

**CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING:  
UN NUOVO ORIENTAMENTO GLOTTODIDATTICO A FAVORE DELLA PLURALITÀ  
LINGUISTICA**  
ANNALISA LAELA  
*Università di Bari*

**Abstract**

*L'insegnamento veicolare della lingua straniera- Content Language Integrated Learning (C.L.I.L.)- è una delle metodologie più innovative e rappresentative della diversità linguistica e del plurilinguismo. Se sostenuto da una valida e puntuale progettazione delle attività, il CLIL rappresenta un'ottima occasione per un apprendimento autentico e contestualizzato della lingua straniera.*

*Nelle pagine che seguono si mostrerà come il percorso CLIL risponda perfettamente sia alle esigenze di plurilinguismo delineate dall'Unione Europea, sia alle necessità imposte dai nuovi scenari nazionali.*

**Parole chiave:** *CLIL, plurilinguismo, apprendimento, lingue*

*“Il plurilinguismo non è, istituzionalmente, un problema;  
è uno stato dell’umanità”*  
(Nencioni, *Plurilinguismo in Europa* p.3)

## 1. Introduzione

La pluralità linguistica è ormai da tempo riconosciuta come uno dei tratti distintivi, costitutivi e permanenti della nostra società (Nencioni 1997). Nel mondo contemporaneo, alle necessità di relazione dei singoli individui si sono affiancate progressivamente le spinte culturali, economiche e sociali legate all’ampliamento dei contesti relazionali. Questo nuovo scenario, caratterizzato dalla complessità e dalla compresenza di diversi modelli di comunicazione, ha posto all’attenzione delle istituzioni formative questioni di urgente adeguamento in termini di indirizzi, programmi, curricula di studio e metodologie d’insegnamento delle lingue straniere.

La consapevolezza che *“language teaching is not just preparing students for everyday communication, but something more educational”* (Byram 1999: 11) e che la conoscenza delle lingue è ormai requisito indispensabile per acquisire, non solo formalmente, il diritto ad una reale cittadinanza e identità italiana ed europea ha incentivato l’interesse verso nuove metodologie d’insegnamento delle lingue straniere che incoraggiassero *“the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects”*. In particolare, il CLIL o *Content Language Integrated Learning* è risultato uno dei percorsi in grado di rispondere efficacemente ai dettami dell’Unione Europea, nonché al delinearsi di nuovi scenari istituzionali nella scuola italiana.

Il Libro Bianco della Commissione Europea (Cresson 1995), il Trattato di Maastricht (1992), le Raccomandazioni dei Ministri del Consiglio d’Europa (cfr. Trim 1998), il *Common European Framework* (2001) e il Piano di Lisbona hanno avuto come obiettivo comune la promozione di livelli più alti di competenza nell’apprendimento di almeno due lingue comunitarie. In particolare, il Consiglio dei Ministri europei, riunitosi a Lisbona nel 2000, ha elaborato una strategia complessiva di intervento per lo sviluppo di sistemi di istruzione e formazione che coinvolge tutti i Paesi membri; successivamente, durante il Consiglio Europeo di Stoccolma nel marzo del 2001, è stata approvata la relazione sugli “obiettivi strategici per l’istruzione e la formazione”, in cui rientrano “migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi d’istruzione e formazione dell’Unione Europea; agevolare l’accesso di tutti ai sistemi d’istruzione e formazione; aprire i sistemi d’istruzione e formazione al resto del mondo”. Negli anni successivi fino al 2005, questi obiettivi sono stati ulteriormente puntualizzati e si è arrivati alla stesura di un piano di lavoro concreto che consta di 13 punti<sup>1</sup>, tra cui rientrano anche in modo esplicito gli obiettivi “migliorare l’apprendimento delle lingue straniere”, “creare un ambiente aperto di apprendimento”, “rendere l’apprendimento più attraente”.

Da un punto di vista metodologico, la risposta più opportuna a tutti questi obiettivi e agli altri elencati nel suddetto piano di lavoro sembra il percorso CLIL; il CLIL si presenta oggi come uno degli approcci didattici più innovativi a favore della diversità linguistica e del plurilinguismo e come “uno strumento altamente flessibile, mediante il quale le diverse

---

<sup>1</sup> Informazioni disponibili *on line* al sito [http://www.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/lisbona2000.pdf](http://www.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf)

discipline vengono insegnate con l'uso della lingua straniera per raggiungere specifici obiettivi educativi" (Latela, 2004: 37).

