principalmente insegnato in corsi non linguistici con i professori di psicologia, educazione e formazione per la scuola primaria in qualità di esperto linguistico. Questo mi ha portato ad apprezzare l'importanza della stretta collaborazione con l'esperto della materia per capire i concetti fondamentali che gli studenti devono imparare e come io, esperto linguistico, posso aiutarli a comunicare il contenuto in modo chiaro ed efficace. Tale collaborazione è fondamentale per superare la difficoltà di bilanciare contenuto e lingua ed evitare una lezione troppo focalizzata solo sul contenuto o solo sulla lingua.

Possiamo trovare un esempio nel ruolo che svolgo nell'ambito del seminario di psicologia dinamica per studenti del secondo anno. L'obiettivo del seminario che si tiene in inglese è quello di presentare un tema attraverso un film, come l'alienazione e l'identità in *Monsieur Lazhar*, o il trauma e

il conflitto familiare in *Goodbye Christopher Robin*. Entrambe elaboriamo una scheda di lavoro per gli studenti per orientare la visione del film in cui la loro comprensione globale del contenuto viene guidata attraverso una serie di domande e viene approfondita con una attività in piccoli gruppi in seguito alla visione. Durante il lavoro di gruppo, gli studenti possono scegliere un personaggio e ricordare come si comporta in determinate scene. Gli studenti preparano le loro riflessioni e le presentano in un breve *speech*, che viene commentato da me per quanto riguarda la lingua e dalla professoressa riguardo agli aspetti psicologici, collegando così le informazioni ai concetti studiati dagli studenti.

Un ulteriore esempio è tratto dal mio lavoro nell'ambito del corso opzionale *Group Dynamics* tenuto in inglese dalla professoressa Ariela Paganì per gli studenti del terzo anno di psicologia. Le lezioni si concentrano sui temi delle strutture e della formazione dei gruppi, i ruoli degli individui, la cooperazione e il conflitto sociale, il "groupthink", la leadership e il processo decisionale all'interno di un gruppo. Alla fine del corso, gli studenti devono essere in grado di dimostrare una conoscenza degli aspetti più importanti delle teorie della dinamica di gruppo e la capacità di utilizzare tali conoscenze per discutere l'argomento in inglese, in modo chiaro e comprensibile per soddisfare il livello B2 del CEFR. Il professore della disciplina, che conduce il corso insieme ai due insegnanti di lingua, utilizza una gamma di articoli, slides e video basati sul libro di testo *Group Dynamics: Basis and Pragmatics for Practitioners* di Norris Haynes. L'esame finale consiste in una prova scritta, in cui gli studenti devono sviluppare due dei temi studiati durante il corso, e un esame orale, in cui presentano un argomento a scelta e poi rispondono ad alcune domande su un secondo argomento tra quelli sviluppati durante il corso. In ogni lezione, della durata di due ore, gli studenti lavorano sulle loro competenze di *reading, speaking and listening* nel contesto dei contenuti del corso. In questo modo, possono migliorare le loro abilità linguistiche insieme allo studio della disciplina.

La lezione che vi presenterò in questo articolo è basata sul Capitolo 2 del libro di testo, che descrive le fasi della formazione del gruppo. Molte strategie di supporto sono utilizzate per aiutare gli studenti a migliorare le loro competenze linguistiche in inglese e non solo ad apprendere il contenuto della disciplina. Gli studenti ricevono inizialmente una panoramica

del contenuto e del lessico chiave attraverso una presentazione PowerPoint. Una volta stabilito il contesto, leggono un testo nel libro di riferimento, esplorando l'argomento in modo dettagliato, approfondendo così la loro conoscenza e arricchendo il loro lessico. A tal fine ricevono una scheda di lavoro dopo la lettura contenente esercizi come:

1. Fill in the gaps with key words from the reading:

*New members ... the leaders for direction and guidance.* (phrasal verb)  
*New members do not want to do anything that might ...* (idiom)  
*In the first stage of group formation, members behave in a ... way.* (adjective)  
*Once members become more confident, there is ... participation in the group process.* (collocation)  
 (Answers: *look to, rock the boat, tentative, wide*)

2. Write the part of speech indicated which relates to the word given:

To interact: \_\_\_\_\_ (noun)  
 To conform: \_\_\_\_\_ (noun)  
 (Answers: *interaction, conformity*)

Gli studenti lavorano insieme per imparare il lessico specifico attraverso le attività proposte e, successivamente, l'insegnante evidenzia alcuni elementi lessicali, al fine di favorire la memorizzazione, raggruppando i singoli lemmi in gruppi lessicali. Per esempio:

**Phrasal verbs:**

*Look to* (eg a leader for direction)  
*Bring up* (eg past experiences of loss)

**Idiomatic expressions:**

*To rock the boat*

**Collocations:**

*Level of engagement*  
*Verbal or non-verbal behaviour*

**Verb patterns:**

*To be concerned with + gerund*  
*Tend to + base verb*

**Adjectives:**

To describe uncertainty – *be tentative, be uncertain* to describe assertiveness  
 – *be confident, be assertive*

**Word formation:**

*A leader / leadership / to lead*

*To be confident / confidence*

La lettura è seguita da un'attività di ascolto, che si concentra principalmente sul trattamento *top-down*: cioè, passando dal generale al particolare e focalizzandosi sull'interpretazione del significato piuttosto che sul riconoscimento di suoni o parole singole. In attività come questa sono coinvolte tipicamente strategie di ascolto metacognitive – come comprendere l'essenziale del messaggio – oltre che sociali e affettive, dato che gli studenti lavorano insieme per congiungere le informazioni che hanno appreso. In questo particolare compito di ascolto di gruppo, gli studenti ricevono dapprima alcune informazioni di base su *Remember the Titans* (un film su come una squadra sportiva di calcio che presenta problematiche legate al colore della pelle alla fine raggiunge l'armonia interpersonale e riesce ad avere successo). Vengono mostrate brevi scene del film ([www.youtube.com/watch?v=hEJaz3sinEs](http://www.youtube.com/watch?v=hEJaz3sinEs)) che rappresentano le diverse fasi della formazione del gruppo. Viene messo a disposizione degli studenti un elenco di controllo delle “fasi dello sviluppo del gruppo” e poi gli studenti riconoscono insieme le parti del video che corrispondono a ciascun indicatore dell'elenco. Per esempio, la prima fase (“i membri del gruppo sono preoccupati di essere accettati e compresi”) potrebbe essere abbinata alla paura dei giocatori del team verso il leader e al modo in cui si conformano alle regole senza metterle in discussione. Gli studenti mettono insieme le diverse informazioni che hanno appreso per completare l'elenco. In questo modo, non solo approfondiscono la loro comprensione dell'argomento, ma migliorano anche la loro capacità di comprendere il significato generale di ciò che hanno sentito in lingua inglese. Per proseguire il lavoro di approfondimento si incoraggia l'apprendimento indipendente: gli studenti sono invitati a guardare altri film in cui il processo di formazione del gruppo è in evidenza (ad esempio *Ocean's Eleven* o *12 Angry Men*). In una lezione successiva gli stessi studenti spiegano ai loro compagni di classe i modi in cui le fasi della costituzione di un gruppo sono rappresentate.

Facendo questo, gli studenti possono articolare la loro comprensione delle dinamiche di gruppo, approfondire la loro conoscenza, rendere l'argo-

mento più coinvolgente e condividere le loro esperienze di apprendimento con gli altri. Il contenuto presentato dalla professoressa nella lezione teorica introduttiva viene quindi approfondito e attivato attraverso attività linguistiche mirate che migliorano le competenze di comprensione e produzione degli studenti e aumentano la loro conoscenza del lessico inglese specifico della materia.

