



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
**eCAMPUS**  
ON LINE-DECRETO MIUR 30/01/2006

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI eCAMPUS**  
**CORSO DI PERFEZIONAMENTO ANNUALE**

**1500 ORE 60 CFU**

**L-19**

**“Metodi e tecniche dell’intervento didattico. La programmazione a  
Scuola”**

***ASPETTI PSICO-MOTIVAZIONALI NEL CONTESTO DI UNA  
LEZIONE CLIL***

**IL CANDIDATO**

William Mariella

**RELATORE**

Simona Ruggi

Anno accademico

2022/2023



## INDICE

<b>Introduzione.....</b>	<b>4</b>
 <b>1. Capitolo I: Psicologia della motivazione</b>	
1.1. Definizione e aspetti generali.....	5
1.2. Teoria di Maslow.....	6
1.3. Motivazione intrinseca e motivazione estrinseca.....	8
1.4. Prospettive teoriche.....	9
1.5. La motivazione nei contesti scolastici.....	10
 <b>2. Capitolo II: Aspetti generali e psico-motivazionali di una lezione CLIL</b>	
2.1. Caratteristiche, obiettivi, prerequisiti e struttura della lezione CLIL.....	12
2.2. CLIL: strategie didattiche fondamentali.....	15
2.3. CLIL: strategie motivazionali per l'acquisizione della LS.....	19
 <b>Conclusione.....</b>	<b>26</b>
 <b>Bibliografia.....</b>	<b>28</b>
 <b>Sitografia.....</b>	<b>29</b>

## INTRODUZIONE

I risultati delle più recenti ricerche scientifiche in ambito psicologico dimostrano come la motivazione non possa essere considerata indipendente da tutte le altre componenti psico-cognitive e dal contesto sociale in cui l'individuo è inserito. Bensì la motivazione si inserisce nel complesso delle strutture psichiche, dove stimoli e rinforzi (esterni), stili cognitivi, stati d'animo, pensieri, comportamenti e abitudini possono influire, positivamente o negativamente, sulla motivazione stessa.

L'obiettivo di questa tesi è approfondire i vari aspetti della motivazione sia nel contesto generale dell'ambiente-scuola sia nel contesto specifico di una lezione CLIL.

CLIL è l'acronimo di *Content Language Integrated Learning* e in breve consiste in una lezione di una qualsiasi materia non linguistica (che sia chimica, storia, geografia, eccetera) tenuta in una lingua straniera. Pertanto, è necessario che lo studente conosca almeno ad un livello intermedio generale la lingua straniera e la microlingua specifica per la materia o l'argomento in oggetto. Inoltre, è previsto che gli studenti lavorino in gruppi per svolgere un compito o produrre un elaborato in lingua straniera.

Appare evidente già dalle premesse come gli aspetti motivazionali giochino un ruolo non certo marginale nel contesto di una lezione CLIL, poiché lo studente sarà chiamato ad impegnarsi più a fondo e compiere uno sforzo cognitivo superiore per apprendere i contenuti di una lezione spiegata in una lingua diversa da quella madre. Tuttavia, risulta importante “sottacere” gli aspetti motivazionali, focalizzando invece l'attenzione sui metodi, sulle procedure, sul lavoro di gruppo coadiuvato dal sostegno del docente e sul cogliere le perplessità, le critiche e i *feedback* degli studenti, così da rendere la lezione CLIL intrinsecamente più coinvolgente e quindi più motivante possibile.

# CAPITOLO I

## PSICOLOGIA DELLA MOTIVAZIONE

### 1. Definizione e aspetti generali

Sono state formulate numerose definizioni sulla motivazione. La motivazione può essere definita come un processo che avvia, guida e mantiene una serie di comportamenti finalizzati ad uno scopo; oppure come una sorta di “energia” che alimenta la dinamica dei comportamenti e delle azioni individuali verso il conseguimento di finalità generiche o specifiche, in relazione anche alle condizioni ambientali; oppure semplicemente come tutto ciò che da scopo ad un comportamento [Riello, 2018, in sitografia 2].

Al di là delle svariate definizioni di motivazione, i ricercatori sono concordi nell’asserto che la motivazione è un fenomeno psicologico parecchio complesso che interagisce con i meccanismi delle strutture psico-cognitive, è influenzata dagli stati d’animo ed è correlabile con le particolarità del contesto ambientale in cui l’individuo è inserito.

I due parametri fondamentali che descrivono una risposta-azione che trova origine dai processi motivazionali sono la *direzione*, in quanto condotta orientata ad uno scopo, e l’*intensità*, riferita ai diversi livelli di complessità. A proposito di intensità, la motivazione può innescare sia risposte semplici ed automatiche (gli istinti e i riflessi), sia risposte più complesse ed articolate, organizzate all’interno di specifiche strutture gerarchiche.

## 2. Teoria di Maslow

I primi studi in cui si comincia ad accennare al concetto di motivazione compaiono solo dalla seconda metà del XX secolo con l'introduzione di un paio di concetti innovativi: il *bisogno* e la *pulsione*. Il *bisogno* consiste in una condizione fisiologica caratterizzata da uno stato di carenza. La condizione psicologica afferente al bisogno è la *pulsione*, foriera di disagio. La pulsione rappresenta, dunque, l'input fondamentale per mettere in moto i processi psico-motivazionali finalizzati alla ricerca dei mezzi per il soddisfacimento dei bisogni.

Lo psicologo statunitense Abraham Maslow negli anni '50 propose una *gerarchizzazione piramidale dei bisogni* (Fig. 1), collocando alla base della piramide i *bisogni fisiologici*, detti anche *bisogni primari* poiché sono considerati i più importanti in quanto necessari alla sopravvivenza ed in generale ad una buona salute dell'individuo. Ai livelli successivi sono collocati i *bisogni secondari*, detti anche *bisogni sociali* in quanto dipendono dai contesti sociali e dalla cultura di appartenenza; essi sono fondamentali per la costruzione dell'identità personale e del ruolo nella comunità.

