

# MOSAIC

---

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS  
Founded in 1993  
by ANTHONY MOLLIKA

---

vol. 14 n. 1 2023

---

MILAN 2024

## MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

---

*Founder:* ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

### *Editors*

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

### *Members of the Editorial Board*

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

---

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

*e-mail:* editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

*web:* libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

SILVIA GILARDONI, MARIA VITTORIA LO PRESTI

## La pratica del *microteaching* nella formazione dei docenti CLIL<sup>1</sup>

### *Abstract*

*Microteaching* is a training practice that enables educators to develop and refine their teaching skills through micro-lessons, that is to say short teaching scenarios focused on specific aspects of the teaching process. This study explores the application of *microteaching* for Content and Language Integrated Learning (CLIL) teacher training through an empirical investigation conducted within a CLIL methodology course at the Università Cattolica del Sacro Cuore.

The research was carried out in two phases. First, data were collected through a questionnaire administered to teachers participating in the training course. In the second phase, a corpus of video-recorded micro-lessons conducted by trainee teachers was analyzed. The study aims to examine participants' metacognitive awareness regarding the teaching strategies employed and their perceptions of the effectiveness of *microteaching* as a training method.

### *Keywords*

Metodologia CLIL, *microteaching*, formazione degli insegnanti

### 1. *Introduzione*

Il contributo prende in esame l'utilizzo della pratica del *microteaching* per la formazione dei docenti nel contesto della didattica in modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che prevede l'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) attraverso una L2 come lingua veicolare<sup>2</sup>.

Dopo aver delineato le origini e le caratteristiche del *microteaching* come pratica formativa, si illustra, in primo luogo, la sperimentazione di tale metodologia nell'ambito della formazione dei docenti CLIL della scuola italiana.

Lo studio intende poi indagare l'impatto dell'introduzione del *microteaching* nei percorsi di formazione per la didattica CLIL, focalizzando l'attenzione da un lato sulla consapevolezza metacognitiva dei docenti di DNL in relazione alle stra-

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Per l'elaborazione scritta le sezioni sono state suddivise nel modo seguente: Silvia Gilardoni parr. 1, 2; Maria Vittoria Lo Presti parr. 3, 4, 5, 6.

<sup>2</sup> Per una illustrazione della metodologia CLIL si veda, tra gli altri, Coyle *et al.* (2010); Coonan (2012); Cinganotto (2018). Per un glossario della terminologia utilizzata in riferimento all'insegnamento in modalità CLIL si veda Grimaldi e Pasquariello (2023).

regie didattiche adottate durante la realizzazione del *microteaching*, dall'altro sulla loro percezione in merito all'efficacia formativa di tale esperienza.

La ricerca si basa su una raccolta di dati condotta nel contesto di un corso di formazione metodologico-didattica CLIL presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso la somministrazione di un questionario ai docenti e l'analisi di un corpus di microlezioni videoregistrate.

## 2. *Il microteaching per la formazione dei docenti CLIL*

Il *microteaching* rappresenta una pratica formativa per esercitare e apprendere abilità e competenze nell'insegnamento, incentrata su una situazione didattica con tempi e obiettivi limitati, una microlezione, che permette al docente di focalizzarsi su aspetti specifici dell'atto didattico; le microlezioni realizzate dal docente e videoregistrate costituiscono oggetto di auto-osservazione e/o osservazione critica da parte di un supervisore.

Il metodo ha le sue radici negli anni Sessanta, quando il termine "microteaching" fu introdotto per la prima volta in un programma di formazione per insegnanti presso l'Università di Stanford nel 1963 (Allen 1967; Allen e Clark 1967; Cooper 1967). Il *microteaching* è stato sviluppato per favorire la pratica e l'acquisizione mirata di competenze didattiche specifiche, attraverso la semplificazione di alcune complessità dell'azione didattica. I docenti in formazione, infatti, venivano invitati a condurre brevi lezioni di fronte a un gruppo ristretto di studenti; a partire dalle microlezioni, in genere audio o videoregistrate, si svolgeva un lavoro di riflessione e revisione in relazione all'efficacia dell'azione didattica (Cooper e Allen 1970).

Il modello procedurale classico di un intervento di *microteaching* prevede diverse fasi di svolgimento: il docente procede con la progettazione e la successiva realizzazione di una microlezione, di solito videoregistrata; segue una fase di osservazione critica da parte del docente stesso, di supervisori o colleghi esperti, che evidenziano punti di forza e criticità della microlezione e forniscono suggerimenti per migliorare l'azione didattica; a partire dal feedback ricevuto, viene riprogettata e prodotta un'altra microlezione e riprende una nuova fase di osservazione. Questo modello, il cosiddetto "teach-critique/reteach-critique cycle", può essere ripetuto per continuare a perfezionare determinate competenze didattiche secondo gli obiettivi formativi previsti (Cooper e Allen 1970: 6).

Originariamente orientato a un "modellamento comportamentale", in linea con il contesto culturale del periodo, il *microteaching* è stato riproposto e rivalutato nell'ambito degli studi di stampo cognitivista, in quanto offre l'opportunità di esaminare lo sviluppo del pensiero e dei processi decisionali dei docenti e promuove la riflessività, ossia quell'"attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche", da ritenersi essenziale per la formazione del sapere professionale e l'efficacia educativa (Calvani *et al.* 2011: 30-31).

