

SILVIA GILARDONI¹

La pratica del microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e l'italiano L2: il punto di vista dei docenti

In this paper we take into consideration the use of microteaching, a teacher training technique which is experimented in the specialised course in Teaching non-linguistic disciplines according to the CLIL methodology and in the online specialised course in Teaching Italian language as a foreign language at Università Cattolica. After an introduction on the origin and the characteristics of the microteaching method, we describe the various activities implemented in the training of language teachers at Università Cattolica, which involved microteaching as an efficient methodology for developing teaching skills.

Then, we present the results of an empirical research, which was conducted in order to collect data on teachers' perceptions about the use of microteaching in teacher training. The objective was to verify the perception of the effectiveness of microteaching and its potentialities in the context of language teaching and CLIL teaching training.

1. *Introduzione*

Il tema di questo contributo trae origine dall'esperienza delle azioni di formazione glottodidattica intraprese dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, a partire dall'introduzione nelle scuole secondarie di secondo grado italiane della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ossia dell'insegnamento in lingua straniera di discipline cosiddette non linguistiche, come storia, filosofia, fisica, scienze, diritto ecc., come previsto dalla riforma della scuola secondaria superiore del 2010 (DD.PP.RR. 88/2010 e 89/2010).

La metodologia CLIL, alla luce delle raccomandazioni europee per la promozione e lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale, costituisce «oggi più che mai un passaggio obbligato nella formazione dell'insegnante, di lingua e non solo», come ricordava Cristina Bosisio (Chini & Bosisio, 2014: 292).

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado italiana, in base alla normativa, il docente CLIL, come è noto, è un insegnante di una disciplina non linguistica, cui è richiesta la competenza linguistica nella lingua straniera veicolare e una specifica competenza metodologico-didattica. Dal punto di vista metodologico si evidenzia la necessità di una formazione di carattere glottodidattico, come sempre sottolineava Cristina nelle sue lezioni, ricordando la dimensione trasversale dell'educazione linguistica: tutti i docenti, infatti, non solo gli insegnanti di lingua

¹ Università Cattolica del sacro Cuore.

(materna, seconda, straniera, classica, ecc.), sono coinvolti nel compito educativo di promuovere lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative degli apprendenti nell'ambito dei diversi discorsi disciplinari e si occupano dunque, in vario modo, di educazione linguistica (Bosisio 2007).

La formazione del personale docente in servizio per l'acquisizione delle competenze metodologico-didattiche è stata affidata alle Università con l'istituzione di corsi di perfezionamento universitari (D.M. del 10 settembre 2010; D.M. del 30 settembre 2011). A partire dalla prima edizione del Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL attivato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, nell'ambito della Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, del Servizio Linguistico di Ateneo e dell'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche, è stato avviato un intenso lavoro di riflessione scientifica e didattica per la definizione e la realizzazione del percorso formativo per i futuri docenti CLIL.

Tale circostanza ha rappresentato anche l'opportunità di una felice integrazione tra formazione e ricerca glottodidattica: sono stati condivisi studi e ricerche su vari aspetti della didattica CLIL, dalla riflessione sulla dimensione etica nel processo di insegnamento e apprendimento (Bosisio *et al.*, 2013), ad un'indagine sulla percezione degli studenti in relazione all'apprendimento in ambiente CLIL (Bailini *et al.*, 2018), all'analisi delle strategie didattiche attivate dal docente CLIL per il trattamento e la facilitazione dell'input in lingua straniera (Bosisio *et al.*, 2018).

A Cristina è dedicato questo contributo, in cui prendiamo in esame la pratica del microteaching, una tecnica di formazione degli insegnanti che abbiamo sperimentato nell'ambito del corso di perfezionamento per la metodologia CLIL dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e che è stata impiegata, in seguito, anche nella formazione a distanza nel contesto del Master in Didattica dell'italiano L2 dell'Ateneo.

Dopo una breve presentazione del metodo del microteaching, illustriamo le diverse azioni in cui è stata introdotta tale pratica nel campo della formazione glottodidattica in Università Cattolica. Presentiamo poi i risultati di un'indagine empirica, che abbiamo voluto condurre per raccogliere dati sulla percezione degli insegnanti in merito all'adozione del microteaching, con l'intenzione di verificare le potenzialità applicative di tale pratica formativa per la formazione glottodidattica dei docenti.

2. La pratica del microteaching per la formazione degli insegnanti

Il microteaching si configura in ambito pedagogico come una metodologia per la formazione professionale degli insegnanti, volta a sviluppare competenze nella pratica didattica attraverso la videoregistrazione e l'osservazione di brevi lezioni realizzate in una situazione reale o simulata (Postic & De Ketele, 1993: 160-167).