Eppure, le gerarchie di Maslow non devono intendersi in modo rigido: i bisogni primari e secondari sono strettamente interconnessi. Infatti, la *ricompensa* (ossia, il soddisfacimento del bisogno che sia esso primario o secondario) può configurarsi come *rinforzo* motivazionale per soddisfare ulteriori bisogni. Ancora, perfino la soddisfazione dei bisogni cosiddetti secondari possono rispondere ad esigenze fisiologiche (si pensi banalmente a quale possa essere la condizione psico-fisica di una persona privata addirittura della più modesta forma di rispetto o affetto), mentre le attività volte al soddisfacimento dei bisogni cosiddetti primari possono avere una valenza sociale (nelle civiltà primitive, chi eccelleva in attività come la caccia, ricopriva anche ruoli apicali all'interno della

loro società). L'interconnessione dei bisogni primari e secondari dà origine al *processo di autonomia funzionale dei bisogni*, ossia il fenomeno per cui le azioni sottese al soddisfacimento dei bisogni primari possono dar vita a bisogni secondari.

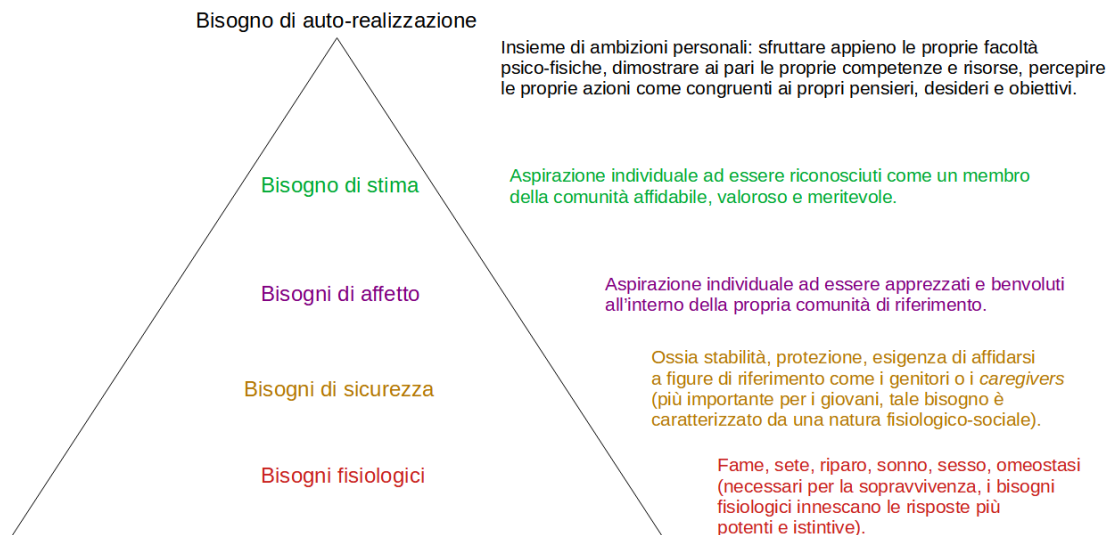


Fig. 1 Gerarchizzazione piramidale dei bisogni secondo Maslow.

### 3. Motivazione intrinseca e motivazione estrinseca

Oltre alla teoria di Maslow che illustra gli orientamenti (rappresentati dal soddisfacimento di bisogni fisiologici e sociali) verso cui la motivazione tende al fine di portare a termine un compito o di realizzare un obiettivo, risulta utile distinguere due differenti forme di motivazione.

La *motivazione intrinseca* consiste in sostanza nella spinta ad impegnarsi nel svolgere determinate attività per il solo gusto di farlo. Per comprendere meglio tale concetto, ci si riferisce ad una serie di costrutti teorici.

1. La *curiosità epistemica* è un'inclinazione innata, tipica soprattutto dei bambini, a conoscere i "perché" dei fenomeni, come funzionano gli oggetti, eccetera.
2. L'*auto-efficacia* si manifesta nel bisogno di sentirsi competenti e di padroneggiare gli stimoli provenienti dall'ambiente esterno.
3. L'*auto-determinazione* consiste nella possibilità di condurre un'azione in assenza di vincoli.
4. L'*esperienza di flusso* si manifesta quando si è così assorti nello svolgere un'attività tanto da perdere momentaneamente la cognizione del tempo, perché la si ritiene estremamente piacevole.
5. L'*interesse* tende ad emergere dalla continua esposizione agli stimoli. Differentemente dalla *curiosità epistemica*, l'*interesse* è caratteristico degli adulti e tenderebbe a perdurare nel tempo se si è costantemente a contatto con gli stimoli.

Al contrario, la *motivazione estrinseca* è strettamente correlata al *rinforzo* (stimolo in grado di mantenere, aumentare o diminuire la frequenza di uno specifico comportamento), inteso nella sua accezione sociale. Pertanto, la *motivazione estrinseca* presuppone l'esistenza di una relazione asimmetrica fra due individui inseriti nel medesimo contesto sociale: l'uno dispensatore di prestazioni, l'altro dispensatore di rinforzi (discente-professore, oppure impiegato-capo ufficio). Il *rinforzo* può non essere necessariamente una ricompensa, ma anche una punizione (come ad esempio un'insufficienza ad un compito). Sostanzialmente, la *motivazione estrinseca* prefigura l'obiettivo dell'individuo di ricercare ricompense ed evitare punizioni. Tuttavia, è stato dimostrato che non sempre le ricompense mantengono alta la *motivazione estrinseca*, anzi possono contribuire ad abbassarla, perché poi chi riceve una ricompensa può avere la sensazione di aver esaurito il suo compito, quando invece era stata elargita per aver conseguito solo una parte degli obiettivi preposti.



Pertanto, la *motivazione intrinseca* risulta essere più stabile ed efficace di quella *estrinseca*, proprio perché è totalmente indipendente dagli stimoli esterni e trova interamente la sua origine nella soggettività dell'individuo.

#### **4. Prospettive teoriche**

In questo paragrafo verranno sintetizzate le tre prospettive teoriche più significative riguardo i processi motivazionali.