D'altro canto, l'apprendimento integrato di lingua e contenuti risponde in pieno alle esigenze dettate dall'art.4, comma 3 del Regolamento sull'autonomia D.P.R. 275/99<sup>2</sup>, dove si afferma che "nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera". Inoltre, l'art.5 dello stesso Regolamento sottolinea l'autonomia organizzativa di ogni singola scuola, "la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa" (art 5 comma 1) e la flessibilità dell'orario complessivo del curriculum delle singole attività e discipline, "anche sulla base di programmazioni plurisettimanali".

Come è stato da più parti sottolineato (cfr. Balboni 2002; Coonan 2002; Serragiotto 2003), il CLIL si è dimostrato negli ultimi anni un efficace strumento per potenziare l'apprendimento delle lingue e contemporaneamente attivare una più stimolante acquisizione dei contenuti, favorendo il superamento dei limiti dei programmi disciplinari tradizionali verso l'integrazione curricolare. Qualsiasi progetto CLIL si integra perfettamente nel curriculum; il percorso CLIL, infatti, se opportunamente strutturato e progettato, oltre a poter essere pienamente conforme alle linee programmatiche del POF d'Istituto, si integra perfettamente nella programmazione del Consiglio di Classe di qualsiasi scuola, come si è voluto successivamente mostrare a titolo esemplificativo.

## 2. Dalla teoria alla pratica

Per dare concretezza a quanto fin qui esposto, si è deciso di scegliere un argomento riguardante l'educazione alimentare e alla salute e di far vedere come il CLIL non si sostituisca agli OSA stabiliti dalle U.d.A. della programmazione, ma al contrario si integri perfettamente con gli obiettivi disciplinari e linguistici. Anche la scelta dell'argomento non è stata casuale; l'educazione alimentare e alla salute è una delle finalità della scuola secondaria di primo grado, da cui scaturisce la necessità di sensibilizzare gli alunni sull'importanza di un'alimentazione corretta ed equilibrata, per prevenire i ricorrenti fenomeni di anoressia e bulimia che sempre più spesso dilagano sulle pagine dei quotidiani. Come sottolinea Petter (1999:17), "è noto quanto siano diffusi, soprattutto nelle ragazze, nel periodo adolescenziale, i disturbi alimentari di origine psicologica (anoressia, bulimia), che sono in larga misura riconducibili alle preoccupazioni per il proprio aspetto corporeo [...]".

In una pianificazione CLIL, è necessario tener conto sin dal primo momento delle variabili che entrano in gioco, in particolare della "motivazione di base e del contesto, delle decisioni organizzative strutturali e degli aspetti più propriamente organizzativo-metodologici" (Serragiotto, 2003:77-87). Nello schema che segue, si è cercato di adattare il modello proposto dall'autore (*ibidem*) ipotizzando la realizzazione di uno specifico percorso rivolto ad alunni di una scuola secondaria di primo grado:

---

<sup>2</sup> D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, capo II

– Autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo.

## **VARIABILI PER UNA PROGETTAZIONE CLIL**

Tipo di scuola: Istituto di Istruzione Superiore di I grado

### **MOTIVAZIONE DI BASE**

Dimensione culturale: conoscenza delle abitudini alimentari di diversi Paesi

Dimensione linguistica: miglioramento complessivo della lingua, in particolare attraverso lo sviluppo delle abilità orali

Dimensione del contenuto: approfondimento dei contenuti disciplinari attraverso una prospettiva diversa

Dimensione cognitiva: potenziamento delle strategie individuali di apprendimento, incremento della motivazione, soddisfacimento dei diversi stili cognitivi.

### **IL CONTESTO**

Popolazione scolastica coinvolta: 18 alunni appartenenti ad una classe 3<sup>^</sup>, divisi in 3 fasce di livello

Lingua straniera utilizzata: inglese

### **DECISIONI ORGANIZZATIVE STRUTTURALI**

Contenuto curricolare: scienze

Contenuti trasversali: lingua italiana; tecnologie informatiche

Docenti coinvolti: ins. di scienze e di lingua inglese,

Peso della L1 e della LS: alternanza L1 (lingua italiana) e LS (lingua inglese).