### **3. IMPACT AND BENEFITS OF ENGLISH IN PSYCHOLOGY**

Per mettere a fuoco l'impatto del progetto e i benefici che esso porta nella didattica racconto come è stata utilizzata la lingua inglese con gli studenti di psicologia dinamica del secondo anno di Scienze e tecniche e psicologiche del nostro Ateneo. Infatti dal 2012 il corso di psicologia dinamica prevede una parte del corso in lingua inglese.

Aderire al progetto CLIL è stata una sfida perché per me l'inglese non era soltanto una lingua "seconda", ma era niente affatto familiare. Nella carriera accademica avevo utilizzato l'inglese per irrobustire il mio bagaglio di conoscenze della letteratura internazionale nella mia disciplina, esercitando prevalentemente le competenze di lettura dei testi e di comprensione dei contenuti.

#### ***Un guadagno per il docente, un arricchimento per l'insegnamento: il valore formativo dell'imperfezione.***

Portare l'inglese nell'insegnamento era una sfida completamente diversa. La lingua inglese poteva diventare un mezzo per insegnare, ma io in quel momento non avevo la confidenza necessaria né le abilità linguistiche sufficienti. Ho chiesto di poter usufruire del supporto linguistico che il Progetto mette a disposizione: una lettrice madrelingua che seguisse passo passo la preparazione di questa parte del corso.<sup>2</sup> Se l'inglese poteva diventare uno strumento creativo per arricchire l'insegnamento, il supporto linguistico mi avrebbe permesso di rafforzare la mia familiarità e le mie conoscenze linguistiche, grazie all'affiancamento della madrelingua.

All'inizio scrivevo e poi leggevo la lezione in inglese, oggi sono in grado di seguire una traccia senza scrivere tutto. Insieme con la lettrice

<sup>2</sup> Colgo l'occasione di ringraziare, oltre alle coautrici di questo capitolo, anche Brenda Barry, lettrice madrelingua: la dedizione, la pazienza e la passione del loro supporto sono state decisive per la realizzazione di questo progetto.

madrelingua conduciamo una lezione condivisa che prevede un lavoro di gruppo in cui ciascun capogruppo presenta una breve relazione in lingua inglese. Durante la plenaria io e la madrelingua commentiamo i passaggi salienti. È questa familiarità con la lingua inglese come mezzo per l'insegnamento, con tutte le imperfezioni che si possono immaginare in una improvvisazione, il primo guadagno da attribuire al progetto CLIL. Un arricchimento per l'insegnamento, un guadagno per il docente.

Mi fermo un momento sull'imperfezione. Quando il docente offre alla classe la sua esperienza soggettiva di insegnamento segnata dall'imperfezione linguistica sta implicitamente offrendo un esempio formativo che favorisce l'apprendimento condiviso. Il contenuto viene offerto con convinzione, mentre la forma linguistica non immediata fa in modo che il nodo della disciplina che viene focalizzato in inglese venga in qualche modo conquistato insieme: docenti e studenti sono coinvolti nel superare la scomodità di una lingua "seconda", non automatica, non immediata mentre apprendono un "pezzo" di psicologia dinamica. Gli studenti si accorgono che il professore non sta offrendo una perfezione, ma sta offrendo una competenza guadagnata sul campo in quel momento: una dinamica modesta e insieme intrepida che rende "speciale" il momento della lezione CLIL. Il clima stesso della classe si modifica rispetto alle lezioni in italiano in cui si trasmettono e si apprendono contenuti precisi nella propria lingua madre. Grazie all'impiego dell'inglese nell'insegnamento, docenti e studenti fanno esperienza di una diversa trasmissione di concetti e contenuti della materia. E la trasmissione del sapere avviene con competenze e implicazioni affettive completamente diverse. Il docente è *perfettibile*. È confortevole sapere che un docente non deve conoscere perfettamente la lingua straniera per poter svolgere queste esperienze e poter rendere l'inglese più accessibile per tutti. Anche le competenze linguistiche ci guadagnano. Esse vengono non solo utilizzate, ma valorizzate e incrementate, mentre diventano un mezzo per presentare e apprendere una parte specifica del contenuto disciplinare del corso. La parte del corso che viene svolta in inglese *non ripete* infatti una parte dei contenuti che sono già stati offerti in italiano. I contenuti che vengono presentati in inglese fanno parte del programma del corso e vengono svolti soltanto in lingua inglese, creando di fatto un arricchimento della materia mediato dalla lingua straniera.

***Attraverso il Progetto CLIL posso arricchire il corso di psicologia dinamica con l'inglese.***

Qui esplicito alcuni dei supporti didattici e le modalità delle esercitazioni che ho utilizzato negli anni.

Il corso di psicologia dinamica si propone di presentare Sigmund Freud e l'invenzione della psicoanalisi. Ripercorrendo come Freud è arrivato alla psicoanalisi vengono offerti contenuti specifici che si sviluppano intorno all'asse normalità-psicopatologia. Per gli studenti diventa fondamentale esercitare l'osservazione psicologica delle dinamiche di relazione. E il Progetto si è rivelato uno strumento prezioso per rafforzare le competenze osservative e riflessive. Con questa finalità sono stati utilizzati materiali audio-video. Film più o meno noti sono diventati supporti didattici preziosi per sviluppare le competenze di osservazione dinamica: li abbiamo visti in lingua originale inglese con i sottotitoli in inglese. Una scheda fornita prima della visione orientava l'osservazione sulle principali dinamiche relazionali messe in luce dal film, in modo da preparare il terreno di elaborazione che sarebbe stato affidato ai lavori di gruppo che si sarebbero svolti dopo la visione del film. In sessione plenaria il capogruppo presentava in lingua inglese i risultati dei lavori di gruppo alla classe.

Lavorare per piccoli gruppi con classi abbastanza numerose diventa impegnativo, ma possibile. Un centinaio di studenti presenti vuol dire avere 10 gruppi di 10 persone; ciascun gruppo sviluppa un proprio *topic* diverso dagli altri e lo riferisce alla classe nella plenaria. Per i 10 capogruppo che riferiscono in pubblico, la possibilità di esercitare l'inglese parlato incrementa la riflessione psicodinamica e le competenze linguistiche, mentre tutta la classe guadagna, attraverso una modalità didattica non ordinaria, concetti e approfondimenti della disciplina.

Ora qualche esempio dei contenuti offerti attraverso il Progetto.

*The Kings' Speech*<sup>3</sup> ha permesso di discutere e mettere a fuoco gli elementi della *relazione terapeutica*. La vicenda storica drammatica che il film rappresenta arricchisce l'offerta formativa e la lingua inglese "costringe" a orientare l'attenzione promuovendo un apprendimento creativo e personalizzato. Una scheda di preparazione alla visione configura l'attività didattica differenziandola dalla visione del film in una sala cinematografica;

3 Film del 2010, diretto da Tom Hooper. Attore protagonista Colin Firth.

gli studenti vengono infatti informati sul fatto che il materiale sarà utilizzato per una esercitazione successiva. Ascolto e riflessione vengono preparati e orientati in modo che l'attività sia sempre finalizzata all'acquisizione dei concetti cardine della psicologia dinamica. Grazie a questi accorgimenti gli studenti superano abbastanza facilmente una specie di rigidità difensiva iniziale – si capisce, intercettando gli sguardi, che sono sottilmente infastiditi dall'introduzione di una modalità di insegnamento/apprendimento non tradizionale. Tuttavia, superato il primo momento di irritazione, si dispongono con attenzione e diligenza alla visione immersiva del film. Con una certa regolarità è possibile osservare che l'attenzione diventa molto più alta che nell'ascolto di un materiale audio-video in italiano: gli studenti sono in un certo senso costretti a cogliere le dinamiche psicologiche “passando per” una lingua non quotidiana, sapendo che la dovranno usare successivamente per un lavoro di riflessione e approfondimento. Non che la classe diventi “perfetta”, ma succede una *full immersion* molto dinamica. Le domande-guida orientano sì la visione, ma la riflessione ospiterà la soggettività degli studenti che hanno seguito le vicende del film. In questo modo i gruppi non danno risposte preordinate ma creative.