1. *Teoria comportamentista*. La motivazione è rappresentata come un sistema che contribuisce ad instaurare e mantenere l'equilibrio più ottimale possibile fra individuo e ambiente, basandosi sull'elaborazione di adeguate risposte agli stimoli. Le pulsioni e le abitudini regolano i processi responsivi. I rinforzi e gli stimoli stabiliscono la direzione e l'intensità della motivazione, generando dunque una pulsione finalizzata al soddisfacimento dei bisogni e alla definizione di abitudini.
2. *Teoria cognitivista*. I cognitivisti focalizzano l'attenzione sugli obiettivi verso cui tende la motivazione. Gli obiettivi non sono mai immutabili e rigidamente prefissati, bensì possono cambiare ogniqualvolta si acquisiscano nuove conoscenze riguardo i contesti sociali e le mete prefigurate. Pertanto, gli aspetti cognitivi e metacognitivi (ossia, il come si impara, e il riflettere su come si impara) risultano cruciali nei processi motivazionali. Inoltre, direzione e intensità della motivazione sono costantemente soggetti alle modificazioni dovute alle circostanze (prospettiva temporale della motivazione). Infine, e contrariamente ai comportamentisti, i cognitivisti ritengono che la motivazione non è imposta dalle condizioni ambientali, ma è influenzata esclusivamente dagli obiettivi soggettivamente utili ed attesi.

3. *Teoria interazionista.* Gli interazionisti, d'altra parte, focalizzano l'attenzione sugli aspetti socio-culturali che definiscono direzione e intensità della motivazione. Tali aspetti, oltre a determinare inoppugnabilmente i bisogni e le motivazioni secondarie, possono addirittura influenzare la tendenza al soddisfacimento (o meno) dei bisogni primari (ad esempio, basti pensare alla motivazione dei mussulmani a rispettare il ramadan, anche sotto la pulsione della fame). In sostanza, è la società e la cultura di appartenenza, nel complesso delle reti relazionali, a valorizzare ed incentivare le spinte motivazionali lecite e di conseguenza i comportamenti consentiti, mentre le condotte non accettate vengono respinte e represses. Appare chiaro che ciò che è lecito per una cultura, può non esserlo per un'altra.

Tali prospettive teoriche sembrano porsi in contraddizione in quanto sono state formulate da studiosi di differenti correnti e approcci alla psicologia dell'apprendimento. Eppure, esse assumono pari dignità epistemologica e concorrono nello spiegare i diversi fenomeni psico-sociali correlati al concetto di motivazione.

## **5. La motivazione nei contesti scolastici**

Il docente deve essere a conoscenza e deve saper convincere studenti e genitori che la motivazione può essere ispirata, modulata ed incoraggiata. Gli stimoli positivi che potrebbero favorire l'accrescimento della motivazione devono necessariamente provenire proprio dagli insegnanti, dai genitori, da un ambiente-classe animato da scambi comunicativi costanti fra l'insegnante e gli studenti e, quando opportuno, fra studenti e studenti, cosicché ognuno di loro si senta pienamente coinvolto, contribuendo attivamente alla co-costruzione delle proprie conoscenze. Inoltre, il processo di insegnamento/apprendimento deve essere incentrato più sullo sviluppo di abilità, competenze e relazioni positi-

ve fra gli attori in gioco, piuttosto che sul mettere a fuoco prevalentemente le prestazioni, la competitività e la valutazione. Infatti, la motivazione non è affatto una variabile indipendente svincolata da qualunque struttura psico-cognitiva o dai contesti tipici dell'ambiente-scuola, bensì deve essere intesa come un costrutto psicologico multidimensionale, dinamico e anche socialmente costruito. Addirittura, la motivazione se sapientemente “addestrata” può diventare una competenza [Mariani, 2012]. Pertanto, la concezione “ingenua” di motivazione come un qualche cosa di scarsamente controllabile (ossia qualità innata oppure come il risultato di circostanze fortuite che dipendono esclusivamente da fattori esterni) dovrebbe essere rivoluzionata dall'insegnante a cominciare dalla prassi educativa. È evidente che senza una quantomeno adeguata motivazione anche gli individui con le più notevoli abilità non riescano a raggiungere risultati sufficienti o comunque soddisfacenti, nonostante un ambiente-classe favorevole, un curriculum scolastico ben strutturato e/o un buon docente. Così come è evidente l'opposto, cioè che un'elevata motivazione riesca a compensare una carenza di abilità, o addirittura a spingere le iniziali scarse abilità verso un notevole miglioramento. Tuttavia, sarebbe un errore elevare la motivazione a “valore assoluto”, ossia intesa come l'unica caratteristica che incide significativamente sull'efficacia degli apprendimenti. Proprio per la natura multidimensionale della motivazione, la quale è influenzata sia dai processi psicocognitivi interni sia dal contesto sociale in cui è inserito l'individuo, è più conveniente intervenire sui processi motivazionali in maniera trasversale e indiretta: nello specifico adottando buone pratiche di insegnamento che abbiano una valenza significativa e concreta per gli studenti, ponendo l'obiettivo di intervenire sulle procedure di risoluzione di quesiti e problemi del “mondo reale”, piuttosto che limitarsi a “trasferire” nozioni astratte, decontestualizzate, non particolarmente significative, perciò ostiche da apprendere. Inoltre, la motivazione può essere incentivata supportando l'analisi meta-cognitiva

di ciascun discente e promuovendo un ambiente-classe sereno, funzionale e animato da uno spirito cooperativo e costruttivo. Si sconsigliano invece interventi diretti, “arringando” gli studenti, perché non tutti gli studenti reagirebbero positivamente quando sono “spronati”. Focalizzando, invece, l’attenzione sugli aspetti più essenziali del processo di insegnamento/apprendimento e in generale della vita scolastica, si riesce ad instillare nei discenti un maggior interesse per gli argomenti scolastici, un crescente senso di auto-efficacia per la risoluzione dei compiti e, dunque, una rinvigorita motivazione in maniera del tutto spontanea.

## **CAPITOLO II**

### **Aspetti generali e psico-motivazionali di una lezione CLIL**

#### **1. Caratteristiche, obiettivi, prerequisiti e struttura della lezione CLIL**

Il CLIL (*Content Language Integrated Learning*) consiste in un modalità alternativa ed integrata di condurre una lezione: un argomento di una materia non linguistica viene spiegato alla classe in lingua straniera. La lingua straniera in questione (LS) può essere l’inglese (la lingua franca riconosciuta a livello internazionale per la comunicazione fra i diversi gruppi etnici, insegnata ed appresa in tutto il mondo), oppure una qualsiasi altra lingua largamente diffusa e riconosciuta come lingua ufficiale in numerose nazioni (come il francese o lo spagnolo), oppure una lingua che per ragioni storico-culturali viene parlata da buona parte della popolazione di una specifica regione (in Italia è emblematico l’esempio della lingua slovena e della lingua friulana in Friuli-Venezia Giulia).