### **ASPETTI ORGANIZZATIVO-METODOLOGICI**

Struttura didattica: gruppo classe

Insegnamento collaborativo tra il docente della disciplina (scienze) e quello di LS nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche.

Modello operativo: U.d.A.

Organizzazione didattica: alternanza di lezioni frontali, dialogate, gruppi

Alternanza L1 (lingua italiana), utilizzata dall'insegnante di scienze e LS (inglese) progressivamente in momenti precisi dell'U.d.A.

Le variabili elencate sono il punto di partenza per una più puntuale progettazione dell'U.d.A., in cui si devono stabilire gli obiettivi formativi e gli O.S.A., i requisiti preliminari; i tempi, gli strumenti e sussidi e le modalità di verifica-valutazione.

Nel progettare un percorso CLIL, inoltre, bisogna tenere in considerazione i suggerimenti forniti dalla Commissione Europea relativi all'introduzione delle Tic nella

scuola, proprio in virtù delle potenzialità che tali tecnologie offrirebbero sul piano pedagogico. In particolare, le nuove tecnologie sono in perfetta sintonia con la teoria delle intelligenze multiple elaborata da Gardner, secondo il quale esisterebbero ben otto diversi tipi di intelligenze. Partendo da questa consapevolezza emerge, quindi, la necessità di garantire un percorso didattico che consenta un coinvolgimento multisensoriale e multidimensionale.

Le nuove Tic permettono di gestire il materiale di studio secondo punti di vista diversi suggeriti dalle diverse intelligenze multiple, consentendo la personalizzazione dell'insegnamento e la conseguente promozione di un apprendimento significativo.

### 3. Fase Attuativa

Di seguito si riporta quindi lo schema dell' articolazione dell'U.d.A:

**Contesto:** I destinatari di questo percorso sono i 18 alunni di una classe 3<sup>a</sup> dove le lingue straniere insegnate sono inglese e francese. All'interno della classe si possono distinguere 3 fasce di livelli (3 alunni in prima fascia, 6 in seconda, 9 in terza). Il livello di competenza da raggiungere è A2 del C.E.F.

#### Situazione di apprendimento:

- **Insegnanti coinvolti:** insegnante di scienze naturali, insegnante di lingua inglese, I
- **Disciplina:** scienze D
- **Argomento:** *Healthy eating all over the world* A
- **Tempi:** 6 lezioni curricolari T
- **Obiettivi formativi:**
- sensibilizzare gli allievi alle regole fondamentali di una sana e corretta alimentazione S
- incoraggiare l'utilizzo della lingua straniera per svolgere compiti autentici di natura non meramente linguistica I
- imparare a riflettere sulle proprie abitudini e tradizioni alimentari e confrontarle con quelle di altri Paesi, apprezzarne le differenze e sviluppare tolleranza I
- **Obiettivi specifici di apprendimento:**
- utilizzare il lessico relativo all'alimentazione U
- identificare e classificare alimenti in base alle loro caratteristiche I
- comprendere ed eseguire operazioni e procedure C
- potenziare l'uso della lingua straniera in contesti stabiliti P

• A  
 acquisire il lessico specifico delle discipline attraverso una trasversalità di saperi

**Obiettivi disciplinari:**

Individuare i nutrienti e gli alimenti necessari per una dieta equilibrata

Riconoscere l'importanza di una corretta alimentazione, giusto riposo ed adeguata attività fisica per una vita salutare

Saper distinguere grassi, carboidrati, proteine e vitamine e gli alimenti in cui sono contenuti

Prevenire disordini alimentari (anoressia, bulimia)

**Preconoscenze:** livello A1 del QRE

**Argomenti:**

▪ C  
**cultura e Civiltà:** Il tema dell'alimentazione: Italia e Inghilterra a confronto

▪ F  
**funzioni linguistiche:** Esprimere quantità; effettuare comparazioni; informarsi sui gusti altrui e informare sui propri; esprimere approvazione/disapprovazione nei confronti di cibi/bevande; esprimere caratteristiche/proprietà; parlare di abitudini e tradizioni