Un altro approfondimento concettuale impreziosito dall'uso della lingua inglese riguarda il pensiero del bambino: *Thinking in Childhood. Monsieur Lazhar*,<sup>4</sup> un film premiato a Cannes come miglior film straniero qualche anno fa, racconta di una vicenda scolastica drammatica: un insegnante sottopone una classe a fare i conti con un lutto sconvolgente fino a quando un insegnante immigrato, attraverso un paziente lavoro quotidiano, non trasmetterà alla classe un supporto affettivo non programmato. Il film permette di comprendere l'importanza del legame affettivo tra studenti e docenti che troppo spesso rimane inesplorato nelle dinamiche scolastiche. L'accesso a questo materiale complesso e drammatico, non solo non viene rallentato dall'uso della lingua inglese, ma viene creativamente avvantaggiato.

I materiali relativi ai film, le domande-guida e la rielaborazione riassuntiva che introducono i lavori di gruppo vengono inseriti nella piattaforma *moodle* così da rimanere a disposizione degli studenti in vista dell'esame. Tipicamente l'esame comincia in lingua inglese. Magari poche battute per poi passare alla lingua italiana. Comprensione e produzio-

4 Film del 2011, diretto da Philippe Falardeau. Attore protagonista Mohamed Saïd Fellag.

ne in inglese diventano così una sfida per tutti, fosse anche sostenuta da poche frasi.

Si potrebbe pensare che un corso misto favorisca in quanto prevede una parte svolta in inglese. Inoltre gli studenti Erasmus sanno che l'esame per loro potrà essere svolto tutto in inglese: il materiale e il programma vengono concordati in modo che i testi studiati siano anch'essi in lingua straniera. Tuttavia, gli studenti Erasmus non sempre frequentano tutte le ore del corso svolte in inglese. Arrivano all'esame avendo studiato libri in inglese e dovendo riferirne in inglese, ma anche per loro l'inglese è una "seconda" lingua! Sarebbe importante trovare il modo per offrire agli studenti Erasmus moduli didattici svolti completamente in lingua inglese.

Concludo con una riflessione sull'esercitazione di questo ultimo anno accademico 2023/24. L'approfondimento disciplinare proponeva di mostrare la complessità della vita psichica nel tempo dell'infanzia, complicata dalle relazioni affettive più vicine. Il film scelto con questa finalità unisce la ricostruzione storica alla caratterizzazione biografica dei personaggi principali. La pellicola racconta la nascita della letteratura per ragazzi attraverso le vicende di uno scrittore: *Goodbye Christopher Robin*.<sup>5</sup> Le vicende mostrano come un successo editoriale possa sconvolgere le relazioni affettive, mentre la guerra diventa una insospettabile occasione di rielaborazione del proprio passato. Il film costringe a mettere in discussione stereotipi consolidati. Anche in questa occasione la visione in lingua originale con i sottotitoli in inglese è stata guidata da domande di orientamento, i lavori di gruppo hanno favorito la riflessione, il supporto della madrelingua ha arricchito la sessione plenaria. All'esame gli studenti hanno mostrato un ottimo livello di comprensione. Aggiungo un dettaglio per sottolineare un guadagno inatteso che merita di essere esplicitato. Il paragone tra il titolo originale *Goodbye Christopher Robin* e quello della versione italiana del film, *Vi presento Christopher Robin* può sintetizzare come il Progetto CLIL arricchisca l'insegnamento e l'apprendimento. Il film vuole sottolineare la "conclusione" dicendo *Goodbye* mentre il titolo italiano si mantiene sul registro introduttivo del "*Vi presento*", nascondendo proprio ciò che la pellicola si propone di insegnare. Se gli studenti avessero visto il film in italiano non avrebbero colto la finalità della pellicola, perdendo gran parte della

5 Film del 2017, diretto da Simon Curtis. Attore protagonista Domhnall Neeson.

complessità delle dinamiche che essa rappresenta. Grazie al Progetto gli studenti hanno potuto invece accedere all'intenzione originale dell'opera grazie alla mediazione della lingua inglese.

Spero di aver mostrato l'impatto e i guadagni di questo progetto CLIL *English in Psychology*: un'occasione di "internazionalizzazione soggettiva" prima che disciplinare o linguistica.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Barry B., Catani E., Coles R. & Sisti F. (1997). *A Companion to English Grammar*, Urbino: Quattroventi.
- Barry B., Catani E., Coles R. & Sisti F. (2002). *A Test Companion to Education and Psychology*, Urbino: Quattroventi, 2002.
- Barry B., Catani E., Coles R. & Galli C., *A New Companion to English Grammar*. Urbino Quattroventi, 2007.
- Catani E. & Coles R. (2006). *A Companion to Scientific English*, Urbino Quattroventi.
- Catani E. & Galli C. (2004). *Approccio traduttivo al testo scientifico*, Urbino:Edizione Montefeltro.
- Norris M. Haynes (2011). *Group Dynamics: Basics and Pragmatics for Practitioners*, Lanham, Maryland: University Press of America.

## **FILMOGRAFIA**

- Goodbye Christopher Robin*, directed by Simon Curtis, 2017.
- Kings' Speech*, directed by Tom Hooper, 2010.
- Monsieur Lazhar*, directed by Philippe Falardeau, 2011.

# **UN APPROCCIO GRADUALE ALL'USO DELL'INGLESE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ECONOMIA AZIENDALE IN AMBITO UNIVERSITARIO. SFIDE E OPPORTUNITÀ**

A gradual approach to the use of english in teaching  
business administration in higher education:  
challenges and opportunities

Annalisa Sentuti

Università degli Studi di Urbino

## Abstract

Questo capitolo presenta la mia esperienza di insegnamento di Economia Aziendale all'interno del Corso di Laurea triennale in Scienze Politiche, Economiche e del Governo presso l'Università di Urbino. Sebbene il corso sia erogato interamente in italiano, l'approccio didattico integra metodologie innovative che prevedono l'uso della lingua inglese. Vengono esplorate tre strategie distinte: un approccio orizzontale, che prevede l'utilizzo della terminologia inglese per riferirsi a specifici concetti e termini nella trattazione di tutti gli argomenti del corso; un approccio verticale, in cui studentesse e studenti, organizzati in piccoli gruppi, lavorano con materiali in lingua inglese per approfondire tematiche selezionate; e un approccio integrale, nel quale tutte le risorse per le attività di gruppo sono fornite in inglese e a studentesse e studenti è richiesto di produrre i propri elaborati nella stessa lingua. Il capitolo analizza le principali sfide e opportunità associate a ciascun metodo, evidenziando come l'uso dell'inglese rappresenti uno strumento per coinvolgere l'Aula, stimolare l'interesse, favorire l'inclusione e rafforzare la motivazione, rendendo al contempo i contenuti di Economia Aziendale più attuali e l'esperienza formativa complessivamente più solida.