L'obiettivo principale di una lezione CLIL è duplice: lo sviluppo di abilità di base nell'utilizzo della LS a livello di *comprensione* e di *produzione scritta e parlata*. A questo duplice obiettivo si aggiunge anche lo sviluppo di abilità trasversali o integrative, come il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura, il riformulare una frase non modificandone il significato, il tradurre in lingua madre, eccetera.

I prerequisiti per accedere ai contenuti di una lezione CLIL riguardano prettamente la LS. Gli studenti devono aver raggiunto perlomeno un livello intermedio (B1-B2) o comunque devono aver sviluppato le BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, ossia le abilità comunicative di base). Alle BICS devono necessariamente aggiungersi le conoscenze microlinguistiche. Una microlingua è l'insieme di vocaboli e strutture grammaticali specifiche per un determinato settore scientifico e/o professionale, utilizzata dai specialisti (storici, ricercatori scientifici, economisti, giuristi, eccetera) al fine di ridurre, o possibilmente annullare, ogni tipo di ambiguità nella comunicazione. Pertanto, gli studenti devono conoscere la microlingua specifica dell'argomento che sarà trattato nella lezione CLIL; in altre parole, gli studenti devono aver sviluppato le CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*, ossia le competenze linguistiche a livello accademico-disciplinare). Non è possibile acquisire la competenza CALP senza prima aver acquisito le abilità BICS.

È il docente di lingua il responsabile dell'insegnamento di BICS e CALP, in un contesto separato e propedeutico alla lezione CLIL, poiché si presuppone che sia l'unico soggetto in ambito scolastico a possedere adeguatamente le competenze in glottodidattica, in quanto specialista nell'ambito della lingua e di come la si insegna. Il docente della materia non linguistica, d'altra parte, si occuperà dei contenuti propriamente non linguistici della lezione CLIL da spiegare in lingua straniera. Pertanto, pur potendo essere dispen-

sato dal possedere le competenze in glottodidattica, il docente della materia non linguistica deve padroneggiare le BICS e CALP.

Proprio per la complementarità dei ruoli che assumono il docente di lingua e il docente non di lingua nel contesto di una lezione CLIL, sarebbe opportuno che lavorino in sinergia (*team teaching*). Sebbene non esista una disciplina legislativa esplicita riguardo il *team teaching*, è consigliato che i docenti si organizzino in concerto nella strutturazione dell'intera lezione CLIL, onde evitare derive fuori luogo ed eccessive improvvisazioni (dall'elencazione dei vocaboli che compongono la microlingua di riferimento, alla creazione dei contenuti multimediali a supporto della lezione frontale, fino all'organizzazione delle attività da svolgere in *cooperative learning* e alla definizione degli obiettivi formativi da adempiere). Qualora sia prevista una verifica finale (scritta e orale), è necessario porre particolare attenzione alla definizione rigorosa dei criteri valutativi, tali da rifuggire da ambiguità, (s)favoritismi e incomprensioni con gli studenti stessi. E' stato dimostrato, inoltre, come la presentazione di una scaletta all'inizio di una lezione CLIL agevoli gli studenti a comprendere i nodi critici, le parti salienti e lo svolgimento corretto dei compiti in classe da condurre in gruppi [Clegg, 2005]. In sintesi, la struttura di una lezione CLIL dovrebbe generalmente essere:

1. Introduzione, presentando la scaletta.
2. Lezione frontale con l'ausilio della presentazione dei contenuti multimediali (è bene che la lezione frontale non superi il quarto d'ora).
3. Svolgimento di esercizi in classe da svolgere in gruppi con il sostegno del docente.
4. Sintesi finale della lezione, coinvolgendo l'intervento degli studenti per fissare i concetti appresi, chiarire i dubbi e cogliere i *feedback* degli studenti in termini di interesse, procedure e metodologie adoperate, affinché i docenti possano accogliere le critiche per un miglioramento del fare didattico.

## **2. CLIL: strategie didattiche fondamentali**

Appare evidente come la lezione CLIL rappresenti un'ardua sfida per lo studente. Pertanto, è necessario adottare delle strategie didattiche per rendere la lezione CLIL più essenziale, accessibile e stimolante possibile, affinché tutta la classe si senta motivata e in grado di poter avere successo nel conseguire almeno gli obiettivi minimi.

Come accennato, è fondamentale produrre contenuti multimediali a supporto delle lezioni frontali. I contenuti multimediali (presentazione di slide, video, immagini, animazioni, mappe concettuali, eccetera) rappresentano non solo un'eccellente ausilio alla comprensione generale dell'argomento della lezione CLIL, ma anche un solido rinforzo per fissare i contenuti propri della lingua straniera. Per spiegare la potenza comunicativa dei contenuti multimediali, si fa riferimento alle teorie dello psicologo statunitense Jerome Seymour Bruner. Secondo Bruner, sono propri del pensiero maturo tre forme di rappresentazioni, le quali consentono sia la codifica e l'interpretazione delle informazioni del "mondo reale", sia la formulazione di inferenze e aspettative sulla base delle informazioni stesse: esecutiva, iconica e simbolica (secondo lo psicologo svizzero Jean Piaget, l'individuo giunge al pensiero maturo ad inizio adolescenza, quando giunge allo *stadio operatorio formale* con l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo). La parola è una rappresentazione simbolica, così come lo è l'intera spiegazione della lezione, essendo composta da tante parole. Se insieme alla spiegazione del docente vengono presentate alla classe delle slide contenenti altri mediatori simbolici, immagini (rappresentazioni iconiche) e animazioni (rappresentazioni esecutive), allora il complesso delle informazioni (spiegazione del docente + contenuti multimediali) è espresso alla classe attraverso una ridondanza rappresentativa di stimoli. Tale ridondanza consente a ogni studente di comprendere i contenuti didattici sotto diverse forme, poiché ogni singolo pas-

saggio della spiegazione è rafforzato da stimoli suppletivi, cosicché tutti i differenti stili cognitivi siano valorizzati.