In tale prospettiva la videoregistrazione delle microlezioni risulta centrale per la fase di osservazione e di feedback, dal momento che permette di ripresentare

e rivedere l'intervento didattico in modo oggettivo e anche a distanza di tempo, così da favorirne l'analisi e la riflessione critica (Cooper e Allen 1970). Grazie alle innovazioni tecnologiche e con l'avvento dei video digitali, la tecnica della video-registrazione è diventata un fattore costitutivo dell'applicazione del *microteaching*; tale metodo si è affermato, pertanto, nell'ambito della videoeducazione per la formazione degli insegnanti, che vede nel video uno strumento in grado di integrare e promuovere l'osservazione diretta e l'apprendimento delle pratiche didattiche (Micheletta 2014).

Una serie di azioni ministeriali, volte a sostenere l'introduzione della metodologia CLIL nei curricula della scuola secondaria italiana, ha rappresentato, dunque, un'occasione significativa per poter sperimentare il *microteaching* nella formazione dei docenti.

Nell'a.s. 2014/2015, a conclusione del primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL nei licei linguistici (D.P.R. 89/2010), la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR ha avviato il progetto "Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici", finalizzato a favorire l'innovazione metodologica tramite un'indagine sulle esperienze CLIL svolte e la valorizzazione di competenze e buone pratiche diffuse sul territorio nazionale. Nell'ambito di tale progetto è stato attivato un intervento di ricerca-azione, affidato all'Università Cattolica del Sacro Cuore, in cui è stata utilizzata la pratica del *microteaching*, adattandola allo specifico contesto di formazione, "per verificare il grado di innovazione apportato nelle didattiche disciplinari dall'introduzione della metodologia CLIL" (Zanola e Pasquariello 2016: 5)<sup>3</sup>.

Hanno collaborato al progetto ventitré docenti di DNL in servizio, coinvolti nell'insegnamento CLIL in licei linguistici di diverse regioni italiane, cui è stato chiesto di progettare, realizzare e videoregistrare una microlezione, per un tempo di circa quindici minuti, durante le ore in classe (data la necessità di collocare l'intervento nel contesto della consueta attività scolastica), selezionando un argomento disciplinare e una strategia didattica. Alla fase di realizzazione è seguito il momento dell'osservazione e dell'analisi delle videolezioni, condotta da un panel di esperti di didattica CLIL, che hanno fornito un feedback agli insegnanti, valutando l'applicazione dei principi metodologici del CLIL, con attenzione alla modalità di organizzazione dell'intervento didattico e di comunicazione dei contenuti in L2. Sulla base del feedback ricevuto, ai docenti è stato chiesto di videoregistrare una seconda microlezione, poi corredata da un riscontro finale da parte degli osservatori, volto a evidenziare l'evoluzione nelle pratiche didattiche degli insegnanti.

Il progetto ha permesso ai docenti di avviare una riflessione critica e contestualizzata sull'azione didattica e ha evidenziato la necessità di staccarsi da modelli di insegnamento di tipo deduttivo e frontale, insieme al bisogno di sviluppare com-

---

<sup>3</sup> Per una descrizione del progetto e delle diverse azioni affidate all'Università Cattolica del Sacro Cuore si rimanda a Zanola, Pasquariello (2016) e alla sezione dedicata al progetto nel sito dell'Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-ricerca-clil>, ultimo accesso novembre 2023).

petenze linguistiche funzionali alla comunicazione didattica in L2. L'attività di ricerca-azione svolta attraverso il *microteaching* ha portato a un duplice esito, come osservano Zanola e Pasquariello (2016: 6): "l'osservazione di fattori di criticità che si trasformano in risorse per il cambiamento, la sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dalla valutazione e dall'autovalutazione nel reinterpretare modelli didattici e comportamentali percepiti come superati".

Alla luce dei risultati ottenuti dal progetto, nell'a.a. 2016/2017 il *microteaching* è stato introdotto nell'articolazione del percorso formativo del "Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL", che l'Università Cattolica del Sacro Cuore aveva attivato sin dall'a.a. 2012/2013, sulla base della normativa ministeriale, rivolto a docenti di DNL in servizio nelle scuole secondarie di secondo grado.

L'insegnante in formazione è invitato a progettare e videoregistrare nella propria classe una microlezione, della durata di quindici-venti minuti, selezionando una fase di una unità di lavoro CLIL, che viene presentata sinteticamente in una scheda di progettazione, precisando contenuto, obiettivi di apprendimento, tecniche e materiali didattici utilizzati. La registrazione video viene poi analizzata da un supervisore, che osserva le strategie didattiche e discorsive impiegate e fornisce un feedback al docente, evidenziando gli elementi di maggiore o minore efficacia per la didattica in ambiente CLIL e offrendo opportunità di miglioramento per una successiva pianificazione didattica.

Nelle fasi di progettazione e osservazione critica dell'intervento di *microteaching* diventano oggetto di riflessione vari principi della metodologia CLIL, con particolare attenzione alla dimensione glottodidattica dell'azione del docente, che comprende i seguenti aspetti: le strategie discorsive di facilitazione dell'input in L2 e le strategie di supporto all'apprendimento (*scaffolding*); le strategie e le tecniche didattiche per la mediazione dei contenuti e lo sviluppo delle funzioni cognitivo-discorsive, ossia le funzioni linguistiche e le abilità cognitive ad esse correlate che emergono nella comunicazione in classe CLIL<sup>4</sup>.