This chapter discusses my experience teaching Business Administration within the Bachelor's Degree Program in Political, Economic, and Government Scienc-

es at the University of Urbino. Although the course is delivered entirely in Italian, the teaching approach incorporates innovative methodologies that integrate the use of English. Three distinct strategies are explored: a horizontal approach, which involves the use of English terminology to refer to specific concepts and terms across all course topics; a vertical approach, where students—organized in small groups—work with English-language materials to engage with selected issues; and an integral approach, in which all resources for group activities are provided in English, and students are also required to produce their outputs in the language. The chapter examines the main challenges and opportunities associated with each method, highlighting how the use of English serves as a tool to engage students, stimulate interest, foster inclusion, and enhance motivation, while also making Business Administration content more accessible and the overall educational experience more robust.

*Ogni scienza, e ogni arte ha li suoi termini, e vocaboli.*

Bernardo Davanzati, Notizia de' cambj (1581)<sup>1</sup>

## INTRODUZIONE

L'Economia Aziendale è la scienza economica che studia il funzionamento delle aziende, nelle loro molteplici declinazioni, e i connessi aspetti gestionali, organizzativi e contabili. Si tratta di una disciplina strettamente connessa alla Ragioneria, che a sua volta si occupa della rilevazione, classificazione e analisi dei fenomeni aziendali e dei risultati che essi producono.

Entrambe le discipline sono profondamente radicate in Italia. È proprio in Italia, infatti, che Luca Pacioli, monaco francescano e matematico del XV secolo, pubblica nel 1494 il trattato *Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalità*, nell'ambito del quale viene per la prima volta descritto formalmente il metodo della partita doppia, ancora oggi alla base dei principali sistemi contabili (Cesaroni & Ciambotti 2010; Ciambotti 2011; Ciambotti 2016). È ampiamente riconosciuto che il suo contributo ha significativamente contribuito all'origine e allo sviluppo della lingua dell'economia in Italia (Visca 2023). Ed è sempre in Italia che, nel 1927, Gino Zappa – considerato il padre fondatore dell'Economia

1 Citazione ripresa da Visca, 2023.

Aziendale italiana – delinea quello che sarebbe diventato il manifesto della disciplina nel suo celeberrimo discorso dedicato alle *Tendenze nuove negli studi di Ragioneria*, pronunciato in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università Ca' Foscari di Venezia (Romani 2008; Coronella & Santaniello 2018). La Ragioneria si è quindi progressivamente “stemperata” all'interno dell'Economia Aziendale, pur mantenendo il suo orientamento verso i sistemi di rilevazione (Coronella 2023, p. 29).

Se, da un lato, il forte legame con il contesto italiano non è mai venuto meno, dall'altro è indubbio che la scienza economico-aziendale si è progressivamente confrontata con un ambiente economico, aziendale e finanziario di carattere internazionale, nel quale l'inglese è diventato la lingua di comunicazione più utilizzata. Nelle grandi imprese, multinazionali e non, così come nelle organizzazioni sovranazionali (solo per citarne alcune, il Fondo Monetario Internazionale, la Banca Mondiale e l'Organizzazione Mondiale del Commercio), la maggior parte delle attività sono condotte in inglese. Il British Council stima che circa l'80% delle interazioni nel settore economico globale utilizza l'inglese come lingua principale e che il 60% dei contenuti dei siti web sono anglofoni a prescindere dal dominio di origine (British Council 2018). In aggiunta, gran parte delle ricerche accademiche in economia e management sono pubblicate prevalentemente in inglese, anche in diverse riviste scientifiche italiane. E se da un lato l'Accademia della Crusca ritiene opportuno dissuadere dall'uso superfluo di tecnicismi e di internazionalismi (Marazzini 2016), considerati a volte sovrabbondanti se non palesemente inutili, soprattutto in riferimento alla formazione dei giovani (Gruppo Incipit 2018), dall'altro si reputa necessario sensibilizzare i giovani stessi verso l'apprendimento dei termini e di una lingua che sono divenuti centrali per lavorare, conoscere e muoversi in un contesto internazionale (Sampaio et al. 2021).

Il contributo oggetto del presente capitolo muove dall'assunto che l'Economia Aziendale, oggi, non può fare a meno dell'inglese, tantomeno sul fronte della didattica. Studentesse e studenti che si confrontano con lo studio di questa materia è bene che acquisiscano anche termini e concetti anglofoni, quale parte integrante del bagaglio necessario per comprendere il funzionamento delle aziende in un contesto globale. L'introduzione dell'inglese nell'insegnamento dell'Economia Aziendale, quindi, viene

considerato un valore aggiunto, se non una necessità. Favorire lo sviluppo di competenze linguistiche adeguate prepara studentesse e studenti ad affrontare meglio le sfide del mondo del lavoro e ad accedere a una gamma più ampia di opportunità. I percorsi per favorire questo sviluppo possono essere innumerevoli e questo capitolo presenta una piccola esperienza al riguardo. Accanto alle inevitabili sfide che un percorso di questo tipo porta con sé, emergono rilevanti benefici e opportunità, sia per i/le docenti sia per i/le discenti. Ed è su questi aspetti che si concentra il resto del capitolo.

### **1. INQUADRAMENTO METODOLOGICO E DEL CONTESTO**

La metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) si è diffusa in numerosi contesti educativi (Hidalgo & Ortega-Sánchez 2023) e l'insegnamento delle discipline economiche a livello universitario non fa eccezione. Questo approccio è ritenuto particolarmente efficace anche per quanto riguarda l'insegnamento della Ragioneria e dell'Economia Aziendale (Sampaio et al. 2021) poiché risponde alla necessità di formare studentesse e studenti per un mercato globale sempre più interconnesso, facendo loro acquisire, contestualmente, competenze disciplinari e linguistiche. In ambito accademico, tuttavia, molto limitati sono i contributi empirici che approfondiscono il tema (Sampaio et al. 2021). La maggior parte degli studi indaga l'impiego e l'efficacia di determinate strategie didattiche – non CLIL – per favorire l'apprendimento della disciplina (Adler et al. 2000; Bay & Felton 2012; De Araujo & Slomski 2013). I pochi contributi (Sampaio et al. 2021) che presentano esperienze CLIL nell'insegnamento dell'Economia Aziendale si focalizzano sulle scuole superiori e mostrano che il lavoro collaborativo degli insegnanti (di lingua e della materia specifica), per la costruzione e l'implementazione di moduli CLIL, produce risultati positivi per il processo di insegnamento e di apprendimento. Studentesse e studenti trovano, altresì, il metodo CLIL altamente motivante e coinvolgente, contribuendo anche da questo punto di vista a generare un impatto positivo sulle loro future carriere professionali (Sampaio et al. 2021). Altri hanno evidenziato che, per il successo di un percorso CLIL, è importante avere un supporto istituzionale significativo, lavorare insieme a un insegnante di lingua e cambiare la strategia di insegnamento (Gómez-Aguilar et al. 2016).

L'esperienza oggetto di questo capitolo trae ispirazione dall'approccio CLIL, pur non applicandolo integralmente. Com'è noto, il CLIL è una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari attraverso una lingua straniera, con l'obiettivo di sviluppare in modo integrato sia le conoscenze proprie della disciplina sia le competenze linguistiche (Sisti 2009). L'esperienza di seguito illustrata mira a creare un ambiente di apprendimento in cui i contenuti della disciplina vengono promossi combinando *metodi di didattica innovativa e, in vario modo, l'uso della lingua inglese*. Tale esperienza si riferisce all'insegnamento di Economia Aziendale tenuto nel corso di Laurea Triennale in Scienze Politiche, Economiche e del Governo, che si colloca al secondo anno del piano di studi, prevede 54 ore di lezione in presenza e 9 CFU. Si tratta di un corso cosiddetto "appoggiato", ossia svolto in italiano con la possibilità, su richiesta delle studentesse e degli studenti interessate/i, di preparare l'esame con materiali di studio in lingua straniera e di sostenere la prova di accertamento finale in lingua straniera che, nel mio caso, è appunto l'inglese. Questa tipologia di corso si inquadra nell'ambito del Progetto "Didattica in Lingua Straniera @uniurb", una sperimentazione avviata nel 2010 con l'obiettivo di promuovere, a vari livelli, l'uso delle lingue straniere (con prevalenza per l'inglese) nei diversi corsi di laurea offerti dall'Università degli Studi di Urbino (Sisti 2015; 2019).