Le origini del metodo risalgono agli anni Sessanta, quando il termine 'microteaching' fu utilizzato per la prima volta in un programma di formazione per docenti presso l'Università di Stanford nel 1963 (Allen, 1967; Cooper, 1967; Allen &

Clark, 1967; Allen & Ryan, 1974). Con tale termine è stata identificata una tecnica per esercitare e apprendere abilità di insegnamento, basata sulla riduzione di alcune complessità dell'azione didattica: al fine di poter focalizzare l'attenzione in modo controllato su specifici aspetti della didattica, ai docenti in formazione si chiedeva di realizzare davanti a un numero ridotto di studenti brevi lezioni, che erano oggetto di revisione e riflessione e venivano in genere audio- o videoregistrate. Il microteaching viene così definito, infatti, da Cooper e Allen²:

Defined most succinctly, microteaching is a teaching situation which is scaled down in terms of time and numbers of students. Usually, this has meant a four- to twenty-minute lesson involving 3 to 10 students. The lesson is scaled down to reduce some of the complexities of the teaching act, thus allowing the teacher to focus on selected aspects of teaching. Frequently, one microteaching episode includes teaching a lesson and immediate feedback on the teacher's effectiveness. This feedback may come from video- or audiotape recordings, supervisors, pupils, colleagues, or from the teacher's self-perceptions (Cooper & Allen, 1970: 1).

Un intervento di microteaching, secondo il modello procedurale classico, prevede un'articolazione in diverse fasi: un primo momento consiste nella progettazione della microlezione da parte del docente; l'insegnante procede poi con la realizzazione della microlezione, che di solito viene videoregistrata; segue la fase di osservazione critica da parte del docente stesso e di supervisori e/o altri colleghi esperti, che analizzano punti di forza e criticità e suggeriscono indicazioni di miglioramento; in considerazione del feedback ricevuto, l'insegnante riprogetta la microlezione e realizza un secondo intervento didattico con un diverso gruppo di studenti; si passa quindi a una seconda fase di osservazione e di feedback. Questo modello ciclico (*teach-critique/reteach-critique cycle*) può essere riproposto per continuare a sviluppare una determinata abilità didattica in base agli obiettivi formativi previsti (Cooper & Allen, 1970: 5-6).

Si tratta di una tecnica di formazione che rimanda ad un modello comportamentista, in linea con il contesto storico-culturale del periodo in cui è nata, ma che è stata ripresa e rivalutata successivamente, nel quadro degli orientamenti di stampo cognitivista, in relazione alle possibilità offerte da tale pratica formativa per avviare indagini e riflessioni sullo sviluppo del pensiero e dei processi decisionali degli insegnanti: attraverso il microteaching, infatti, «l'insegnante viene posto nella condizione di potersi 'guardare allo specchio', di poter valutare la 'situazione pedagogica' nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza» (Calvani *et al.*, 2011: 31).

Il microteaching favorisce, dunque, il processo della riflessività, che viene intesa come quell'«attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche» (Calvani *et al.*, 2011: 30) e che è considerata un fattore fondamentale nella formazione del sapere professionale e nel raggiungimento del successo educativo (Schön, 1993; Damiano, 2004).

² Cfr. anche Allen & Clark, 1967: 75.

La scelta di videoregistrare la microlezione rappresenta un elemento centrale in tale prospettiva. Nonostante non sia ritenuta essenziale nel microteaching, si riconosce, infatti, sin dall'inizio dell'applicazione di questa pratica, la potenzialità della ripresa video rispetto alla fase dell'osservazione critica e del feedback: la videoregistrazione consente di rivedere e ripresentare in modo oggettivo, anche a distanza di tempo, l'intervento didattico, dando la possibilità sia all'insegnante in formazione, sia ai formatori esperti di analizzare criticamente le azioni didattiche ed evidenziare punti di forza e punti di debolezza (Allen & Clark, 1967; Cooper, 1967; Cooper & Allen, 1970).

L'innovazione tecnologica e, in particolare, il passaggio ai video digitali hanno ampliato le possibilità di utilizzo del video nel contesto dell'educazione e della formazione. La videoeducazione per la formazione degli insegnanti ha mostrato la rilevanza del video come uno strumento che consente di integrare e favorire, grazie alla dimensione visiva, l'osservazione, l'analisi e l'apprendimento delle pratiche didattiche (Calvani *et al.* 2014; Santagata, 2012; Micheletta, 2014).

Il ricorso alla videoregistrazione è diventato, quindi, un elemento costitutivo del microteaching, che ha potuto così affermarsi come un metodo efficace per lo sviluppo del pensiero riflessivo del docente in formazione, come sottolineano Calvani *et al.*:

L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con un maggiore dettaglio aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo (Calvani *et al.*, 2011: 31).

Nella realizzazione di sessioni di microteaching, che possono essere proposte nella formazione iniziale o in servizio dei docenti, l'osservazione e la riflessione da parte dei supervisori-formatori e/o degli insegnanti in formazione, nei momenti di auto-osservazione, vengono guidate da griglie di analisi delle microlezioni, che prendono in esame vari aspetti dell'agire didattico, con attenzione alla gestione della classe e alle scelte dell'insegnante correlate agli obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (Santagata & Angelici, 2010; Pedone & Ferrara, 2014).

3. Il microteaching nella formazione glottodidattica per il CLIL e per l'italiano L2 in Università Cattolica

L'Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, il Servizio Linguistico di Ateneo e l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche, si è impegnata fin dagli inizi nella definizione di percorsi di ricerca e formazione per sostenere l'introduzione del CLIL nella scuola italiana, promuovendo dal 2012 Corsi di perfezionamento per lo sviluppo di competenze metodologico-didattiche per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera con la metodologia CLIL.