▪ S  
**strutture grammaticali esercitate e rinforzate:** What's this? It's...; Yes, it is/No, it isn't; simple present, present continuous; imperative; there is/are + comparative; verbi per esprimere gusti (*love, hate, like, dislike, would like to*, etc.); condizionale ("Would you like...? Yes, please/ No, thanks); interrogative subordinate (*Can you tell me where /what / how.... ?*")

▪ L  
**lessico:** I nomi degli alimenti, dei nutrienti e vitamine; i nomi dei pasti; numeri/quantità; aggettivi; i nomi di contenitori (*a packet of, a box of, a plate of, a glass of, a can of, etc?*)

▪ S  
**strategie cognitive:** utilizzare grafici; classificare; confrontare/contrastare; descrivere sequenze temporali; aggiungere/ampliare; elencare; comparare; risolvere problemi; fare ipotesi; predire; definire.

▪ A  
**abilità di studio:** lavorare in gruppo; memorizzare; organizzare il proprio lavoro; utilizzare risorse e strumenti diversi, anche multimediali; scambiare conoscenze ed esperienze personali; effettuare ricerche.

▪ C  
**connessioni interdisciplinari:** individuare i Gruppi Alimentari e le loro funzioni; individuare nutrienti e alimenti necessari per una dieta bilanciata.

**Approccio metodologico:** sono stati utilizzati più approcci metodologici, anche se a prevalere sono stati quello umanistico-affettivo, comunicativo e lessicale, seguendo la strategia induttiva, stimolata da una continua interazione tra docente e discente.

**Attività:**

**Ascoltare**

Comprendere parole nuove dal contesto

Indicare delle immagini/disegni/oggetti mentre l'insegnante spiega o fa domande

Eseguire delle consegne

### **Parlare**

Ripetere e memorizzare il nuovo lessico

Denominare i pasti principali, cibi e bevande

Spiegare delle semplici ricette

Esprimere approvazione/disapprovazione nei confronti di alcuni alimenti/bevande

### **Leggere**

Abbinare didascalie ad immagini o situazioni

Comprendere brevi testi e rispondere a domande/questionari

### **Scrivere**

Compilare griglie e schemi su abitudini alimentari proprie e altrui

Scrivere delle semplici ricette

**Risorse e materiali utilizzati:** fotocopie varie contenenti attività da svolgere; lettore Cd; computer con collegamento Internet; videoproiettore; dizionari cartacei e dizionario multimediale della Oxford Paravia; lavagna.

Sarebbe opportuno, soprattutto in fase iniziale, elicitarne il progetto ai ragazzi per informarli e motivarli ad approfondire concetti sull'alimentazione a loro già introdotti dal docente di scienze. Inoltre, si potrebbe proporre la compilazione di un questionario di inizio attività, in cui si chiede se sono interessati ad imparare le scienze attraverso l'inglese, se questo sia utile, quali sono le maggiori difficoltà che si incontrano nello studio di una LS e così via.

A questo punto, per portarli a riflettere sulla loro esperienza quotidiana, si potrebbe distribuire un "*Food diary*" per la registrazione delle loro abitudini alimentari giornaliere o avviare le attività di *ice-breaking* e *brainstorming*, in cui nello specifico si può chiedere agli alunni di fare delle supposizioni circa le immagini di persone obese, anoressiche e in forma, anche attraverso alcune domande-stimolo: "*What can you see in this picture?*"; "*How old is the person in the picture?*"; "*What is he doing?*", invitandoli ad usare almeno 3 aggettivi per descriverle (*fat, obese, etc*).

L'attività di *brainstorming* è importante perché consente di collegare idee, anticipare contenuti e punti principali e verificare le conoscenze realmente possedute dai discenti.

Per approfondire il discorso avviato e arrivare ad un collegamento con le scienze, si potrebbero successivamente proporre dei brani su concetti specifici.