L'Aula a cui si rivolge l'insegnamento di Economia Aziendale è composta, mediamente, da trenta-quaranta frequentanti e, non di rado, sono presenti studentesse e studenti Erasmus, provenienti per lo più da Portogallo, Spagna e Paesi dell'Est Europa, come ad esempio la Romania, che difficilmente parlano italiano ma hanno maggiore familiarità con l'inglese. Il corso è altresì mutuato da altre Scuole e sovente partecipano alle lezioni studentesse e studenti provenienti da corsi di Laurea in Giurisprudenza o Informatica. Inoltre, è importante rimarcare che l'insegnamento non si inserisce in un tradizionale corso di laurea in Economia Aziendale o Economia e Management. Questo, a mio avviso, ha due implicazioni. La prima è che l'obiettivo del corso non è tanto quello di entrare nel dettaglio degli aspetti tecnici della disciplina quanto piuttosto quello di offrire una visione sistemica e unitaria della struttura e del funzionamento delle aziende nonché degli strumenti che esse utilizzano per comunicare i loro risultati

economici, ambientali e sociali, favorendo la capacità di osservare i fenomeni aziendali con maggiore consapevolezza e spirito critico. La seconda è che l'Aula con la quale mi confronto, generalmente, non ha tra i suoi principali interessi quello di studiare l'Economia Aziendale, in quanto i percorsi di laurea in oggetto (Scienze Politiche, Economiche e del Governo, Giurisprudenza e Informatica) sono maggiormente orientati verso altre discipline (per lo più, chi ama l'Economia Aziendale o è particolarmente interessato a questo ambito disciplinare, si iscrive a un corso di laurea che privilegia tale materia e quelle ad essa affini). Questo impatta sulla necessità di lavorare per creare interesse, coinvolgimento e magari far appassionare alla materia anche chi da essa non è particolarmente attratto.

A partire da queste premesse, l'insegnamento di Economia Aziendale in oggetto viene erogato in italiano, ma con piccoli "innesti", come mi piace immaginarli, di inglese che ho inserito durante il corso. Essi hanno lo scopo di comunicare contenuti specialistici in una forma il più possibile chiara e comprensibile e, allo stesso tempo, attuale e utile per rapportarsi con un mondo sempre più globalizzato e familiarizzare con una terminologia che è alla base del linguaggio economico aziendale in molteplici contesti: imprese, enti non profit, istituzioni pubbliche in ambito nazionale e internazionale. La metafora dell'innesto non è casuale. In botanica, quella dell'innesto è una tecnica che consiste nell'unire a una pianta una parte di un'altra pianta in modo che possano crescere insieme, con l'obiettivo di ottenere piante più forti e aumentare la produzione di frutti. Riportando il concetto sul piano dell'insegnamento dell'Economia Aziendale, l'obiettivo è quello di fornire a studentesse e studenti qualche elemento in più per rafforzare la propria preparazione e per accrescere la loro capacità di confrontarsi con le dinamiche economiche e aziendali che caratterizzano la nostra società.

## **2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO**

Il percorso di seguito descritto è frutto di una sperimentazione partita tre anni fa, che non si è ancora conclusa e che, probabilmente, non si concluderà mai, per due motivi fondamentali. Da un lato, ogni Aula è diversa in termini di composizione, interessi, sensibilità, e i numeri contenuti consentono – nel rispetto del programma previsto – di focalizzare l'attenzione su

alcune tematiche piuttosto che altre, proprio in funzione delle molteplici dinamiche che emergono dal confronto continuo con l’Aula stessa. Dall’altro, l’attualità degli argomenti affrontati richiede un aggiornamento costante di alcuni contenuti, casi ed esempi, finalizzato a rendere la materia quanto più possibile concreta e connessa alla realtà che viviamo. Ogni anno, pertanto, materiali e modalità didattiche utilizzate per affrontare i diversi argomenti vengono in parte riviste e adattate. Si tratta, pertanto, di un continuo *work in progress* che, tuttavia, presenta dei caratteri di continuità riconducibili ai tre approcci utilizzati per introdurre la lingua inglese nell’insegnamento della disciplina. Volendo trovare un’etichetta ai tre approcci, potrei indicarli rispettivamente come: orizzontale, verticale e integrale.

Per approccio orizzontale intendo l’uso della terminologia in inglese per l’indicazione di specifici termini o concetti, in modo trasversale ai diversi argomenti trattati lungo tutto l’insegnamento. Nello specifico, ricorro ai termini in inglese sia in una logica di affiancamento, sia in via esclusiva. Nel primo caso, il termine viene indicato sia in italiano sia in inglese e, una volta introdotti entrambi, vengono utilizzati indifferentemente nel corso della trattazione. Ad esempio: Consiglio di Amministrazione e *Board of Directors*, Amministratore Delegato e CEO (acronimo di *Chief Executive Officer*), responsabilità sociale d’impresa e *corporate social responsibility*, sostenibilità e *sustainability*. Si tratta, per lo più, di parole che possono essere facilmente tradotte dall’inglese all’italiano e che nel mondo del lavoro, delle imprese, della formazione, nei media e anche nel linguaggio comune, vengono spesso utilizzate in inglese. Nel secondo caso, il termine viene introdotto esclusivamente in inglese, in quanto ampiamente utilizzato anche nella lingua italiana nella sua forma originale. Ad esempio, parole come *stakeholder*, *startup*, *corporate governance*, *greenwashing*, *ESG* (quale acronimo di *Environmental, Social and Governance*), fanno sostanzialmente parte del linguaggio economico aziendale. Si tratta, infatti, per lo più di parole che nascono nel contesto anglosassone, la cui traduzione risulta prolissa rispetto al termine unico (ad esempio, *stakeholder* diventa “portatori di interesse”) o forzata, perché desueta, poco o per nulla utilizzata nel linguaggio disciplinare corrente o con alternative in italiano descrittive e non perfettamente equivalenti (si pensi all’anglicismo *startup*: può essere tradotto, a seconda del contesto, con impresa emergente, nuova

impresa, impresa innovativa, impresa, nascente, ma di fatto viene comunemente utilizzato il termine *startup* per consentire maggiore precisione e rapidità comunicativa). Quindi il primo piccolissimo innesto è quello di introdurre e utilizzare nella terminologia originale i vari termini che fanno parte del linguaggio specifico della disciplina.

Con approccio verticale, invece, intendo la realizzazione di lavori di gruppo nei quali studentesse e studenti si confrontano, in modo graduale, con la lingua inglese in relazione a specifici argomenti. Nel corso degli anni, tenendo conto delle specificità del contesto, ho costruito un percorso che cerca di contenere, per quanto possibile, la didattica frontale e di introdurre dei metodi più interattivi e coinvolgenti, che rendano l'Aula protagonista del suo processo di apprendimento (Felisatti & Serbati 2017; Dipace & Tamborra 2019). A tal fine, ho definito sei lavori di gruppo (Figura 1), ognuno dedicato a uno specifico argomento del programma. Le attività sono delineate facendo riferimento a una specifica metodologia di didattica innovativa e prevedono un livello di impegno crescente. A metà di questo percorso (i primi tre lavori di gruppo sono interamente in italiano) le attività si arricchiscono dell'uso della lingua inglese e traggono spunto da casi pubblicati o buone pratiche di didattica innovativa sviluppate in ambito nazionale e internazionale.