Nell'anno accademico 2012/2013 sono stati attivati due corsi per il CLIL in lingua francese e inglese rivolti a docenti in servizio presso licei linguistici e istituti ad indirizzo linguistico delle regioni Lombardia ed Emilia-Romagna. Dalla seconda edizione del corso nel 2014/2015 sono stati coinvolti docenti di tutti i licei e istituti tecnici e sono stati attivati corsi presso le sedi lombarde dell'Ateneo (Milano, Brescia e Cremona) non solo per il francese e l'inglese, ma anche per lo spagnolo e il tedesco.

In questo stesso anno, a conclusione del primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL nei licei linguistici (D.P.R. 89/2010), l'Ateneo ha partecipato al progetto *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Anno scolastico 2014-2015*, promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione del MIUR, al fine di sostenere l'innovazione metodologica tramite il censimento delle esperienze condotte e la valorizzazione delle competenze e delle buone pratiche diffuse sul territorio nazionale.

Le azioni affidate all'Università Cattolica sono state le seguenti: la progettazione e l'implementazione di un intervento di ricerca-azione per favorire il rinnovamento metodologico-didattico delle discipline; la progettazione e la creazione di un *Repository CLIL*, ossia un ambiente digitale per la condivisione di documentazione e materiali per la didattica CLIL rivolto a docenti e dirigenti delle scuole italiane; la realizzazione di un monitoraggio delle esperienze didattiche per la rilevazione dei più significativi processi attuativi del CLIL³.

Per l'intervento di ricerca-azione l'équipe di ricerca dell'Ateneo ha utilizzato il metodo del microteaching con l'intenzione di verificare il grado di innovazione metodologica apportato dalla didattica CLIL (Zanola & Pasquariello, 2016; Pasquariello, 2016)⁴. Le sessioni di microteaching sono state realizzate grazie alla partecipazione e alla collaborazione di ventitré docenti in servizio in licei linguistici di diverse regioni italiane; le discipline rappresentate sono le più ricorrenti nell'applicazione del CLIL e sono così abbinate alle quattro lingue più insegnate in Italia: storia in francese, tedesco e spagnolo; scienze, matematica e filosofia in inglese; storia dell'arte in francese e spagnolo; fisica in francese.

Ai docenti è stato chiesto di videoregistrare una microlezione in classe, per un tempo di circa quindici minuti, selezionando un singolo argomento disciplinare e una specifica strategia didattica. Per la progettazione della microlezione è stata fornita una scheda di pianificazione dell'intervento didattico, in cui si invitava a selezionare l'argomento e l'obiettivo di apprendimento e a descrivere la modalità di realizzazione dell'intervento con la specificazione di tecniche, materiali e risorse impiegate.

³ Per una descrizione delle diverse azioni del progetto si rimanda a Zanola e Pasquariello (2016) e alla sezione dedicata al progetto sul sito del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (<https://selda.unicatt.it/milano-clil-azioni-e-repository#content>).

⁴ L'intervento di ricerca-azione è stato condotto da un'équipe di ricerca diretta da Maria Teresa Zanola e coordinata da Mario Pasquariello, membri del gruppo di lavoro insieme a Cristina Bosisio e Silvia Gilardoni.

Dopo la fase di realizzazione, le videolezioni sono state analizzate da un gruppo di osservatori costituito da esperti di metodologia CLIL, rappresentati da docenti universitari e docenti CLIL di scuola secondaria, con competenze glottodidattiche, linguistiche e disciplinari, che sono stati suddivisi in sottogruppi sulla base delle discipline e delle lingue interessate. L'analisi è stata guidata da una scheda di osservazione e si è focalizzata sulle competenze metodologiche e discorsive attivate dall'insegnante nella presentazione del contenuto disciplinare, con particolare attenzione ai seguenti aspetti: la modalità di presentazione del contenuto attraverso supporti didattici, documenti, elementi iconografici; l'abilità di produzione orale nella facilitazione dell'input, nel passaggio dal discorso regolativo al discorso didattico-disciplinare e nell'integrazione del lessico specialistico; la gestione dell'interazione e della classe⁵.

Le videolezioni sono state oggetto di osservazione anche da parte dei docenti: «rivedersi e rivedere la propria microlezione», come ricordano Zanola e Pasquariello (2016: 27-28), ha permesso al docente coinvolto nel progetto di riflettere su abilità e competenze prese in analisi e, nello stesso tempo, valutare e sperimentare diverse strategie didattiche.

Gli osservatori hanno individuato punti di forza e limiti nell'applicazione dei principi metodologici del CLIL, fornendo ai docenti indicazioni di miglioramento dell'intervento didattico. Sulla base del feedback ricevuto quasi tutti gli insegnanti hanno realizzato e videoregistrato una seconda microlezione, cui è seguito un riscontro finale volto ad evidenziare l'evoluzione dei comportamenti⁶.