E' stata anche accennata l'importanza di riservare più tempo alle attività di *cooperative learning* piuttosto che alla lezione frontale, poiché è auspicabile non rendere la lezione CLIL eccessivamente ricca di nozioni né fondamentali né concretizzate/contextualizzate, le quali potrebbero con molta probabilità portare ad un sovraccarico sia cognitivo sia emotivo. Infatti, bisogna sempre tenere in considerazione che quando il discente percepisce che i risultati ottenuti siano inferiori rispetto all'impegno profuso, si sentirà scoraggiato fino a perdere auto-efficacia, portando al ridimensionamento della propria motivazione intrinseca. In accordo con l'ipotesi dell'*input comprensibile* formulata dal linguista statunitense Stephen Krashen, i concetti astratti sono generalmente più ostici da apprendere, soprattutto se espressi in una lingua che non è la propria, e al tempo stesso risulta più complesso acquisire una LS in ambiti speculativi e decontestualizzati [uso pseudo-autentico della lingua: in Lupia, bibliografia]. Inoltre, Krashen evidenzia una differenza sostanziale fra *apprendimento* e *acquisizione* della lingua: se l'apprendimento consiste nello studio piuttosto meccanico delle regole della grammatica e della sintassi, l'acquisizione invece è un processo spontaneo di "assorbimento" della lingua e delle sue regole attraverso una continua esposizione agli stimoli linguistici ed una interazione affettivo-comunicativa in lingua. Le attività di *cooperative learning* nel contesto di una lezione CLIL sono pensate proprio per promuovere l'acquisizione della LS, altrimenti la lezione CLIL non aggiungerebbe nessuna novità rispetto a ciò che è la classica lezione frontale di inglese o di francese, dove principalmente si trasmettono gli apprendimenti grammaticali e sintattici.

Il *cooperative learning* è un metodo didattico che trae origine dal paradigma psicopedagogico del *costruttivismo sociale*, in quanto l'apprendimento avviene in un contesto



sociale dove viene promosso lo sviluppo delle interazioni interpersonali. Gli studenti, dunque, sono posti al centro delle attività scolastiche e non sono ridotti a passivi uditori, permettendo loro di intervenire attivamente nel co-costruire insieme ai docenti e ai compagni le loro conoscenze. Pertanto, il *cooperative learning* consente di enfatizzare la responsabilità di ogni studente nei processi di apprendimento, rendendoli soggettivamente e collettivamente responsabili di applicare, sintetizzare e approfondire quelle nozioni fondamentali brevemente spiegate nella lezione frontale, oltre a promuovere lo sviluppo di abilità trasversali importantissime (*team working, problem-solving, independent lifetime learning*, eccetera). Le attività di *cooperative learning* si basano sul principio del *learning by doing* (imparare facendo) che nell'ambito scolastico si manifesta nell'approccio strategico del *task-based learning* (ossia, imparare attraverso lo svolgimento di compiti, mettendo in pratica e sviluppando procedure concrete, consolidate e significative), con la finalità di focalizzare i processi di apprendimento su quei contesti che siano davvero significativi per gli studenti (favorendo una maggiore comprensione e applicazione delle conoscenze) e sulla dimensione pragmatica per quanto concerne l'uso autentico della LS per una piena acquisizione della stessa. Tutto ciò rientra nella teoria dell'*apprendimento situato* che prevede il superamento di una concezione astratta della conoscenza, come un qualcosa alla stregua di una "merce" trasferibile tal quale dal produttore (il docente) al consumatore (il discente) attraverso la classica lezione frontale [Bonaiuti, 2008, in sitografia 5]. D'altro canto, l'*apprendimento situato* promuove una concezione di conoscenza che si esplica concretamente nei contesti sociali, culturali e pratici dove acquisisce senso e significato, divenendo dunque più accessibile, comprensibile e applicabile per la risoluzione dei problemi reali, arrivando dunque a costituirsi come parte integrante del vissuto e dell'agire degli individui e non più come costruito non realizzato, teoretico, astratto, distante dalle esigenze dei più giovani.

Nell'ambito delle attività di *cooperative learning*, il docente anche attraverso la prossemica riveste il ruolo di guida e mediatore: si aggira per la classe osservando come gli studenti collaborano, rilevando all'occorrenza gli atteggiamenti e i metodi erranei, fornendo consigli e suggerimenti, nonché modelli ed esempi (*modelling*) che gli studenti possono imitare; poi accompagna attivamente ogni gruppo di studenti verso una maggiore padronanza della LS e dei contenuti disciplinari non propriamente linguistici attraverso interventi mirati sulle procedure di risoluzione dei compiti assegnati (*scaffolding*), per poi defilarsi gradualmente una volta che l'attività di gruppo acquista sempre più un maggiore grado di autonomia (*fading*). Così facendo, il docente interviene su quella che lo psicologo bielorusso Lev Semënovič Vygotskij aveva definito come Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), ossia la distanza che intercorre fra il livello di sviluppo corrente degli studenti e il livello di sviluppo potenziale. Intervendo sulla ZSP, si consente ai discenti di poter risolvere compiti di difficoltà significativamente maggiore rispetto all'effettivo livello di conoscenze, abilità e competenze (purché i compiti non appaiano del tutto incomprensibili), favorendo una più rapida evoluzione verso il raggiungimento di livelli di sviluppo superiori.

### **3. CLIL: strategie motivazionali per l'acquisizione della LS**

E' stato già discusso come le strategie didattiche fondamentali e le buone pratiche (*presentazioni di contenuti multimediali, cooperative learning, task-based learning, modelling, scaffolding*) infondano motivazione negli studenti, perché promuovono l'acquisizione autentica della LS in contesti concreti, situati, contestualizzati e che fanno dunque parte della prassi quotidiana, rendendo le conoscenze più comprensibili e accessibili, in maniera tale che gli studenti ne comprendano l'utilità pratica, non percependole più

come “distanti dalla realtà”. Eppure, le strategie e le buone pratiche potrebbero non bastare nell’infondere la giusta motivazione, se prima non si promuove un ambiente di lavoro che favorisca una continua interazione e collaborazione docente-studente e studente-studente incentrata sul dialogo costruttivo, che supporta anche emotivamente i discenti cosicché si sentano a loro agio, che incoraggia il miglioramento delle dinamiche sociali in classe e la risoluzione di eventuali dissidi. Il contesto-classe non è da intendere rigidamente come fattore esterno, bensì si configura anche come parte integrante dell’individuo, poiché acquisisce tanto valore quanto il soggetto ne attribuisce. Pertanto, non è da trascurare la valenza soggettiva del contesto, giacché rappresenta uno dei molteplici fattori che contribuiscono alla motivazione: se lo studente non si sentirà integrato nel contesto, non si sentirà nemmeno adeguatamente motivato a partecipare.