## Dove e come si inserisce la lingua Inglese



Figura 1. Lavori di gruppo, didattica innovativa e uso della lingua inglese.

Il primo lavoro in cui i gruppi si confrontano con la lingua inglese adotta un approccio *problem-based learning* e si intitola *Siblings and Succession in the Family Business*, in quanto basato sull'omonimo caso studio pubblicato da Miller W.D. nel 1998 sull'Harvard Business Review. L'obiettivo di questa attività è quello di acquisire familiarità con la *corporate governance* di un'impresa familiare e con le problematiche di questo tipo di azienda in relazione al passaggio generazionale. In particolare, il problema che i gruppi si trovano ad affrontare è quello di un'impresa familiare di grandi dimensioni in cui improvvisamente l'imprenditore muore, senza lasciare disposizioni riguardo alla società e alla successione. A partire da una situazione familiare, manageriale e aziendale piuttosto complessa e articolata, ai gruppi è affidato il compito di affiancare il Consiglio di Amministrazione nella scelta del candidato o della candidata più idonea a prendere in mano le redini dell'azienda. Il loro compito è quello di valutare il curriculum di una serie di potenziali successori, scegliere la persona che secondo loro ha le migliori qualità per assumere la *leadership* dell'impresa, presentare e motivare la scelta al Consiglio di Amministrazione (rappresentato da me e, a rotazione, dal resto dell'Aula), illustrando altresì i rischi e le opportunità della loro scelta. Le varie proposte vengono poi discusse insieme ragionando sulle possibili implicazioni e, dato che non esiste una soluzione unica, è molto interessante confrontare le diverse possibilità. Mentre la presentazione e il dibattito avvengono in italiano, tutti i materiali (caso studio, curricula e scheda di analisi) sono forniti in inglese e, oltre a lavorare alla soluzione del caso, anche l'aspetto linguistico assume rilevanza. La parte che incuriosisce di più studentesse e studenti sono i curricula. Lì trovano una serie di termini che riguardano l'istruzione, la formazione (quindi i diversi corsi di laurea, master e specializzazioni), le esperienze lavorative nonché la descrizione dei punti di forza e dei punti di debolezza dei candidati e delle candidate, e quindi hanno modo di ragionare su questi aspetti e di familiarizzare con la terminologia.

Il secondo lavoro che propongo si basa sul *role playing* e si intitola *Best Sustainability Report Award*. In questo caso, l'attività proposta è ispirata a un modulo di didattica innovativa sviluppato nell'ambito di due progetti Erasmus+ ai quali ho avuto modo di partecipare: *DIPCAT-Designing Innovative Pedagogy for Complex Accountancy Topics 2018-1-UK01-*

KA203-048027 e *STAMP-Online: Smart Teaching in Accounting - Meeting Place Online* 2020-1-RO01-KA203-080299. Entrambi i progetti avevano, tra gli altri, lo scopo di ideare, testare, consolidare e diffondere moduli didattici per insegnare in modo innovativo alcuni argomenti centrali e/o emergenti dell'Economia Aziendale. Uno di questi moduli è dedicato al tema della sostenibilità ed è stato sviluppato dalla Professoressa Francesca Maria Cesaroni, dalla Professoressa Mara Del Baldo, entrambe docenti di Economia Aziendale e Ragioneria presso la Scuola di Economia dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, e dalla sottoscritta. Nell'ambito del mio corso, propongo il modulo all'Aula con alcuni adattamenti e semplificazioni per consentire a studentesse e studenti di familiarizzare con la rendicontazione di sostenibilità utilizzata dalle imprese per comunicare i loro obiettivi, risultati e impegni in merito alle questioni ambientali e sociali. È, inoltre, un modo molto efficace per far maturare il loro spirito critico riguardo al tema della sostenibilità e della responsabilità sociale d'impresa. Il gioco di ruolo prende il via con l'arrivo di una comunicazione: studentesse e studenti ricevono una lettera in inglese con la quale vengono invitati a far parte di una giuria che dovrà assegnare il premio per il miglior Report di Sostenibilità (*Sustainability Report*). Suddivisi in piccoli gruppi, le giurate e i giurati devono esaminare il bilancio di sostenibilità di un'impresa (ogni gruppo analizza un caso diverso) e valutarlo mediante un'apposita griglia che invita a verificare la presenza o assenza di determinati dati e informazioni. La griglia si compone di circa 90 voci (*item*) ed è scritta in inglese. Ogni gruppo presenta la sua valutazione e, tenendo conto dei risultati complessivi emersi dalla giuria, il bilancio di sostenibilità che raggiunge il punteggio migliore vince la competizione. I *report* possono essere in italiano o in inglese e i gruppi possono scegliere in quale lingua preparare e realizzare la presentazione.

Con il terzo lavoro di gruppo ci spostiamo su quello che ho chiamato *approccio integrale*. In questo caso la metodologia è quella del *learning by doing* e l'attività rientra nel progetto *Impresa in Aula*, iniziativa promossa dalla Regione Marche a partire dal 2019 e che coinvolge i quattro atenei marchigiani: Università di Camerino, Università di Macerata, Università di Urbino e Politecnica delle Marche (Cerquetti et al. 2021). L'obiettivo, in questo caso, è stimolare nelle studentesse e negli studenti lo sviluppo delle

competenze imprenditoriali, a prescindere dal loro percorso di studi, quali competenze trasversali individuate dall'Unione Europea come essenziali ai fini della realizzazione personale, della cittadinanza attiva, dell'inclusione sociale e dell'occupazione (European Parliament & Council of the European Union 2006; Consiglio Europeo 2018)<sup>2</sup>. Oltre allo sviluppo delle competenze imprenditoriali, il progetto *Impresa in Aula* viene proposto nell'ambito del corso di Economia Aziendale per consentire ai partecipanti di acquisire i concetti chiave relativi alla genesi dell'idea imprenditoriale e al *business planning* sperimentando direttamente determinati strumenti, pratiche e processi. Adottando l'approccio del *design thinking*, spiegato con una sessione di formazione ad hoc organizzata dal Contamination Lab della Politecnica delle Marche, studentesse e studenti vengono invitati ad elaborare e sviluppare un'idea imprenditoriale. Al contrario degli altri lavori di gruppo, che costituiscono parte integrante dell'attività didattica in aula e coinvolgono tutti, in questo caso l'adesione è su base volontaria. Chi aderisce, dovrà imparare a conoscere e utilizzare una serie di concetti e strumenti che fanno ampio uso della lingua inglese, come *business model* e *business model canvas*. Il ruolo del/della docente è accompagnare e supervisionare l'attività dei gruppi, garantendo una corretta applicazione della metodologia, dei concetti, degli strumenti e della lingua inglese. L'ultima settimana del corso, i gruppi presentano la loro idea e il loro lavoro in aula, ricevendo *feedback* e suggerimenti da parte degli altri per migliorare sia i contenuti che la presentazione. Al termine del semestre, i gruppi partecipano a una competizione a livello regionale confrontandosi con i team degli altri atenei e presentando il loro *pitch* finale. Una giuria di esperti valuta i singoli gruppi e determina i vincitori. In questo caso parlo di approccio integrale perché non solo tutto il materiale fornito è in inglese, ma anche la presentazione finale (*slide*) – sottoforma di *elevator pitch* – deve essere preparata in lingua. Il discorso del *pitch* deve essere elaborato in italiano e in inglese, ma durante la presentazione effettiva davanti alla giuria, i gruppi possono scegliere liberamente in quale delle due lingue esporre, in base alle proprie preferenze.