Il ricorso al *microteaching* nel contesto della didattica CLIL ha portato, dunque, a riconsiderare la validità di questo metodo non solo per lo sviluppo degli aspetti pedagogici dell'agire didattico, come ad esempio la gestione della classe o la relazione educativa, ma anche per la formazione glottodidattica del docente, quale elemento essenziale dell'insegnamento secondo la metodologia CLIL (Gilardoni 2021).

---

<sup>4</sup> Sulle strategie discorsive e di scaffolding e sulle tecniche didattiche in ambiente CLIL si veda Coonan (2012: 139-200) e Danesi *et al.* (2018: 123-154). Sulle funzioni cognitivo-discorsive (*cognitive discourse functions*) ricorrenti nella didattica CLIL si rimanda a Dalton Puffer (2013) e Gilardoni (2023).

### 3. *Contesto e metodologia dell'indagine*

Al fine di esaminare ed approfondire l'impatto dell'introduzione del *microteaching* nei percorsi di formazione CLIL, dopo alcuni anni di attivazione di tale esperienza nei corsi di formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stata condotta un'indagine nell'ambito di un Corso di perfezionamento metodologico-didattico CLIL organizzato nell'a.a. 2022/2023, rivolto a docenti di DNL della Rete CLIL di scuole secondarie di secondo grado della provincia Monza-Brianza.

L'obiettivo è stato quello di indagare la consapevolezza metacognitiva dei docenti in formazione in relazione alle strategie didattiche adottate e verificare la loro percezione circa l'efficacia formativa dell'attività di *microteaching*.

La ricerca, di carattere prevalentemente qualitativo, ha previsto due fasi di realizzazione.

In un primo momento è stato somministrato un questionario (tramite Google Moduli) ai docenti del corso di formazione, nel periodo di aprile-maggio 2023, a conclusione dell'esperienza del *microteaching*. Il campione dei docenti è costituito da venticinque informanti.

Il questionario, strutturato con domande chiuse e aperte, comprende una sezione iniziale che fornisce alcuni dati di contesto sugli informanti, relativi a disciplina insegnata, esperienza nell'insegnamento secondo la metodologia CLIL, modalità di organizzazione della didattica CLIL nella scuola. Nelle domande successive, prevalentemente a risposta aperta, è stato chiesto ai docenti di riflettere sull'attività della microlezione CLIL realizzata, focalizzando l'attenzione sui seguenti aspetti, relativi alla modalità di mediazione dei contenuti e di comunicazione in classe CLIL: l'organizzazione e la gestione dell'intervento didattico di *microteaching*, con riferimento alle attività e tecniche didattiche utilizzate e alle funzioni linguistiche e abilità cognitive sviluppate nella fase dell'unità di lavoro scelta; le strategie discorsive e le strategie di *scaffolding* adottate, con riferimento anche alla possibilità di ricorrere all'alternanza di codice (L2/L1) nel discorso in classe. Le ultime domande del questionario sono state dedicate a una valutazione in merito all'uso del *microteaching* come pratica formativa nell'esperienza personale di ciascun docente e, più in generale, come metodo di formazione dei docenti CLIL.

Precisiamo che per le risposte chiuse i dati quantitativi raccolti sono stati riportati in valore percentuale; le riflessioni proposte dai docenti nelle domande aperte sono state analizzate attraverso una codifica delle risposte, che sono state categorizzate sulla base dei contenuti espressi dagli informanti e presentate poi in percentuale.

Una seconda parte dello studio è consistita nell'analisi di un corpus di microlezioni videoregistrate dai docenti CLIL del corso tra i mesi di marzo e maggio 2023. Sono state selezionate le videolezioni di cinque docenti, come campione rappresentativo di insegnanti di diverse DNL (Storia, Fisica, Scienze motorie e sportive, Economia aziendale) alla loro prima esperienza nell'insegnamento CLIL. L'analisi è stata condotta osservando le strategie didattiche impiegate dai docenti nell'attività di *microteaching* in classe e verificando la corrispondenza o meno con quanto dichiarato dagli informanti stessi nelle risposte al questionario.

#### 4. *Il questionario ai docenti: analisi dei dati*

Dall'analisi dei dati raccolti, emerge un quadro eterogeneo dei docenti di DNL coinvolti nella formazione.

Dai questionari analizzati si rileva che le discipline insegnate attraverso la metodologia CLIL sono numerose e diversificate, con una prevalenza di Storia (20% delle risposte), Economia aziendale (20%) e Fisica (16%). In misura minore sono anche rappresentate Musica (8%), Scienze motorie e sportive (8%) e Informatica (8%) e, a seguire, Scienze, Matematica, Storia dell'arte, Geografia, Psicologia/Scienze umane riportate dai docenti come casi singoli. Per tutte le discipline la lingua veicolare per il CLIL è l'inglese.

Riguardo all'esperienza didattica dei docenti, la maggioranza, pari al 60% degli informanti, si trova alla prima esperienza CLIL, mentre il 20% degli insegnanti utilizza la metodologia CLIL nella propria pratica didattica da oltre un anno. Pochi docenti (12%) hanno maturato un'esperienza significativa di oltre 5 anni, cui si aggiungono coloro che affermano di avere un'esperienza superiore ai 3 anni (8%).