Sempre a proposito della dimensione soggettiva, si rimarca l’importanza dell’ipotesi di Kashen riguardo l’*abbassamento dei filtri affettivi*, fra l’altro suffragata dalle evidenze biologiche [Li & al., 2006]: l’efficienza degli apprendimenti è nettamente migliore in uno stato di rilassatezza, mentre gli stati d’animo correlati allo stress (nervosismo, tensione, preoccupazione, eccetera) influiscono negativamente sulla memoria. Fra tutti gli stati d’animo correlati allo stress, l’ansia è ciò che inficia maggiormente sulla motivazione ad apprendere. Peraltro, l’ansia incide negativamente in misura maggiore sulla motivazione ad apprendere le lingue, perché, essendovi coincidenza fra il mezzo espressivo e l’oggetto di studio e valutazione (per l’appunto la LS), sussiste il rischio di commettere errori anche quando si esprimono concetti, nozioni e riflessioni di cui lo studente ha una buona conoscenza [Cucinotta, 2018]. Il docente deve possedere un’adeguata competenza emotiva per saper riconoscere l’ansia (e non commettere il grave errore di confonderla con altri stati d’animo come la svogliatezza) per poi applicare strategie finalizzate a rassicurare lo studente ansioso. Nel caso particolare in cui uno studente inter-

rogato non sia capace di rispondere ad una domanda in LS perché bloccato dall'ansia, un docente potrebbe prendere in considerazione due strategie: o semplicemente concede più tempo allo studente per rispondere evitando di incalzarlo in alcun modo, oppure potrebbe concedere allo studente di rispondere sotto forma scritta invece che orale, anche con l'aiuto del suo gruppo di lavoro. Proprio perché la produzione orale prevede l'esposizione davanti alla classe, può essere percepita dall'interrogato come una minaccia alla propria immagine sociale e dunque fortemente ansiogena: per questo motivo è auspicabile che il docente salvaguardi gli studenti dal pubblico ludibrio. Inoltre, la produzione orale, essendo soggetta alla valutazione del docente, può essere anche percepita dallo studente come un possibile incidente che andrebbe a compromettere la propria carriera scolastica. Pertanto, il docente dovrebbe negoziare un patto con gli studenti secondo il quale la valutazione dovrebbe essere data solo in situazioni circoscritte e preannunciate, mentre la prassi orale dovrebbe diventare routinario esercizio libero da svolgere sempre durante le lezioni: l'errore non deve essere "punito", ma inteso come passo necessario per migliorare la competenza linguistica. Inoltre, il docente dovrebbe dare maggior peso all'esposizione dei contenuti didattici piuttosto che alla correttezza formale con la quale si esprimono.

È stata già discussa la differenza fra *motivazione intrinseca* ed *estrinseca*, ed è stato già asserito che la *motivazione intrinseca* è più stabile della *estrinseca* perché questa dipende sostanzialmente dalla dimensione soggettiva dell'individuo (interesse, auto-efficacia, auto-determinazione), mentre quella è sostenuta dagli stimoli offerti dai contesti sociali. Per quanto concerne la motivazione agli apprendimenti linguistici, considerato l'impatto che le lingue hanno sui comportamenti, sul senso di identità personale e sulla percezione dei rapporti socio-culturali, è stato proposto da Gardner e Lambert [vedasi Mariani] un

modello di motivazione parallelo ai modelli puramente psico-pedagogici. Tale modello prevede due orientamenti motivazionali:

1. **Orientamento interpersonale/affettivo:** disposizione positiva del soggetto apprendente verso la lingua e la cultura oggetto di studio, animata dal desiderio di entrare in contatto con i parlanti della LS, o addirittura di integrarsi nella relativa comunità.
2. **Orientamento strumentale:** il soggetto apprendente prende in considerazione gli stimoli esterni che possono influire sulla disponibilità ad apprendere una lingua indipendentemente dal rapporto che ha con la LS e la relativa cultura di riferimento; un tipico esempio di stimolo può essere la prospettiva lavorativa.

Appare evidente come possa esservi una quantomeno parziale congruenza fra *motivazione intrinseca* e *orientamento interpersonale/affettivo* (in quanto correlate alle forme più autodeterminate di motivazione), così come vi è fra *motivazione estrinseca* e *orientamento strumentale* (in quanto associate alla regolazione da parte degli stimoli esterni). Eppure, i due orientamenti motivazionali verso gli apprendimenti linguistici non sono facilmente discernibili (d'altronde, un individuo può essere animato sia da *motivazione intrinseca* sia da *motivazione estrinseca* in uguale o differente misura), bensì si configurano come i due estremi di un continuum: chi vuole apprendere una LS per integrarsi nella relativa comunità di riferimento, potrebbe anche aver preso in considerazione le prospettive di lavoro o gli aspetti più utilitaristici che l'imparare quella LS offrirebbe. Pertanto, all'interno del continuum possono essere individuati tutta una serie di stili motivazionali (*Fig. 2*).