2 Per un approfondimento, cfr. Bacigalupo et al., 2006.

### 3. RISULTATI E CONSIDERAZIONI FINALI

A tre anni dall'avvio di questo percorso che caratterizza il mio insegnamento di Economia Aziendale nel corso di Laurea Triennale in Scienze Politiche, Economiche e del Governo, posso affermare che la combinazione della didattica innovativa, come strumento di coinvolgimento, unita all'utilizzo della lingua inglese, come strumento di crescita, consentono di superare alcune sfide iniziali e cogliere significative opportunità. Andrò di seguito a illustrare, a tal proposito, alcuni risultati raggiunti e a proporre alcune riflessioni.

La prima sfida da affrontare è, probabilmente, con noi stessi. Un percorso di questo tipo richiede tempo, sviluppo di nuove competenze, progettazione di attività didattiche ad hoc, individuazione, studio e selezione di casi, pratiche e materiali. Da questo punto di vista, è possibile individuare due fondamentali elementi di supporto, entrambi riconducibili alle attività promosse dal CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning dell'Università degli Studi di Urbino) (Sisti & Torrisi 2016; Sisti 2019): 1) la possibilità di fruire di corsi di formazione in modalità sincrona e asincrona per conoscere ed approfondire le metodologie di didattica innovativa; 2) la possibilità di disporre di un servizio di consulenza per la didattica in lingua straniera che affianca il/la docente nella progettazione delle attività.

La seconda sfida da superare è l'atteggiamento dell'Aula. Inizialmente, durante la prima lezione del semestre, nell'introdurre il corso spiegavo che le lezioni si sarebbero svolte interamente in italiano ma che erano previste alcune attività di didattica innovativa che includevano l'uso della lingua inglese. Questa comunicazione veniva accolta con riluttanza e perplessità da parte dell'Aula. Il pensiero di molti, espresso da alcuni, era: "Ma dobbiamo farlo per forza? Già l'Economia Aziendale è difficile da studiare per la maggior parte di noi, perché dobbiamo aggiungere anche la difficoltà della lingua?". Ricordo che un anno, all'inizio del corso, tra le altre domande somministrate tramite un breve questionario di *pre-assessment* con Wooclap, chiesi "Che tipo di emozione prevalente ti suscita il pensiero di studiare Economia Aziendale?" e ben il 62% dell'Aula rispose citando parole quali ansia, paura, noia. L'introduzione dell'inglese, in questo contesto, veniva percepito come una sorta di aggravante. Ho quindi capito che è bene non anticipare troppe informazioni e costruire insieme un percorso

in cui gradualmente l'Aula familiarizza con la materia superando l'ansia iniziale, e, ancor più gradualmente, comincia a confrontarsi con termini, definizioni, materiali ed eventuali presentazioni in inglese. In questo modo, la riluttanza e la perplessità sono più contenute e lasciano velocemente spazio alla curiosità.

La terza sfida importante da superare è che il livello di conoscenza dell'inglese nell'Aula può variare ampiamente. Alcuni possiedono una conoscenza minima o nulla dell'inglese, il che rende complicato, per loro, svolgere attività complesse in lingua, ancor di più se devono farlo individualmente. Non si tratta solo di una questione di capacità, ma anche di gestione del tempo: dedicarsi a compiti in lingua straniera potrebbe sembrare per loro troppo impegnativo, sia in termini di carico cognitivo che in termini di tempistiche, generando scoraggiamento e disinteresse. A questo si unisce, talvolta, un certo timore di sbagliare e di non essere all'altezza. Allo stesso tempo, però, ci sono due condizioni che possono aiutare a superare queste criticità. Da un lato, la presenza di un docente o una docente, come nel mio caso, non madrelingua sembra incoraggiare l'Aula a mettersi in gioco più facilmente. Dall'altro, in aula c'è sempre qualcuno che conosce bene l'inglese e allora il lavoro di gruppo, nella logica del *collaborative learning*, diventa lo strumento per imparare insieme: nel gruppo c'è sempre almeno un membro che può aiutare gli altri nella comprensione e traduzione del testo, creando un clima di scambio, interazione e apprendimento tra pari. A maggior ragione, se ci sono studentesse e studenti Erasmus che non parlano ancora l'italiano ma conoscono bene l'inglese, il lavoro di gruppo con materiale in lingua diventa un'opportunità di integrazione. La lingua diventa elemento in comune, favorendo una maggiore partecipazione e scambio di idee tra studentesse e studenti di culture diverse, in un contesto in cui, progressivamente, tutti accettano di mettersi in gioco.

Tutto questo promuove un ambiente dinamico e stimolante di apprendimento, che va oltre la tradizionale lezione frontale di Economia Aziendale e che consente di acquisire concetti, conoscenze e abilità in maniera più interattiva, coinvolgendo attivamente l'Aula e, auspicabilmente, rendendo l'esperienza formativa più avvincente e utile per il loro futuro professionale. I questionari di valutazione del corso, in effetti, indicano un buon apprezzamento da parte dell'Aula. In particolare, in relazione al

questionario SisValDidat<sup>3</sup>, domanda “D8 – Le attività didattiche integrative (esercitazioni, laboratori, ecc.) sono utili all’apprendimento della materia?”, i frequentanti rispondono in maniera affermativa con una media di 9,21/10. E nel questionario di fine corso che annualmente somministro l’ultima settimana di lezione, alla domanda “I metodi didattici utilizzati per i lavori di gruppo sono stati adeguati, coinvolgenti ed efficaci?” l’aula risponde affermativamente con una media di 4,5/5.

In definitiva, l’innesto dà progressivamente i suoi frutti. Chi ha una conoscenza molto limitata dell’inglese ha la possibilità di sperimentare insieme agli altri un primo approccio alla lingua. Chi ha una conoscenza discreta o molto buona dell’inglese ha modo di apprendere parte della terminologia specifica della disciplina economico-aziendale. Tutti familiarizzano con vocaboli e concetti che oggi sono di uso corrente nel mondo del lavoro, dei media, nelle aziende, e che consentono di comprendere meglio questioni e argomenti di grande attualità. L’inglese assume così il ruolo di uno strumento inclusivo, capace di stimolare partecipazione, interesse, integrazione e motivazione in aula; al tempo stesso, rappresenta una chiave per attualizzare i contenuti della disciplina e per avvicinare le studentesse e gli studenti alla comprensione delle dinamiche aziendali in un contesto internazionale.