Dai dati rilevati risulta che la maggioranza dei docenti (pari al 54%) adotta la metodologia CLIL solo durante determinate lezioni, mentre il resto degli informanti la utilizza in moduli concentrati nella seconda parte dell'anno scolastico (27%) o durante tutto l'anno (19%).

Di seguito si propone una sintesi dei dati raccolti dall'analisi della parte centrale del questionario dedicata alla strutturazione e gestione dell'intervento didattico di *microteaching* e alle strategie discorsive impiegate; seguono le considerazioni emerse dalla parte finale del questionario relativa alla valutazione circa l'utilità o meno del *microteaching*.

##### 4.1 Organizzazione e gestione dell'intervento didattico di *microteaching*

A partire dalle indicazioni fornite dai docenti è emerso che sono stati scelti come oggetto dell'intervento di *microteaching* momenti differenti dell'unità di lavoro, che gli insegnanti descrivono precisando le attività e le tecniche didattiche utilizzate. La maggior parte degli insegnanti (56%) ha registrato la fase centrale della lezione proponendo agli studenti diverse attività e tecniche didattiche, tra cui si evidenziano le seguenti: la spiegazione dell'argomento della lezione ricorrendo all'uso di supporti visivi, in lavori di gruppo o in coppia o attraverso l'interazione tra docente e studenti (24% dei docenti); la comprensione e l'analisi di testi scritti o audiovisivi, attraverso l'interazione tra docente e studenti o lavori di gruppo (20%); l'interazione tra docente e studenti nell'utilizzo di uno strumento musicale (8%); infine, in un caso, un lavoro di gruppo in preparazione di una presentazione orale.

Numerosi sono anche i docenti che hanno scelto di registrare la fase centrale dell'unità di lavoro preceduta dall'introduzione (24% degli informanti). Le attività e le tecniche didattiche segnalate dai docenti per introdurre la lezione CLIL comprendono la ripresa di argomenti trattati in precedenza (16%) o l'introduzione di nuovi argomenti (8%), attraverso la comprensione di testi scritti e audiovisivi, il ricorso a presentazioni in PowerPoint, l'utilizzo di app interattive, l'attività

di *matching*, il dialogo guidato dal docente. Nella fase centrale della lezione sono indicate attività come la comprensione e analisi di testi con interazione tra docente e studenti (12%), la spiegazione dell'argomento attraverso l'uso di supporti visivi con l'interazione tra docente e studenti e lavori di gruppo/coppia (8%) o, infine, in un caso, la spiegazione attraverso un ragionamento svolto in modo dialogico tra docente e studenti.

Una percentuale minore di docenti (12%) ha invece dichiarato la scelta di registrare nell'intervento di *microteaching* la fase introduttiva dell'unità di lavoro: un insegnante segnala di aver fornito agli studenti, attraverso una presentazione, il contesto relativo al nuovo argomento da trattare; un secondo docente afferma di aver ripreso argomenti precedentemente studiati; un altro informante dichiara di aver spiegato agli studenti l'attività che avrebbero successivamente svolto nella fase centrale dell'unità di lavoro.

Infine, solo 2 docenti (8%) hanno scelto di registrare la fase finale dell'unità di lavoro proponendo attività di dibattito tra gli studenti sul tema trattato.

In riferimento alla dimensione linguistica e cognitiva della didattica CLIL emerge una riflessione consapevole degli insegnanti sulle funzioni linguistiche e sulle abilità cognitive proposte nelle attività didattiche e nel discorso in classe. Secondo quanto riportato dagli informanti, prevalgono la definizione (menzionata dal 60% dei docenti) e la capacità di formulare ipotesi (48%), cui seguono la risoluzione di problemi (20%), la sintesi di un contenuto (20%) e l'esemplificazione (20%). In misura minore sono segnalate la capacità di saper fare collegamenti e paragonare (12%) e, rispettivamente nell'8% dei casi, l'esposizione di contenuti riguardanti idee personali o fatti storici. Sono inoltre menzionate, in casi isolati, funzioni cognitivo-discorsive quali la comprensione del testo musicale, l'interpretazione di immagini, la descrizione di un grafico, la dimostrazione di una tesi, la riflessione sulla formazione delle parole.

#### 4.2 Strategie discorsive, *scaffolding* e alternanza di codice (L2/L1)

In merito alle strategie discorsive e di *scaffolding*, dalle risposte degli insegnanti è emersa un'ampia riflessione metacognitiva sull'uso di tali strategie nella gestione della lezione e del processo di insegnamento.

Le due principali strategie discorsive per la facilitazione dell'input menzionate e individuate dagli informanti sono il ricorso alle ripetizioni (56%) e la riformulazione del messaggio (56%). Nelle risposte emerge infatti la necessità di rendere il contenuto della lezione quanto più chiaro possibile e di facilitare la comprensione degli studenti, come chiaramente affermano alcuni docenti: "Ho ripetuto dei contenuti che erano già stati veicolati in passato e ho riformulato alcune parti del testo per consentire la comprensione degli studenti"; "Nel mio intervento ho cercato di utilizzare ripetizioni e riformulazioni dei termini al fine di favorire la comprensione da parte degli studenti"; "Ho ripetuto parole chiave che comparivano nelle slides per permettere agli studenti di comprendere meglio l'intero contenuto. Ho ripetuto loro delle affermazioni per farli soffermare sul concetto che dovevano acquisire".