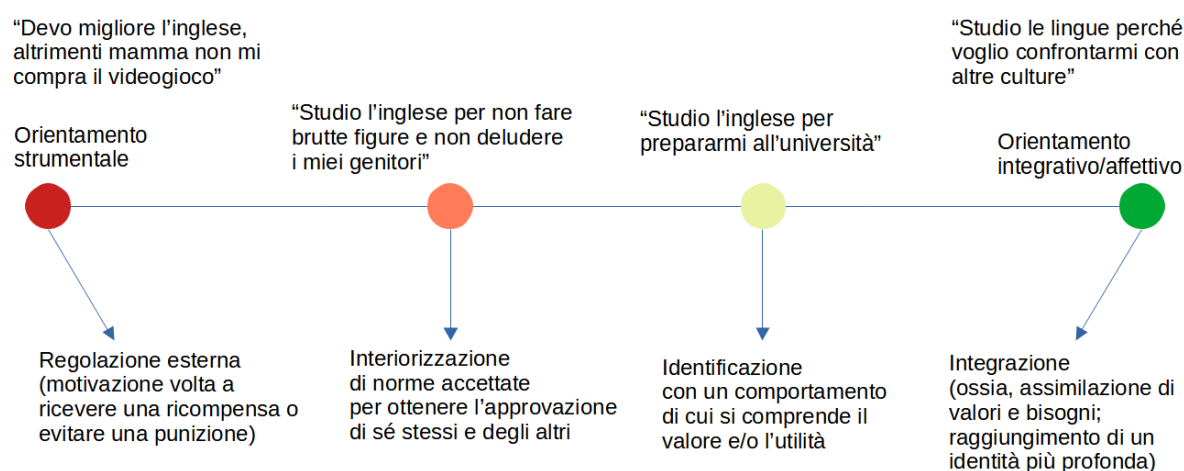
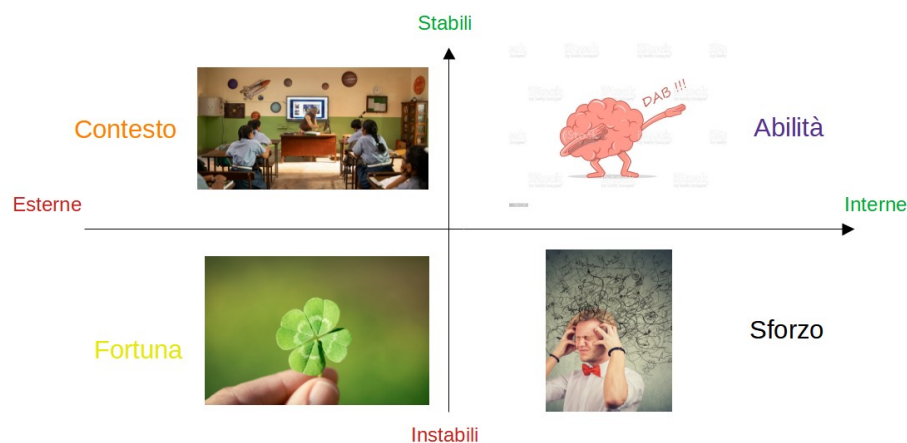


Fig. 2 Esempificazione del continuum fra gli orientamenti strumentale e integrativo/affettivo.

L'orientamento interpersonale/affettivo è molto rilevante nel caso la lingua oggetto di studio sia una seconda lingua locale o regionale, poiché vi è un rapporto più diretto con la comunità di parlanti [riferimento a Cavaion, 2018, lingua slovena e lingua friulana in Friuli-Venezia Giulia]. D'altro canto, lingue come l'inglese (ma anche il francese e lo spagnolo), in quanto "globali", non hanno come riferimento una singola e specifica comunità culturale o nazionale, comportando dunque una riconfigurazione dell'orientamento interpersonale/affettivo che si limita alla volontà di entrare in contatto con amici e colleghi di lavoro stranieri, ambienti interculturali o con il "mondo della rete e dei social network". Tuttavia, la teoria degli orientamenti motivazionali non prende in considerazione l'aspetto più rilevante secondo i docenti che è tipico della *motivazione intrinseca* propriamente detta: il piacere disinteressato di eseguire un'attività, indipendentemente dai vantaggi che se ne possano ricavare o dalle pressioni che si subiscono. Nessuna spinta motivante è più forte del piacere di imparare [Balboni], ma il docente non deve trascurare tutti gli altri aspetti di un costrutto composito, complesso e multi-dimensionale come la motivazione, soprattutto per il carattere inevitabilmente coercitivo proprio dei contesti formali come la scuola: sarebbe ingenuo pretendere che gli studenti siano sempre animati da un sincero piacere nel svolgere i compiti e le attività in classe.

Anche lo studente, però, è responsabile dei propri processi motivazionali, in particolare quando è chiamato ad attribuire le cause del proprio successo o insuccesso. Le attribuzioni causali sono condizionate dalle convinzioni personali e dai comportamenti espressi sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo. Poiché il processo di attribuzione causale potrebbe avere luogo anche a livello inconscio o sub-conscio per la naturale predisposizione dell'essere umano a tentare di spiegare gli eventi, sarebbe opportuno che il docente stimoli l'emersione a livello conscio dei pensieri degli studenti riguardo il prodotto del loro lavoro. In *Fig. 3* sono schematizzate le attribuzioni causali.



**Fig. 3** Attribuzioni causali ordinate lungo i due continuum "esterne-interne" e "stabili-instabili".

Le attribuzioni causali possono essere categorizzate come interne, ossia proprie dell'individuo, o esterne, non riconducibili alle caratteristiche individuali. Inoltre, esse possono essere categorizzate come stabili o instabili. Gli studenti che attribuiscono le cause del proprio successo (o meno) ad un fattore esterno e instabile come la fortuna, hanno la sensazione di vivere in balia di eventi incontrollabili e difficilmente riusciranno a ripetere una prestazione positiva. Anche lo sforzo rappresenta una causa instabile, ma essendo interna, risulta controllabile da parte dell'individuo (non senza affanno e difficoltà) attraverso strategie di volizione (limitare i momenti di distrazione, comprendere

l'origine della noia, evitare di indugiare ad iniziare un compito e concentrarsi nell'eseguirlo "ignorando" il tempo che scorre). Chi attribuisce le cause del proprio successo allo sforzo, ha la convinzione di poter continuare a migliorare le proprie abilità e ottenere risultati soddisfacenti, in quanto riterrà di essere in grado di poter controllare, almeno in parte e a condizione di mantenere un impegno costante, il proprio percorso formativo. L'atto dello sforzo consente di sviluppare nuove abilità (anche quelle per cui si abbia scarsa predisposizione genetico-ereditaria) e affinare quelle già possedute, sebbene alcuni studenti ritengano erroneamente che il set di abilità a disposizione di un individuo sia determinato e fisso, in quanto reputano molto difficile cambiare la configurazione personale di capacità, attitudine e "intelligenza". In realtà, sebbene piuttosto stabili, il fatto che si possano imparare, sviluppare e allenare le abilità fanno sì che vi sia un margine di controllabilità, spesso ingenuamente ignorato dagli studenti. Il contesto, già ampiamente trattato, rappresenta una causa esterna e stabile. Chi attribuisce le cause del proprio successo al contesto, rende merito al docente, il quale si è impegnato per creare un ambiente-classe che favorisce l'apprendimento, la serenità degli studenti e il dialogo.

Infine, le caratteristiche dei compiti assegnati in classe potrebbero risultare particolarmente motivanti per gli studenti. Sono dunque elencate e brevemente spiegate tali caratteristiche che renderebbero un compito motivante e sfidante per lo studente.