Vista la lunghezza e la complessità che contraddistingue i brani reperibili sui libri di testo comuni, si potrebbe intervenire sugli stessi "didattizzandoli", consapevoli del fatto che la selezione, l'adattamento/didattizzazione e integrazione dei materiali (cfr. Serragiotto, 2003) rappresenti un'operazione imprescindibile per chi voglia realizzare percorsi CLIL. Si dovrebbe innanzitutto "ritoccare" il testo da un punto di vista grafico, per renderlo più accattivante, per non scoraggiare gli alunni per l'eccessiva lunghezza e per fare in modo che

tutti possano comprenderlo a fondo, senza ricorrere al tradizionale metodo traduttivo “parola per parola”.

Il testo potrebbe poi essere suddiviso in parti, evidenziandone i termini e le espressioni più importanti o che si presentano particolarmente difficili. Utili in tal senso risultano anche le *pre-reading activities*, per recuperare le informazioni già possedute dagli studenti, le diverse tipologie di esercizi (traduzione dei termini più complessi, esercizi di riempimento, collegamento, abbinamento e così via), le *post-reading activities*, consistenti in discussioni, di gruppo, realizzazione di cartelloni, attività varie di produzione scritta.

Infine, bisognerà prestare attenzione alla fase della verifica e della valutazione, argomento abbastanza complicato quando si realizza un percorso CLIL, in quanto “nel caso dell’insegnamento veicolare si va a valutare contemporaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina” (Serragiotto 2003: 43).

In ogni caso, la valutazione dovrebbe rappresentare uno strumento regolatore dell’azione didattica proposta, delineandosi come *feedback* costantemente ricercato che permette di capire se e in che misura gli obiettivi prefissati, sia da un punto di vista linguistico che disciplinare, vengono via via raggiunti e inducendo l’insegnante a riflettere e stabilire se siano necessari cambiamenti, precisazioni o ulteriori approfondimenti.

Lungi dal considerare la valutazione come mero strumento di misurazione, isolato e conclusivo rispetto all’azione didattica, bisognerebbe, inoltre, adottare una “prospettiva valutativa polidimensionale”, che non si limiti alla sfera cognitiva, ma che comprenda anche quella socio-affettiva, operativa e metacognitiva<sup>3</sup>.

In tale ottica la valutazione non si limita all’interpretazione dei dati quantitativi emersi nella fase di *testing*, ma si forma e si sviluppa nell’arco di tutto il percorso didattico predisposto, attraverso l’osservazione sistemica che tiene conto non solo dei risultati del lavoro individuale e di gruppo, ma anche del grado di partecipazione e collaborazione, della disponibilità all’ascolto, della responsabilità individuale nello svolgere il proprio ruolo, della capacità di rielaborazione.

Costante e continuo dovrebbe, poi, essere lo sforzo di creare un clima collaborativo e democratico, con il duplice scopo di ridurre il “filtro affettivo” (cfr. Krashen 1987) e rendere il discente protagonista attivo del suo processo di apprendimento. Sulla base di questa impostazione metodologica, si dovrebbe cercare di coinvolgere direttamente i discenti anche nel processo di valutazione, considerando fondamentale ed irrinunciabile la somministrazione di un test di *self-assessment*, quale momento significativo di riflessione e metacognizione, proprio perché consente di “sollecitare ciascun alunno a riflettere sul proprio percorso di apprendimento, sulla propria “concezione” dell’imparare, sulle strategie adottate e sulle difficoltà incontrate in modo da condurlo a una responsabilità sempre maggiore nella gestione del proprio apprendimento”(Giovannini 1995: 17).<sup>4</sup>.

## Conclusioni

---

<sup>3</sup> Si tratta di sfere riconducibili a quelle che Goleman definisce capacità personali, che sono alla base dell’intelligenza emotiva intesa come una meta-abilità che ci permette di esercitare un certo grado di controllo sulla nostra vita emotiva determinando il grado in cui riusciamo ad utilizzare le diverse risorse in nostro possesso sia in riferimento al rapporto con se stessi sia in riferimento al rapporto con gli altri.



Diversi sono quindi i vantaggi nel realizzare un percorso CLIL. L'aspetto più importante è probabilmente che questa esperienza fornisce un esempio di quell'apprendimento esperienziale o *learning by doing* che, secondo Krashen (1987), elabora gli *input* a livelli più profondi, dando luogo ad un'effettiva acquisizione automatizzata. L'uso della lingua straniera per veicolare altri contenuti disciplinari fa comprendere poi agli allievi come la lingua sia un mezzo, uno strumento di acquisizione e trasmissione del sapere e non un'astratta entità regolata da grammatica e sintassi. In questo modo viene favorito non solo il miglioramento linguistico, ma anche la motivazione; aumenta infatti la consapevolezza dell'utilità di saper padroneggiare una lingua straniera e la fiducia nelle proprie possibilità.