In alcune risposte si evidenzia una focalizzazione sulla terminologia (28%) e la conduzione di una lezione partecipata con domande agli studenti (28%); un insegnante di Scienze motorie e sportive, ad esempio, commenta: “Ho volutamente preparato solo una semplice traccia del discorso, lasciando lo spazio se possibile all’interazione con gli studenti e alle argomentazioni emerse durante la lezione; in generale ho voluto focalizzare l’attenzione su alcuni termini chiave (es. *heart rate, measurements points*) che erano alla base dell’argomento trattato”; un altro informante afferma: “Ho cercato di sottolineare i termini tecnici essenziali per la comprensione dei contenuti, facendoli ripetere/utilizzare anche dai ragazzi nelle risposte alle mie domande”.

Per adeguare la comunicazione alle competenze degli apprendenti i docenti hanno anche menzionato la semplificazione del messaggio (24%), la lentezza dell’eloquio (16%) e l’esemplificazione attraverso immagini o esempi tratti dalla vita quotidiana (12%).

Un solo insegnante ha citato la gestualità come strategia di *scaffolding* impiegata in una lezione di Economia aziendale, “per rendere più chiaro il concetto di *Forward flow and Reverse flow of goods*”.

Tra le strategie discorsive segnalate, quattro docenti hanno menzionato il ricorso all’italiano come tecnica di facilitazione o focalizzazione dei contenuti. Alcuni tra questi informanti, ad esempio, affermano: “Solo nei momenti di maggiore difficoltà (in particolare, quando si è trattato di comprendere termini medici lontani dall’uso comune, come *chickenpox*) ho utilizzato la traduzione in lingua italiana”; “Per puntualizzare il concetto chiave dell’articolo letto, ho utilizzato la traduzione in italiano”.

In riferimento alla questione dell’alternanza di codice come possibile strategia discorsiva nella classe CLIL, è stata dedicata una sezione specifica del questionario. Attraverso una domanda chiusa, è stato chiesto ai docenti di indicare se fosse stato necessario o meno alternare l’uso della L2 all’italiano nella comunicazione in classe (per un termine, una spiegazione di un concetto, una consegna, ecc.); è stato chiesto, inoltre, di motivare la risposta. Il 60% degli informanti ha risposto in maniera negativa circa la necessità di alternare tra italiano e L2. La giustificazione della risposta è legata in primo luogo al buon livello di competenza linguistica in inglese degli studenti (32%); viene segnalata poi anche la possibilità di usare altre strategie discorsive, quali il ricorso a sinonimi, riformulazioni, esemplificazioni (20%), come si legge dal seguente commento: “Ogni qualvolta ve ne sia stata necessità, ho provato a parafrasare il significato di alcuni termini”. Due docenti affermano di aver utilizzato esclusivamente l’inglese in classe, avendo scelto argomenti “abbastanza semplici ed intuitivi” o già trattati in precedenza.

Riguardo alle motivazioni di chi ha dichiarato di utilizzare anche la lingua italiana (40%), dalle risposte fornite si evidenziano diversi casi in cui gli insegnanti segnalano la necessità di usare la L1: la traduzione della terminologia specialistica (24%); l’esigenza di assicurare la piena comprensione da parte degli studenti (16%); l’esemplificazione di concetti complessi (8%); la ripresa di argomenti già trattati in

precedenza (1 risposta). Dall'analisi delle motivazioni riportate risulta, in alcuni casi, una discordanza tra le risposte alla domanda chiusa e le giustificazioni fornite, che sembra correlata ad una limitata consapevolezza del ruolo che può avere l'alternanza di codice come strategia discorsiva: tre insegnanti, che avevano in precedenza dichiarato di non aver avuto necessità di utilizzare l'italiano, hanno poi affermato di averlo utilizzato in alcuni momenti specifici, ossia, per la traduzione di termini tecnici e, in un caso, "solo per recuperare la classe dopo un'interruzione" durante la lezione.

#### 4.3 Valutazione del *microteaching* come pratica formativa

Nell'ultima parte del questionario è stato chiesto agli informanti, in primo luogo, se il *microteaching* avesse portato a un miglioramento o perfezionamento della propria pratica didattica personale ed è stato chiesto di motivare la risposta data.

La maggior parte dei docenti (56%) ha risposto in modo affermativo e la restante parte (44%) ha indicato come risposta "abbastanza". Dall'analisi delle motivazioni fornite si evince che il *microteaching* ha portato gli insegnanti a riflettere sulla loro pratica didattica, in particolare in tre ambiti: la modalità di gestione della lezione e la relazione con gli studenti, la comunicazione in classe in L2, la pianificazione della lezione.

Il 48% degli informanti si è soffermato su aspetti legati alla gestione della didattica e all'interazione con gli studenti. Sono state riportate osservazioni sull'importanza di coinvolgere gli studenti in modo attivo (24%), come si legge dal commento di un docente: "Ho compreso, riguardandomi, come la lezione frontale (forse un po' lunga...) debba essere integrata da attività che rendano partecipi gli studenti e che permettano loro di contribuire in modo attivo alla scoperta e all'apprendimento dei contenuti". Altri insegnanti (24%) hanno riportato riflessioni sulla necessità di interagire con gli studenti per facilitarne l'apprendimento, come risulta da alcune risposte: "Ho appreso ad andare più lentamente ed ascoltare i dubbi degli studenti"; "Aver avuto la possibilità di rivedermi mi ha fatto prendere coscienza che devo perfezionare il modo di gestire la lezione, di dedicare tempo personalmente agli alunni, di supportarli nei compiti che affido loro"; "Rivedendo il video mi sono resa conto di comportamenti e atteggiamenti che istintivamente pongo in essere di cui non ero consapevole e che posso rimodulare per essere di supporto agli studenti".