Le diverse fasi di progettazione, osservazione e riprogettazione hanno rappresentato un'opportunità per i docenti di riflettere in modo critico e contestualizzato sulle pratiche didattiche e sviluppare le competenze metodologiche per il CLIL, facendo emergere i punti di forza e rimuovendo elementi di criticità.

È stato possibile così rilevare i bisogni formativi dei docenti di discipline non linguistiche in relazione al contesto dell'educazione linguistica, in cui è emersa l'esigenza di superare modelli didattici di tipo frontale e deduttivo, insieme alla necessità di sviluppare competenze linguistico-comunicative adeguate.

L'esito del lavoro è stato duplice, come segnalano Zanola e Pasquariello (2016: 6): da un lato, «l'osservazione di fattori di criticità che si trasformano in risorse per il cambiamento», e dall'altro «la sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dalla valutazione e dall'autovalutazione nel reinterpretare modelli didattici e comportamentali percepiti come superati».

⁵ Per una riflessione sulle pratiche discorsive e didattiche dei docenti CLIL, condotta a partire dall'analisi di video delle microlezioni del corpus del progetto ministeriale, si veda Causa e Pasquariello (2017) e Bosisio *et al.* (2018).

⁶ Nell'ambito del progetto ministeriale sono stati prodotti quarantuno video di microlezioni CLIL. Esempi di microlezioni videoregistrate, con le relative schede di pianificazione dell'intervento e le schede di osservazione, sono disponibili nella sezione dedicata al progetto sul sito del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (<https://selda.unicatt.it/milano-clil-azioni-e-repository#content>).

I video delle microlezioni sono stati mostrati anche ai docenti in formazione frequentanti il Corso di perfezionamento sulla metodologia CLIL presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, con l'intenzione di potenziare la capacità di osservazione e analisi delle pratiche didattiche. A partire dall'edizione dell'anno accademico 2016/2017 il microteaching è stato poi inserito nell'articolazione del percorso offerto dal Corso di perfezionamento come strumento per la formazione in situazione dei docenti CLIL⁷. Seguendo il metodo del microteaching sperimentato nel progetto ministeriale, ai docenti viene richiesto di progettare una microlezione sulla base di una scheda di pianificazione, in cui identificare contenuti, obiettivi di apprendimento, tecniche didattiche, materiali e risorse utilizzate per la fase di una unità di lavoro che si intende videoregistrare. La videolezione diventa poi oggetto di osservazione e analisi, sia da parte del docente in formazione sia da parte di un supervisore, che fornisce un riscontro al docente evidenziando gli aspetti di maggiore o minore efficacia, con riferimento alle pratiche discorsive e alle strategie didattiche adottate, così da suggerire miglioramenti per una nuova progettazione didattica.

Nel 2019 il metodo del microteaching è stato proposto anche nell'ambito del Master di primo livello in Didattica dell'italiano L2, promosso dalla Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche e il Servizio Linguistico di Ateneo. All'edizione erogata in modalità mista, con seminari e laboratori in presenza e attività a distanza, attiva dall'anno accademico 2005/2006, si è aggiunta, nell'a.a. 2018/2019, una edizione interamente a distanza, rivolta in particolare a persone soggiornanti all'estero o con impegni lavorativi non compatibili con la didattica in presenza; il microteaching è stato introdotto nella versione a distanza del Master, per consentire ai corsisti di svolgere attività di formazione in situazione.

In questo caso la progettazione della microlezione, che può essere reale o simulata, è inserita nel quadro della pianificazione di una unità di acquisizione per l'italiano L2, per un contesto di apprendimento e una tipologia di apprendente scelti dal corsista; nella scheda di pianificazione si chiede di indicare a quale/i fase/i dell'unità e a quali operazioni didattiche si riferisce la microlezione videoregistrata⁸. Sulla base del riscontro ricevuto dopo l'osservazione critica, segue la progettazione e la realizzazione di una seconda videolezione con un secondo feedback del supervisore. Nel momento di analisi, osservazione e auto-osservazione vengono prese in esame, in particolare, la gestione delle operazioni didattiche e delle tecniche glottodidattiche impiegate e la gestione dell'interazione in classe.

⁷ Ricordiamo che l'edizione del 2016-2017 del Corso di perfezionamento metodologico-didattico per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL dell'Università Cattolica è stata aperta ai docenti in servizio presso le scuole paritarie della Lombardia, a seguito della stipula di una convenzione tra Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi di Milano, che ha permesso di colmare un vuoto nella formazione in servizio da tempo segnalato dalle associazioni professionali.

⁸ Sul concetto di unità di acquisizione in campo glottodidattico si veda Balboni (2019: 151-157).

4. L'esperienza del microteaching nella percezione dei docenti: un'indagine empirica

Al fine di verificare l'efficacia dell'uso del microteaching come strumento per la formazione degli insegnanti, in particolare in campo glottodidattico, abbiamo voluto indagare la percezione dei docenti in merito allo svolgimento di questa pratica formativa.

Abbiamo condotto due differenti indagini nei due contesti di formazione in cui viene sperimentato il microteaching in Università Cattolica, la formazione per la didattica CLIL e per la didattica dell'italiano L2.