A completamento dell’analisi, si rendono necessarie alcune riflessioni critiche in merito ai limiti del presente contributo e alle prospettive di approfondimento future. In relazione al primo aspetto, pur offrendo una testimonianza concreta e basata sull’esperienza didattica, questo contributo presenta importanti margini di miglioramento. In primo luogo, l’analisi si fonda su osservazioni prevalentemente qualitative e su dati raccolti in modo non sempre sistematico, rendendo necessaria una futura strutturazione metodologica più rigorosa per validare le evidenze raccolte. Un’ulteriore limitazione riguarda la non rilevazione delle specificità dell’Aula: le differenze nei livelli di competenza linguistica, nella motivazione individuale e nella familiarità con il lessico specialistico potrebbero aver influito sull’efficacia complessiva delle attività in lingua. Inoltre, l’esperienza

3 Il questionario SisValDidat (Sistema Informativo Statistico per la Valutazione della Didattica) è uno strumento adottato da alcune università italiane per raccogliere in modo sistematico e strutturato le opinioni di studentesse e studenti sulla qualità della didattica, con l’obiettivo di migliorare sia l’insegnamento sia l’esperienza complessiva di apprendimento.

descritta si riferisce a un contesto specifico (insegnamento di Economia Aziendale nel corso di Laurea Triennale in Scienze Politiche presso l'Università di Urbino) e pertanto i risultati non sono generalizzabili ad altri ambiti disciplinari o di istruzione. Le prospettive future includono l'uso di strumenti di valutazione più sistematici e standardizzati per misurare l'impatto dell'uso dell'inglese sulla comprensione dei contenuti disciplinari e sull'*engagement* delle studentesse e degli studenti. Potrebbe, inoltre, essere utile ampliare il confronto con esperienze simili in altri atenei, anche in un'ottica comparativa internazionale, e approfondire il dialogo tra approccio CLIL e didattica dell'Economia Aziendale, al fine di costruire modelli integrati e replicabili di insegnamento plurilingue in ambito universitario.

**BIBLIOGRAFIA**

- Adler, R. W., Milne, M. J., Stringer, C. (2002). Identifying and overcoming obstacles to learner-centred approaches in tertiary accounting education: a field study and survey of accounting educators' perceptions. *Accounting Education*, 9(2), 113-134.
- Bay, D., Felton, S. (2012). Using Popular Film as a Teaching Resource in Accounting Classes. *American Journal of Business Education*, 5(2), 159-172.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemb. Publ. Off. Eur. Union 2016, EUR 27939 EN.
- British Council (2018). *L'inglese è ancora la lingua del futuro?* Disponibile online al link <https://www.britishcouncil.it/inglese/l-inglese-la-lingua-del-futuro-in-italia>
- Cerquetti, M., Compagnucci, L., Cossiri, A., Gistri, G., Spigarelli, F. (2021). Fostering student entrepreneurial skills in SSHS. The case of "Impresa in Aula". *Piccola Impresa/Small Business*, (1), 119-139.
- Cesaroni, F., Ciambotti, M., Gamba, E. & Montebelli, V. (2010). *Le tre facce del poliedrico Luca Pacioli*. Urbino: AGE- Arti Grafiche Editoriali.
- Ciambotti, M. (2011). *Luca Pacioli, la Partita Doppia e la storia della contabilità e della società*. In *Before and after Luca Pacioli, Atti del II Incontro Internazionale*, giugno 2011 (Vol. 1, pp. 295-318). Centro Studi Mario Pancrazi.
- Ciambotti, M. (2016). Luca Pacioli e le innovazioni del linguaggio contabile nelle amministrazioni mercantili e nelle signorie del '400. *Cultura giuridica e diritto vivente*, 1-17.
- Consiglio Europeo (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4 giugno 2018. Disponibile online al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC)
- Coronella, S., *Ragioneria generale. La logica e la tecnica delle scritture contabili*, Milano: Franco Angeli.
- Coronella, S., Santaniello, L. (2018). Gino Zappa: il fondatore dell'Economia aziendale. In *Le discipline economiche e aziendali nei 150 anni di storia di*

- Ca' Foscari, a cura di M. Billio, S. Coronella, C. Mio & U. Sostero. Venezia: I libri di Ca' Foscari 6.
- De Araujo, A. M. P., Slomski, V. G. (2013). Active Learning Methods. An Analysis of Applications and Experiences in Brazilian Accounting Teaching. *Creative Education*, 4(12), 20-27.
- Dipace, A. & Tamborra, V. (2019). *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: Franco Angeli.
- European Parliament & Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006/962/EC. Brussels.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (cur. 2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Gómez-Aguilar, N., López, J. P., Alfaro, E. R. (2016). A CLIL experience at the Faculty of Economic Sciences of Cádiz: the case of the subject international accounting and auditing. In *ICERI2016 Proceedings* (pp. 2930-2938). IATED.
- Gruppo Incipit (2018). Comunicato n. 10: Sillabo per l'imprenditorialità o sillabario per l'abbandono della lingua italiana? Disponibile online al link <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/gruppo-incipit-preso-l-accademia-della-crusca-sillabo-per-l-imprenditorialit-o-sillabario-per-l-abb/6182>
- Hidalgo, D. R., Ortega-Sánchez, D. (2023). CLIL (Content and Language Integrated Learning) Methodological Approach in the Bilingual Classroom: A Systematic Review. *International Journal of Instruction*, 16(3), 915-934.
- Marazzini C. (2016). *L'italiano e i banchieri*, in *L'italiano delle banche e della finanza*, a cura di Marazzini C., Firenze: Accademia della Crusca, pp. 13-23.
- Miller, W. D. (1998). Siblings and succession in the family business. *Harvard Business Review*, (76), 22-40.
- Romani M. (cur. 2008). *Gino Zappa*. Milano: Egea.
- Sampaio, C., Régio, M., Morgado, M. (2021). Implementing Integrated Content and Language in higher education in accounting classes: Implication for international business teaching. *Journal of Teaching in International Business*, 32(3-4), 236-261.
- Sisti F. (2009), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Urbino, febbraio 2009, Guerra, Perugia.
- Sisti F. (2015), CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training. *RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1/2015, XLVII, Bulzoni, Roma.

- Sisti, F. (2019). Il centro integrato di servizi didattici ed e-learning (CISDEL). In *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani* (Vol. 1, 183-188). Università degli studi Aldo Moro.
- Sisti F., Torrisi G. (2016), Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning), *Scuola Democratica*, n. 3/2016, Special Issue: Innovazioni didattiche nelle riforme universitarie, 625-644.
- Visca R. (2023). *La lingua dell'economia in Italia. Caratteri, storia, evoluzione*. Roma: Banca d'Italia.
- Zappa, Gino (1927). *Tendenze nuove negli studi di Ragioneria*. Discorso inaugurale dell'Anno Accademico 1926-27 nel Regio Istituto Superiore di Scienze economiche e Commerciali di Venezia. Milano: S.A. Istituto Editoriale Scientifico, 31-62. Disponibile online al link <http://phaidra.cab.unipd.it/o:51442>



Questa pubblicazione presenta il progetto Didattica in Lingua Straniera/CLIL @ UniurbCLIL@Uniurb, attivo dal 2006 e strutturato formalmente a partire dal 2010, che ha segnato un'importante evoluzione nella didattica universitaria dell'Ateneo di Urbino. Il volume si articola in sei capitoli, attraverso i quali, da un lato si ripercorre la storia del progetto, analizzando la sua attivazione, il consolidamento e i dati raccolti attraverso questionari somministrati a docenti e studenti nel corso di oltre dieci anni. Si riflette poi sul valore pedagogico del CLIL, mettendo in luce l'importanza di una formazione continua per i docenti e il supporto metodologico e linguistico offerto dal CISDEL. Si passa, in seguito, ad esplorare l'applicazione della metodologia CLIL nei diversi ambiti disciplinari, evidenziando le esperienze didattiche maturate e i risultati ottenuti. L'intento di questo lavoro è documentare l'impatto del CLIL sull'internazionalizzazione dell'offerta formativa e sulle competenze trasversali degli studenti, proponendo spunti per future innovazioni didattiche in un contesto educativo europeo sempre più interconnesso.

[Print] ISBN 9791257650209

[PDF] ISBN 9791257650186

[ePub] ISBN 9791257650193

[uup.uniurb.it](http://uup.uniurb.it)



1506  
UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI URBINO  
CARLO BO

UUP  
URBINO  
UNIVERSITY  
PRESS