Un altro 48% dei docenti del campione si è invece focalizzato sulla modalità di comunicazione in classe in lingua inglese. Alcuni hanno riflettuto sulle proprie lacune in L2 (28%) e sulla possibilità di un perfezionamento delle competenze, come si legge dal commento di un docente di musica: "Grazie al *microteaching* ho potuto rilevare alcune mie lievi lacune nell'espressione in lingua inglese, che ho migliorato". Altri (20%) hanno sottolineato l'utilità del *microteaching* nel prendere consapevolezza del ruolo della semplificazione e della chiarezza nella comunicazione e per una trasmissione ottimale dei contenuti. Tra questi ultimi, un docente ha condiviso l'esperienza dell'osservazione del *microteaching* con gli studenti e ha riportato il seguente commento: "Rivedendo l'intervento tutti insieme (io e la classe) abbiamo

notato come ogni volta che dovessimo esprimere qualcosa la L2 ci portava ad essere 'asciutti' e precisi senza incappare in frasi lunghe e poco chiare, anzi spesso raggiungendo una profondità di pensiero e analisi molto interessanti e proficue".

Un gruppo di informanti (12%), infine, ha evidenziato la ricaduta positiva del *microteaching* sulla pianificazione della lezione. Un insegnante, ad esempio, riferisce che attraverso il *microteaching* è stato possibile "verificare in modo oggettivo la corrispondenza tra la lezione programmata e quella effettivamente svolta"; grazie alla possibilità di rivedersi, un docente alla prima esperienza CLIL riporta di aver ottenuto "la conferma dell'utilità della pianificazione".

Nelle risposte fornite sono stati riportati anche alcuni aspetti di criticità dell'esperienza di *microteaching* legati a fattori emotivi (12%). Alcuni informanti hanno segnalato l'imbarazzo e l'ansia nell'essere ripresi, con conseguenti condizionamenti e limiti nella qualità della didattica. Un insegnante ha riferito, inoltre, che la videoregistrazione può ridurre la spontaneità degli studenti nell'interazione in classe.

È stato poi chiesto ai docenti se ritenessero utile o meno la pratica del *microteaching* per la formazione dell'insegnante CLIL in generale, precisando la motivazione della risposta. Le risposte sono state positive: il 40% dei docenti, infatti, ha ritenuto la pratica "molto utile", il 32% "utilissima", mentre il 28% "abbastanza utile".

Quasi tutti gli informanti (72%) hanno riportato che il *microteaching* permette l'auto-osservazione, l'auto-analisi, l'autovalutazione e la riflessione sulla propria pratica didattica, come afferma, ad esempio, un docente: "Reputo che la metodologia del *microteaching* possa essere molto utile per un'attività di metacognizione e di autovalutazione perché, indubbiamente, potersi 'rivedere all'opera' permette all'insegnante in formazione di focalizzarsi sui propri punti di forza e di debolezza, potenziando i primi e cercando di migliorare rispetto ai secondi".

Da numerose risposte (84%) emerge l'aspetto migliorativo che il *microteaching* apporta alla pratica didattica dell'insegnante in formazione. Così, infatti, commentano due dei docenti del campione: "Osservare me stessa dall'esterno mi ha dato la possibilità di capire cosa posso migliorare"; "Reputo che il *microteaching* sia una pratica significativa nella formazione dell'insegnante CLIL poiché aumenta la capacità del docente di verificare l'efficacia del proprio intervento e di acquisire consapevolezza circa le potenzialità dello stesso".

Un ulteriore elemento che, secondo la percezione di alcuni informanti (12%), rende il *microteaching* una pratica valida è dato dalla possibilità di ricevere un feedback sia da parte di un supervisore. A tale proposito, uno degli informanti segnala la necessità di prevedere "almeno tre *microteaching* da svolgere rispettivamente all'inizio del percorso (per capire come l'insegnante svolge la sua lezione), durante il percorso (per mettere in pratica ciò che nel frattempo si è imparato) e alla fine del percorso (come chiusura della formazione fatta)" per ricevere tre feedback dal docente esperto.

Pur considerando l'utilità dell'esperienza del *microteaching*, da alcuni commenti emerge la presenza di aspetti problematici (20%). Vengono individuati principalmente elementi legati all'organizzazione didattica; un docente, ad esempio, fornì

sce il seguente commento: “Unico neo di questa pratica è che richiede moltissimo tempo, e non sempre si concilia con le tempistiche della scuola odierna”. In un caso si segnala la dimensione emotiva e in un altro la scarsa autenticità legata alla video-registrazione.

Dalle risposte raccolte si evidenzia nella maggior parte dei docenti la percezione dell’esperienza del *microteaching* come uno strumento che permette di osservare, analizzare e perfezionare la propria pratica didattica, individuando punti di forza e criticità nella gestione della classe CLIL.