1. **Rilevanza** soggettiva del compito, in quanto aderente agli interessi, ai bisogni e alle esperienze pregresse dello studente.
2. **Attenzione e coinvolgimento** stimulate attraverso l'equilibrio fra le procedure di routine consolidate e elementi di novità nello svolgimento dei compiti.
3. **Varietà e scelta** fra diversi metodi di esecuzione che portano parimenti alla risoluzione del compito.



4. **Equilibrio fra facilitazione e autonomia:** i compiti troppo semplici che prevedono svolgimenti routinari così come i compiti troppo difficili risultano demotivanti. Il compito deve essere fattibile ma anche sfidante per gli studenti, in maniera tale che il *modelling* e lo *scaffolding* operati dal docente si rendano necessari, favorendo la riflessione critica su come risolvere il compito, vagliando le metodologie a disposizione.
5. **Autoregolazione strategica:** graduale processo di autonoma presa in carico del proprio apprendimento che si consegue nel tempo e con tanta applicazione. I compiti che incorporano stimoli alla riflessione meta-cognitiva (in termini di strumenti didattici o supporti alla pianificazione di procedure) promuovono l'acquisizione dell'autoregolazione strategica che assume concretezza quando i metodi impiegati e i risultati ottenuti sono adeguatamente auto-valutati.
6. **Feedback e auto-valutazione formativa:** ogni studente avrebbe bisogno di *feedbacks* dai compagni e dal docente e anche che esso sia di carattere *informativo-formativo*, cioè specifico, basato su criteri chiari ed espliciti e focalizzato sulle particolarità del compito (il docente deve evitare d'altra parte i giudizi generici, basati su impressioni e focalizzati su una valutazione della persona e delle sue prestazioni, che invece potrebbero atterrire lo studente). Inoltre, è necessario stimolare la predisposizione all'autovalutazione che non deve essere quantitativa, bensì formativa, che non stigmatizzi l'errore come prova di debolezza, incapacità o incompetenza, ma che accetti l'errore in quanto opportunità di revisione e crescita.

## CONCLUSIONE

La lezione CLIL rappresenta per gli studenti un'ardua sfida didattica perché richiede un notevole sforzo cognitivo: apprendere un argomento di una materia non linguistica esercitando la comprensione e la produzione scritta e orale di una lingua straniera. Sebbene l'“esperienza” CLIL promuova in teoria l'acquisizione della lingua straniera nei contesti pratici, il successo degli studenti in tal senso è vincolato dal corretto impiego di buone pratiche didattiche e dalle strategie escogitate dai docenti per mantenere un adeguato livello di motivazione dell'intera classe, nonché dalla positiva predisposizione degli stessi studenti. L'impiego di buone pratiche incentrate sul modello didattico del *cooperative learning*, sull'approccio strategico del *task-based learning* e sui principi psico-didattici dell'*apprendimento situato* renderebbero la lezione CLIL un'esperienza più innovativa, funzionale alle istanze degli studenti, coinvolgente dal punto di vista socio-pedagogico e perciò anche spontaneamente motivante. Tuttavia, le buone pratiche potrebbero non bastare per instillare la giusta motivazione ad affrontare la “sfida” proposta dai contesti CLIL. Il docente è chiamato ad un'opera di costante risoluzione dei conflitti che potrebbero emergere durante le attività di *cooperative learning*, di negoziazione al fine di attenuare gli stati d'animo che ostacolano un efficiente apprendimento linguistico (soprattutto l'ansia), di stimolo sia dal punto di vista meta-cognitivo (attraverso il *modelling*, lo *scaffolding* e l'assegnazione di compiti ricchi di spunti che favoriscono il ragionamento critico sulle procedure e i metodi da impiegare) sia dal punto di vista auto-valutativo formativo (dedicando gli ultimi minuti della lezione cogliendo i *feedback* degli studenti e porli nelle condizioni di dover esprimere un giudizio non quantitativo, ma sincero sul rendimento da loro offerto). La lezione CLIL può essere proposta non solo per esercitare la lingua inglese, ma potrebbe anche rappresentare un'importante presidio per promuovere i valori che ispirano il concetto di cittadinanza europea, in particolare in quelle

regioni che sono coabitate da più di una comunità linguistica per ragioni storico-culturali (il Friuli-Venezia Giulia è solo una di queste regioni europee). È auspicabile, dunque, che si ricorra con sempre maggiore sistematicità alla lezione CLIL sia per favorire una più rapida acquisizione della lingua inglese, la lingua franca parlata in tutto il mondo e prediletta nel dialogo interculturale, sia per rinsaldare i rapporti fra i differenti gruppi etnici a livello territoriale.

## BIBLIOGRAFIA

**Anolli L., Legrenzi P.,** *Psicologia generale*, Edizione del 2012, Il Mulino, Bologna.

**Barbero T., Clegg J.,** *Programmare percorsi CLIL*, Carocci, Roma, 2005.

**Serragiotto G.,** *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET-Università De Agostini, Novara, 2014.

**Lupia C.,** *CLIL: strategie di scaffolding e TIC*, Brics: il digitale a supporto del CLIL, Anno 7, Numero 2.

**Cavaion I. M.,** *Aree di confine e formazione degli insegnanti di LS: lo sloveno nelle scuole nell'area di confine italo-slovena*, Scuola e lingue moderne, Numero 7-9, pag. 13-18, 2018.

**Cucinotta G.,** *Strategie motivazionali e formazione dei docenti: creare un ambiente positivo nell'aula di lingue*, Scuole e lingue moderne, Numero 7-9, pag. 19-24, 2018.

**Cucinotta G.,** *Teachers' perception of motivational strategies in the language classroom*, EL.LE, Vol. 7, Numero 3, pag. 447-472, 2018.

**Mariani N.,** *La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, Italiano Lingua Due, Numero 1, 2012.

**Balboni P. E.,** *Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, ANILS, [indire.edu.riforma](http://indire.edu.riforma).

**Li G. & al.,** *Salivary cortisol and memory function in human aging*, Neurobiology of aging, Vol. 27, Issue 11, pag. 1705-1714, Elsevier, 2006.

## **SITOGRAFIA**

1. State of Mind - Il giornale delle scienze psicologiche – Motivazione
2. Presentazione di Riello - Università del Salento
3. Motivazione intrinseca vs motivazione estrinseca
4. Apprendimento situato
5. Ipotesi di Krashen