Nel caso della formazione metodologica per il CLIL, a conclusione del corso, i docenti sono chiamati a consegnare, insieme al video della microlezione realizzato e ai materiali prodotti per il microteaching e per una unità di lavoro proposta per la disciplina insegnata, anche un documento che riporti una riflessione sull'esperienza di formazione e sul percorso svolto. Per questa ricerca abbiamo preso in esame tale documento, per individuare le riflessioni dei docenti, se presenti, sulla pratica del microteaching.

In riferimento alla formazione per la didattica dell'italiano L2, dal momento che il microteaching non viene presentato come attività nel lavoro finale per il corso, abbiamo deciso di somministrare un questionario ai corsisti, dopo la conclusione del corso di Master, in cui proporre una riflessione e una valutazione sull'attività svolta.

4.1 Microteaching e formazione per il CLIL

Per la rilevazione dei dati nel contesto della formazione per il CLIL abbiamo analizzato 108 relazioni finali redatte da docenti in formazione iscritti al corso di perfezionamento universitario per la metodologia CLIL negli anni accademici 2016/2017 e 2017/2018. In 61 casi, il 56% del campione, i docenti hanno illustrato e descritto la pianificazione e la microlezione prodotta, allegando i materiali richiesti, ma non hanno aggiunto considerazioni e valutazioni specifiche sull'attuazione del microteaching. In 47 casi, invece, corrispondenti al 44% del campione, i docenti hanno espresso una valutazione e una riflessione sull'esperienza vissuta.

Quasi tutti i docenti che hanno inserito nella relazione finale una valutazione sul microteaching considerano l'esperienza come utile e ne sottolineano gli aspetti positivi per la formazione sul campo. Circa la metà di questo gruppo di insegnanti evidenzia anche alcune criticità e difficoltà incontrate, che non vengono però ritenute come una limitazione del valore positivo dell'esperienza.

Solo un docente dichiara di non voler ripetere l'esperimento del microteaching, a causa del personale disagio legato all'uso del video.

Un elemento di difficoltà segnalato dai docenti riguarda, infatti, il ricorso alla videoregistrazione, che viene percepita da alcuni come un fattore che genera ansia, imbarazzo, preoccupazione e viene correlata ad una mancanza di naturalezza e spontaneità dell'interazione. La maggior parte dei docenti che evidenziano questo aspetto mostrano poi di aver superato tale problematicità, sottolineando l'interesse

e la validità della pratica del microteaching per l'osservazione e l'analisi del proprio insegnamento e per migliorare le proprie pratiche didattiche, come emerge dai seguenti estratti di commenti di alcuni insegnanti:

- (1) The fact of being in front of a camera during a lesson can be inhibiting and one doesn't feel so natural, nevertheless, keeping this in mind, filmed lessons can be analyzed and compared and can give interesting methodological information.
- (2) My only initial difficulty was in feeling at ease while being video recorded, but I felt soon comfortable, and I think I have been quite natural in my recorded lessons.
Moreover, it was interesting to see myself on video, to notice some recurrent aspects, such as gestures, postures, the use of language, the coherence of the presentation, the interaction with the students and so on.
- (3) En tant qu'enseignants, nous nous exposons quotidiennement et nous ne sommes pas toujours parfaits, performants et le fait de nous filmer peut se révéler embarrassant. Toutefois ce type de vidéo, est utile à la formation des enseignants car la réussite (si elle a été efficace) d'une activité d'apprentissage dépend non seulement de sa préparation, mais aussi de son déroulement.
- (4) Even though a camera was used and the students were filmed during the lesson, I managed to recreate the atmosphere and the setting of a normal day of the school year. [...] I was surprised observing myself and noticing the mistakes, strengths and weaknesses of my teaching. Consequently, the chance of being filmed during a lesson is extremely important: it offers a precious feedback for our actions.
- (5) At first, I was a little bit worried but once I watched my video I thought that self-observation can be a powerful tool to reflect on my teaching strategies in order to find out my weaknesses and my strengths.

Un altro fattore di difficoltà percepito da alcuni docenti riguarda il tempo limitato a disposizione per realizzare una microlezione, che richiede una pianificazione precisa delle strategie didattiche. Anche in questo caso la segnalazione della difficoltà è seguita, in genere, dall'osservazione degli esiti positivi del microteaching in termini di sviluppo della riflessività e della professionalità del docente, come risulta dal seguente commento:

- (6) I found the microteaching sessions very interesting and challenging, because they made me reflect on the principles of effective teaching. At the very beginning I was skeptical, because of the request of videotaping 8 to 15 minutes of a lesson. The idea of promoting knowledge and skill acquisition in such a short time sounded strange to me, considering the complexity of the subject I teach and the analytical approach that it requires. In the end I enjoyed the experience of microteaching, because it fostered my professional improvement.