### 5. *Le microlezioni: analisi di un corpus*

Al fine di verificare la corrispondenza tra le dichiarazioni dei docenti espresse nel questionario e l’attività di *microteaching* realizzata, è stato analizzato un corpus di microlezioni videoregistrate indagando, in particolare, i seguenti aspetti: l’organizzazione e la gestione dell’intervento didattico di *microteaching*; le funzioni linguistiche e le abilità cognitive sviluppate in classe; le strategie discorsive e comunicative per la facilitazione dell’input e il supporto all’apprendimento; il fenomeno dell’alternanza di codice.

Per quanto riguarda il primo aspetto, è emersa una quasi totale corrispondenza tra le descrizioni delle attività didattiche fornite dai docenti nelle risposte al questionario e lo svolgimento dell’intervento di *microteaching*. I docenti, infatti, hanno descritto la fase dell’unità di lavoro scelta e le attività svolte in classe, menzionando le tecniche didattiche utilizzate, il ricorso a testi scritti, supporti visivi (immagini e presentazioni) e audiovisivi, o l’impiego di applicazioni. Un insegnante di Economia aziendale riporta dettagliatamente l’intervento effettivamente svolto: “Gli studenti hanno iniziato la lezione utilizzando il loro dispositivo (cellulare, iPad, o computer), utilizzando un programma che crea un word cloud. Hanno visto alcuni video a cui sono state associate attività diverse. Hanno utilizzato un cruciverba e cercato di capire un testo”. Si segnala che un solo docente, pur descrivendo nel dettaglio l’intervento didattico di *microteaching*, nel video utilizza un’applicazione senza poi citarla nella risposta del questionario.

In riferimento all’analisi delle funzioni cognitivo-discorsive sviluppate nell’intervento didattico, si riscontra, nella maggior parte dei casi, una corrispondenza tra quanto viene dichiarato dagli insegnanti e quanto emerge dalle videolezioni osservate. Un docente di Fisica, ad esempio, ha svolto un intervento didattico sulla fissione nucleare, basato su un’attività di *matching* termine-definizione, un lavoro di comprensione di un video (tramite domande vero/falso e domande aperte) e la risoluzione di problemi di fisica; le funzioni linguistiche e abilità cognitive sviluppate sono state così individuate nella risposta al questionario: “Definire un concetto: collegare le definizioni corrette alla parola corrispondente (cosa significa *to trigger* oppure *fissile*); sintetizzare e formulare ipotesi (risposta a domande aperte [...], correzione di alcune frasi dopo aver verificato se queste fossero vere o false); risoluzione di problemi ovvero esercizi in cui gli studenti dovevano mettere in pratica le proprie

conoscenze, sia quelle appena acquisite che alcune pregresse ed interdisciplinari”. In alcuni casi, invece, la riflessione svolta dagli insegnanti risulta più limitata. Un docente, pur segnalando nel questionario la principale funzione cognitivo-discorsiva esercitata nel *microteaching*, ossia la “capacità di descrivere eventi storici secondo i nessi di causa e conseguenza”, non menziona altre funzioni che vengono sviluppate, come emerge dall’osservazione del video: nella microlezione viene proposta, infatti, un’attività di formulazione di ipotesi sui contenuti di un testo, successivamente sottoposto ad un lavoro di comprensione e di selezione delle informazioni principali.

In relazione alle strategie discorsive utilizzate, dall’analisi dei video dei cinque docenti del campione si rileva il ricorso alle principali tecniche di facilitazione dell’input, che sono menzionate nelle risposte al questionario, quali la ripetizione, la riformulazione, l’uso di frasi semplici, il controllo della velocità dell’eloquio, il focus sulle parole chiave; così affermano, ad esempio, due insegnanti: “Ho ripetuto spesso le frasi. Ho fatto riprendere loro i concetti utilizzando il loro vocabolario e aggiungendo o correggendo ove necessario”; “Durante la lezione ho cercato di comunicare in modo chiaro le fasi dell’attività da svolgere. Oltre a questo, ho cercato di parlare lentamente, focalizzandomi su informazioni e termini essenziali”.

Le riflessioni dei docenti risultano però piuttosto scarse rispetto a quanto effettivamente si osserva nei video delle microlezioni del corpus. Sono tralasciate, infatti, alcune strategie che risultano ampiamente adoperate da tutti gli insegnanti quali: l’impiego della gestualità come supporto non verbale alla comunicazione in L2 nella spiegazione di concetti o attività; la ridondanza dell’input orale del docente attraverso l’evidenziazione di termini o parti di testo con il supporto visivo della LIM.

Un ulteriore aspetto poco considerato nelle risposte ai questionari, che è risultato poi evidente dall’analisi delle microlezioni, è l’uso della domanda intesa come tecnica per la co-costruzione dei significati, per la definizione dei concetti e per permettere agli studenti una partecipazione attiva durante la spiegazione. Questa strategia discorsiva sembra essere rilevata solo da un docente, il quale scrive sinteticamente di aver fatto “ricorso alla lezione partecipata”.

Infine, riguardo al fenomeno dell’alternanza di codice (L2/L1) nel discorso in classe, si è osservato che due docenti non usano mai l’italiano, esprimendosi sempre in L2, così come è stato dichiarato nel questionario, mostrando la preferenza per altre strategie discorsive di facilitazione della comprensione. Nel caso degli altri tre docenti si riscontra, invece, il ricorso all’italiano per la spiegazione di un “passaggio logico-matematico” o per la traduzione di termini, come risulta anche dalle affermazioni riportate nel questionario.