Va infine rimarcato che il piacere di saper utilizzare la lingua come strumento operativo crea un forte impulso all'apprendimento e che l'uso veicolare della lingua nello studio di un'altra disciplina rappresenta un contesto di uso "autentico" della lingua. Wolff (1997) ritiene infatti che l'aspetto positivo non sia da ricercarsi unicamente nella maggiore esposizione alla lingua in questione, in quanto non si tratta meramente di un fenomeno di sola quantità linguistica. I risultati migliori dipendono dall'autenticità della lingua e delle attività che caratterizzano un tale tipo di apprendimento linguistico. Inoltre, l'espletamento di percorsi CLIL consente di evitare lo svolgimento di lezioni attraverso il tradizionale metodo grammaticale-traduttivo, e predilige l'aspetto lessicale, il più delle volte trascurato.

I percorsi CLIL, inoltre, hanno una ricaduta generale sul rendimento scolastico dei discenti, in quanto potenziano le capacità cognitive sottese ai codici comunicativi della lingua madre e della/e lingua/e veicolare/i. Oltre ad una maggiore competenza linguistica (acquisizione del lessico specifico, fluidità di espressione, efficacia comunicativa), l'insegnamento veicolare stimola infatti le abilità trasversali quali la capacità di saper leggere efficacemente, di partecipare attivamente ad una discussione, di fare domande, di chiedere chiarimenti, di esprimere accordo o disaccordo. A livello più avanzato questo tipo di attività potenzia le abilità cognitive quali il saper riassumere, sintetizzare, parafrasare, fare ipotesi.

Alla luce di tutte le considerazioni emerse nel presente contributo, il CLIL è da intendere come ricerca di un'azione volta a sostenere un nuovo sistema operativo in linea con le caratteristiche evolutive dell'intero sistema scolastico basato sulla dialettica tra istanze non facilmente componibili. Da un lato, infatti, emerge sempre più urgente la necessità di mettere a punto strategie diversificate che consentano all'individuo un apprendimento plurilingue efficace; dall'altro si adottano percorsi organizzativi flessibili, connessi alla logica dell'autonomia. Il successo formativo dipende dunque da questa sofisticata alchimia di fattori che solo un insegnante esperto può gestire; ancora una volta "è necessario che gli insegnanti di lingue siano disponibili a un cambiamento di mentalità ed entrino nell'ordine d'idee che la loro professionalità non può fondarsi sulla consuetudine né sull'empirismo didattico, ma deve proiettarsi nell'ottica multiculturale e multilingue della ricerca" (Mazzotta 2002:172).

**Riferimenti bibliografici**

Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.

Byram M., *European Language Teaching and European Citizenship, A special case*, conferenza LEND, Rende (Cosenza) , 7-11 settembre 1999, pag.11.

Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

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

Cresson E. (a cura di), 1995, *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee.

Gardner H., 1996, trad. it., *Formae Mentis*, Milano, Feltrinelli.

Giovannini M.L., 1995, *La valutazione, ovvero oltre il giudizio dell'alunno*. Milano, Mondadori.

Goleman D., 1996, trad. it., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Krashen S.D., 1987, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Latela A., 2004, "CLIL e insegnamento dell'italiano come seconda lingua nella scuola elementare", in *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, II, 6, Perugia, Guerra Edizioni.

Mazzotta P., 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria.

Nencioni G., 1997, "Plurilinguismo in Europa", in *Annali della Pubblica Istruzione*, LXIII, p.3.

Petter G., 1999, *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Firenze, Giunti Gruppo Editoriale.

Santelli Beccegato L., Varisco B.M., *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini Associati , Milano, 2004

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

Trim J., 1998, "European Perspectives on Modern Language Learning" in *Language Teaching*, 31.

Wolff D., 1997, "Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom" in Marsh D. et al. (a cura di), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*, The Continuing Education Centre, Jyväskylä University.