La maggior parte dei docenti, infatti, individua nel microteaching una metodologia efficace per favorire la riflessione, l'auto-osservazione e la consapevolezza metaco-

gnitiva, che permette di potenziare le abilità didattiche, come viene sottolineato nei seguenti commenti:

- (7) Microteaching can develop personal reflection about one's own lessons: in action (while) and on action (after), in order to find strengths and weaknesses and to improve the following actions. [...] To me, micro-teaching has represented a rich tool for self-awareness, for self-reflection, for having a better understanding of my teaching strategies and techniques.
- (8) I learned that reflection is necessary to every learning process, I found that lesson observation is essential, I was able to discuss before and after my experience with my colleagues therefore I was able to improve my capabilities in order to use the new acquired knowledge for further and future experiences.
- (9) The most interesting aspect of this activity was observing myself in action – which is not possible to practice otherwise – and reflecting on it, in order to identify positive and negative aspects of my work. I usually reflect on my approach to modify it if something does not work properly or does not lead to effective student's learning, but I cannot perceive myself from outside.

Il microteaching viene percepito, dunque, come un'esperienza che offre la possibilità di esercitare e sviluppare abilità didattiche e metodi di insegnamento, incrementando l'autostima e la consapevolezza in relazione alla propria formazione e attività professionale, come emerge chiaramente dal seguente estratto:

- (10) Microteaching is also a training experience with many positive aspects, as it allows the development of self-esteem through the implementation of skills and the acquisition of greater awareness for teachers of their professional training. This methodology, according to my opinion, creates more general teaching skills since, by focusing on the teacher's behavior, it helps him to improve teaching methods [...].

Tra gli aspetti segnalati dai docenti come oggetto di osservazione e ambito di miglioramento viene citata la dimensione della comunicazione didattica e dell'interazione in classe. Un docente, ad esempio, osserva di aver avuto la possibilità, grazie al microteaching, di focalizzare l'attenzione sulla comunicazione verbale e non verbale nella lezione: «In particular, this part of the course allowed me to focus on my gesture and language». Un altro insegnante ha potuto osservare la partecipazione attiva degli studenti al lavoro in ambiente CLIL e ha riconosciuto la necessità di potenziare lo *Student Talking Time*, ossia la possibilità di coinvolgere gli studenti nell'interazione e nell'uso della lingua:

- (11) What I appreciated about my video was the confidence my students had, both in content and language, what I still can improve is communication enhancement among the students reducing, in this way, Teacher Talking Time (TTT) and increasing Student Talking Time (STT).

Il passaggio ad una didattica più creativa e interattiva è un altro elemento rilevato dagli insegnanti come esito della loro formazione attraverso il microteaching, come viene sottolineato nelle seguenti osservazioni:

- (12) I prepared a lot of material, searching for suitable examples, graphs, kinds of function to use. It ended up as a good lesson, I suppose, but still a typical static lesson (always the dear old “lezione frontale dialogata”). So I was determined to do my best for the second lesson. I tried to learn from my mistakes and I planned in advance for a more involving lesson.
- (13) What I can say is that, thinking how to do this microteaching, I obtained a more creative lesson with things that I want to use again in my daily lessons.

Un ultimo aspetto che viene percepito come un vantaggio nella pratica del microteaching riguarda la possibilità di riflettere su un’adeguata gestione del tempo e sulla pianificazione dettagliata di un intervento didattico:

- (14) I appreciated it as a good way to reflect not only on the qualities that a teacher should have but also on how the ability of managing time is important (15 minutes can be a long time if well used).
- (15) [...] la requerida planificación precisa de la intervención [...] me obligó a pensar bien en todos los pasos de la unidad de trabajo y de la entera unidad didáctica.

4.2 Microteaching e formazione per l’italiano L2

Per effettuare l’indagine nell’ambito della formazione per la didattica dell’italiano L2, abbiamo realizzato un questionario rivolto ai partecipanti che hanno seguito l’edizione a distanza del Corso di Master in Didattica dell’italiano L2 dell’Università Cattolica negli anni accademici 2018/2019 e 2019/2020.

Il questionario è costituito da domande chiuse e aperte, volte a rilevare il gradimento dell’attività e le percezioni dei docenti in riferimento all’utilità o meno del metodo del microteaching per la formazione glottodidattica.

I questionari sono stati somministrati in due momenti, nel mese di luglio 2020 e nel mese di gennaio 2021, ai docenti che avessero concluso il percorso del Master, e ne sono stati raccolti quattordici.

In merito al gradimento della pratica del microteaching, per il quale veniva richiesto di scegliere tra le voci ‘moltissimo’, ‘molto’, ‘abbastanza’, ‘poco’ o ‘per niente’, come valutazione del grado di soddisfazione, quasi tutti gli informanti (85%) hanno selezionato la voce ‘molto’; un docente ha risposto ‘moltissimo’ e uno ‘abbastanza’.

Rispetto alla valutazione dell’utilità del metodo, considerata anch’essa su un parametro da ‘moltissimo’ a ‘per niente’, prevale la voce ‘molto’ indicata dal 62% degli informanti, seguita da ‘moltissimo’ (31%); solo un docente indica come valore ‘abbastanza’.

È stato poi chiesto di aggiungere alla risposta data una motivazione, che ha permesso di rilevare le percezioni degli informanti circa vantaggi o elementi di criticità relativi all’utilizzo del microteaching.