A seguito dell’analisi delle microlezioni a confronto con i dati raccolti dal questionario, è stata riscontrata una scelta consapevole dei docenti, in particolare riguardo alla progettazione e realizzazione dell’intervento didattico, alle competenze da sviluppare e al ricorso all’alternanza di codice. La riflessione metacognitiva dei docenti appare più limitata nel caso delle diverse modalità di gestione del discorso in classe CLIL.

## 6. *Riflessioni conclusive*

Alla luce dei risultati dell'indagine si è potuto considerare l'impatto positivo e l'efficacia formativa del *microteaching* per la formazione dei docenti all'insegnamento secondo la metodologia CLIL.

Dalle osservazioni dei docenti espresse nel questionario è emersa una conferma della validità del metodo del *microteaching*, che ha reso possibile una riflessione critica e un'autovalutazione sull'azione didattica, nei vari aspetti di pianificazione e gestione dell'intervento, strategie di *scaffolding* e modalità di comunicazione in L2. Inoltre, la possibilità di ottenere un feedback da un supervisore viene considerato un elemento essenziale del *microteaching*, in quanto contribuisce al processo di auto-analisi e riflessione dell'insegnante e all'innovazione delle pratiche didattiche, attraverso la segnalazione di punti di forza e criticità e la proposta di indicazioni di miglioramento, anche in vista di ulteriori interventi di *microteaching* in un processo ciclico di riprogettazione e revisione.

Dall'analisi delle risposte del questionario e dall'osservazione delle videolezioni si è evidenziata, inoltre, la consapevolezza metacognitiva degli informanti, in particolare in relazione alla pianificazione, organizzazione e gestione delle attività didattiche e agli obiettivi linguistico-cognitivi da sviluppare in ambiente CLIL.

In merito alla modalità di gestione della comunicazione e dell'interazione didattica in L2 si rileva la segnalazione di alcune tra le principali strategie discorsive per facilitare l'apprendimento, quali la ripetizione e la riformulazione dell'input; nel contempo sembra emergere la necessità di una maggiore riflessione su altri aspetti della comunicazione in classe CLIL che vengono citati in misura minore dai docenti, come le diverse possibili strategie discorsive e di *scaffolding*, la lezione partecipata e la tecnica della domanda per il coinvolgimento degli apprendenti.

Merita un'attenzione specifica il fenomeno dell'alternanza di codice L2/L1, non sempre chiaramente considerato come una possibile strategia discorsiva per la didattica CLIL, come è risultato dai dati del questionario. Per alcuni docenti, infatti, la ovvia convinzione della necessità di mantenere costantemente l'uso della L2 in classe viene percepita in contrasto con l'effettiva potenzialità di tale strategia nell'interazione didattica.

Nella prospettiva dell'applicazione del *microteaching* in contesto CLIL si rende necessario, dunque, orientare gli interventi di formazione principalmente alle competenze glottodidattiche del docente di DNL, che comprendono non solo la dimensione operativa della pianificazione delle attività didattiche, ma anche la capacità di mediare contenuti disciplinari in L2: il *microteaching* può contribuire così a favorire la riflessione metacognitiva sulle diverse strategie discorsive a disposizione dell'insegnante per una gestione efficace della comunicazione e dell'interazione in classe CLIL.

## Bibliografia

- Allen, Dwight W. 1967. *Micro-teaching, a description*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Allen, Dwight W. e Richard Clark J. 1967. "Microteaching: Its rationale." *The High School Journal* 51(2): 75-79.
- Calvani, Antonio, Giovanni Bonaiuti e Bernardino Andreocci. 2011. "Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente." *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 4(6): 29-42.
- Cinganotto, Letizia. 2018. *Apprendimento CLIL e interazione in classe*. Roma: Aracne.
- Coonan, Carmel Mary. 2012. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Cooper, James M. 1967. "Developing specific teaching skills through micro-teaching." *The High School Journal* 51(2): 80-85.
- Cooper, James M. e Dwight W. Allen. 1970. *Microteaching: history and present status*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Coyle, Do, Philip Hood e David Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2013. "A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education." *European Journal of Applied Linguistics* 1(2): 216-253.
- Danesi, Marcel, Pierangela Diadori e Stefania Semplici. 2018. *Tecniche didattiche per la seconda lingua*. Roma: Carrocci editore.
- Gilardoni, Silvia. 2021. "La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti." In Maria Cristina Gatti e Silvia Gilardoni (a cura di). *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'Università alla Scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: Officinaventuno, pp. 75- 89.
- Gilardoni, Silvia. 2023. "Comunicazione, mediazione e argomentazione in classe CLIL. Termini e definizioni nel discorso didattico." In Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto (a cura di). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, SAIL 26, pp. 105-121
- Grimaldi, Claudio e Mario Pasquariello (a cura di). 2023. *Lessico panlatino dell'insegnamento in modalità CLIL*. Osservatorio di terminologie e politiche linguistiche, Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano: EDUCatt.
- Micheletta, Silvia. 2014. "La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 219-244.
- Zanola, Maria Teresa e Mario Pasquariello. 2016. *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015*. Rapporto finale, MIUR – Università Cattolica del Sacro Cuore, disponibile al link: [https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-Zanola\\_Pasquariello\\_rapporto%20finale.pdf](https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-Zanola_Pasquariello_rapporto%20finale.pdf) (ultimo accesso novembre 2023).