Il vantaggio segnalato prevalentemente dagli informanti riguarda l’opportunità data dal microteaching di mettere in pratica e sperimentare metodi e tecniche didattiche presentate durante il corso, come emerge nelle seguenti osservazioni:

- (16) Permette di verificare in maniera più diretta l'applicazione di quanto appreso nel corso del Master.
- (17) Grazie a questa tecnica si riescono a provare "sul campo" le tecniche e le teorie apprese in classe.
- (18) Mi ha permesso di acquisire e di sviluppare, a distanza, altre competenze per l'insegnamento della lingua italiana ai miei studenti. Ora riesco ad implementare tutte le metodologie e strategie, facendo uso del materiale proposto nel corso in modo creativo, autentico ed efficiente.

La possibilità di rivedere e osservare le microlezioni e riflettere sulle proprie pratiche didattiche è un altro fattore positivo individuato da molti informanti, come risulta dai seguenti commenti:

- (19) La metodologia del microteaching è stata molto utile per me, perché mi ha dato la possibilità di mettere in pratica una lezione, concentrandomi sui punti essenziali. Poter poi rivedere il lavoro svolto, mi ha permesso di riconoscere i punti di forza e di debolezza e quindi gli aspetti da migliorare.
- (20) Aumenta il momento di riflessività sulla pratica didattica non solo a posteriori, ma anche a priori, nel momento della progettazione.
- (21) Ritengo che la metodologia del microteaching sia molto utile come esperienza formativa che permette al docente delle lingue di acquisire capacità di riflessione sul proprio agire nelle diverse situazioni educative.

Sono stati individuati anche aspetti percepiti come elementi di criticità, quali il tempo ridotto a disposizione per la microlezione e l'uso del video, che tuttavia non impediscono di riscontrare l'utilità del metodo.

La brevità della microlezione viene percepita da un informante come una limitazione che porta a considerare il metodo come «utile per analizzare alcune fasi della lezione e non tutta». Il video viene valutato, invece, come possibile fonte di disagio, come viene segnalato in questo commento:

- (22) [...] a volte l'insegnante tirocinante, trovandosi davanti alla telecamera, non si sente a suo agio, ma oltre questo piccolo dettaglio, per me il microteaching è stato molto utile, soprattutto visto che si ha il privilegio di essere corretti dai docenti in modo pratico, mirando ad affinare le abilità di insegnamento.

In un'ultima sezione del questionario si chiedeva ai partecipanti al corso se, grazie all'attuazione del microteaching, avessero osservato miglioramenti nell'azione didattica o avessero potuto apprendere e sperimentare aspetti della pratica glottodidattica. Gli informanti hanno risposto prevalentemente in modo affermativo (85%), solo due hanno risposto 'abbastanza'.

La percezione di una minore resa in termini di formazione e apprendimento viene correlata alla situazione della microlezione simulata, in un caso, e all'esperienza già consolidata del docente, nell'altro. Anche in tali casi non manca la rilevazione di elementi di positività nei commenti:

- (23) ho dovuto fare due lezioni simulate per le attività di microteaching [...] è venuto a mancare tutto l'aspetto del dialogo che ritengo fondamentale nella pratica didattica. L'aspetto positivo è stato che ho riflettuto in modo più specifico sulle tempistiche delle lezioni.
- (24) Essendo a conoscenza dei miei punti deboli e punti di forza, ho cercato di sottoporre all'analisi le fasi della didattizzazione che più mi mettono in difficoltà in modo da poter ricevere feedback costruttivi in grado di migliorare effettivamente il mio metodo d'insegnamento.

La maggior parte dei corsisti ha percepito il valore dell'osservazione da parte del supervisore e l'importanza del feedback ottenuto per migliorare la propria azione didattica. Un informante ricorda, ad esempio, come le osservazioni siano state un aiuto per migliorarsi «tra la prima e la seconda videoregistrazione» o, ancora, un altro docente afferma:

- (25) Sicuramente [...] dopo il corso di formazione didattica e la metodologia del microteaching, i miglioramenti sono stati molto chiari, sia riguardo lo sviluppo delle mie competenze riflessive che per il mio agire didattico professionale, specialmente grazie agli insegnamenti ricevuti nel feedback [...].

Tra gli aspetti segnalati come oggetto di apprendimento e/o potenziamento vengono menzionati la capacità di gestire la lezione in modo coinvolgente, la competenza nella didattizzazione dei testi e nell'uso di materiali e sussidi, la capacità di gestire il tempo e le fasi delle operazioni didattiche, come emerge nei seguenti commenti:

- (26) [...] ho osservato miglioramenti soprattutto nel modo in cui introdurre o portare avanti le tecniche di insegnamento. Inoltre, continuo a scoprire il modo di coinvolgere i miei studenti.
- (27) Le lezioni sono più produttive e gli studenti sono più coinvolti nel processo di apprendimento. Ho imparato soprattutto la didattizzazione dei testi e dei video, che prima facevo però non in modo ben organizzato.
- (28) [...] Le cose nuove sono i sussidi cartacei e multimediali che ho imparato ad usare, comprendendone la finalità.
- (29) Ho capito meglio come gestire la tempistica di una lezione, ho capito cosa si intende per l'importanza di "attirare l'attenzione", "tenere alta la motivazione".

5. Prospettive per la formazione e per la ricerca

Alla luce delle sperimentazioni condotte e delle indagini svolte possiamo affermare come il microteaching possa rappresentare una metodologia efficace per la riflessione metacognitiva e lo sviluppo della consapevolezza delle pratiche didattiche, che costituiscono elementi imprescindibili nella formazione professionale di ogni docente.

Nel caso del docente di lingua e del docente CLIL il ricorso al microteaching si colloca nella prospettiva della formazione glottodidattica. L'applicazione del microteaching nel campo dell'educazione linguistica, infatti, richiede di focalizzare l'at-

tenzione non solo su aspetti di carattere pedagogico, legati alla gestione della classe e all'agire educativo, ma anche più specificamente sulla dimensione glottodidattica che caratterizza l'azione del docente nella classe di lingua o nella classe CLIL.

Nelle fasi di progettazione e osservazione critica potranno essere oggetto di attenzione e riflessione vari fattori dell'azione glottodidattica, come il ruolo dell'input in L2, le caratteristiche dell'interazione esolingue e plurilingue, le tecniche didattiche per sviluppare competenze e abilità linguistiche, la didattizzazione dei testi, ecc.

L'uso del video, se per alcuni può costituire ancora un elemento di difficoltà, è destinato indubbiamente ad essere integrato nei processi formativi, in considerazione degli sviluppi sempre più attuali della videoeducazione.

Le microlezioni videoregistrate offrono la possibilità di analizzare le pratiche glottodidattiche utilizzate e le modalità di comunicazione in classe e rappresentano, dunque, uno strumento non solo per la formazione degli insegnanti, ma anche per la ricerca glottodidattica.

Bibliografia

- ALLEN D.W. (1967), *Micro-teaching, a description*, Stanford University Press, Palo Alto.
- ALLEN D.W. & CLARK W. (1967), Microteaching: Its rationale, in *The High School Journal* 51(2): 75-79.
- ALLEN D. & RYAN K. (1974), *Analisi dell'insegnamento (microteaching)*, La Scuola, Brescia (trad. it. di *Microteaching*, Addison-Wesley Publishing, Boston, 1969).
- BAILINI S., BOSISIO C., GILARDONI S. & PASQUARIELLO M. (2018), CLIL: il punto di vista degli studenti. Il caso della Lombardia, in COONAN C.M., BIER A. & BALLARIN E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: 467-482.
- BALBONI P.E. (2019), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*, UTET Università, Torino.
- BOSISIO C. (2007), Insegnare oggi una lingua "altra": tra quotidianità didattica e realtà europea, in CHINI M., DESIDERI P., FAVILLA M.E. & PALLOTTI G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative. Atti del 6° Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 375-410.
- BOSISIO C., GILARDONI S. & ZANOLA M.T. (2013), Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE: quelle place pour l'éthique?, in *Cahiers de l'APLIUT* 32(3): 98-113.
- BOSISIO C., GILARDONI S. & PASQUARIELLO M. (2018), Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente, in DE MEO A. - RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Studi AItLA 7, Officinaventuno, Milano: 249-264.
- CALVANI A., BONAIUTI G. & ANDREOCCI B. (2011), Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 4(6): 29-42.

- CALVANI A., MENICHETTI L., MICHELETTA S. & MORICCA C. (2014), Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 7(13): 69-84.
- CAUSA M. & PASQUARIELLO M. (2017), Discours ordinaires et discours spécialisés: pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère, in *Les Carnets du Cediscor* 13: 89-102.
- CHINI M. & BOSISIO C. (a cura di), (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- COOPER J.M. (1967), Developing specific teaching skills through micro-teaching, in *The High School Journal* 51(2): 80-85.
- COOPER J.M. & ALLEN D.W. (1970), *Microteaching: history and present status*, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, DC.
- DAMIANO E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- MICHELETTA S. (2014), La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 219-244.
- PASQUARIELLO M. (2016), La diffusione bi/multilingue dei saperi: la scuola secondaria di II grado italiana dal monolinguisimo alla metodologia CLIL/EMILE, in ZANOLA M.T., DIGLIO C. & GRIMALDI C. (a cura di), *Terminologie specialistiche e diffusione dei saperi*, EDUCatt, Milano: 165-180.
- PEDONE F., FERRARA G. (2014), La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 7(13): 85-97.
- POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1993), *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Società Editrice Internazionale, Torino (trad. it. di *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris, 1988).
- SANTAGATA R. (2012), Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti, in *Form@re. Open Journal per la Formazione in Rete* 79(12): 58-63.
- SANTAGATA R. & ANGELICI G. (2010), Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching, in *Journal of Teacher Education* 61(4): 339-349.
- SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (trad. it. di *The Reflexive Practitioner*, Basic Books, New York, 1983).
- ZANOLA M.T. & PASQUARIELLO M. (2016), *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale*, MIUR – Università Cattolica del Sacro Cuore, http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI_ANNO_SCOLASTICO_20142015_RAPPORTO_FINALE.pdf.

