

L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica come obiettivo della preparazione degli insegnanti

Uno studio di caso

Simone Torsani

(Università degli Studi di Genova, Italia)

Abstract Integration of IT into classroom language teaching has ever since been the goal of CALL education. This article sets out to discover how teachers acquire integration skills during CALL training programmes. A case study approach, that included interviews with the trainee teachers and observation of their dissertations, was employed to appreciate how four in-service teachers reacted to three different learning activities and how they perceived the development of their CALL expertise. The study highlighted the importance of project work as it can provide teachers with a first-hand experience of the diverse factors that influence integration.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il concetto di integrazione nella ricerca glottotecnologica. – 3 Letteratura di riferimento. – 4 Il contesto. – 5 Domande e metodo della ricerca. – 6 Risultati. – 7 Discussione e conclusioni. – Appendice.

Keywords Computer assisted language learning. Second language teacher education. CALL teacher education. Technology integration.

1 Introduzione

Nel settore delle glottotecnologie (in lingua inglese: CALL, Computer Assisted Language Learning) la preparazione degli insegnanti è considerata da tempo un ambito strategico: sono gli insegnanti, infatti, a usare le tecnologie e a decretare il loro successo o insuccesso (Hubbard 2008). Hong (2010) afferma che «l'obiettivo ultimo della preparazione alle tecnologie è permettere agli insegnanti di integrare la tecnologia in classe» (p. 53, trad. nostra), un risultato, tuttavia, non sempre raggiunto (Arnold, Ducate 2015). Quello di integrazione è, come si avrà modo di osservare nel paragrafo dedicato, un concetto fondamentale nel settore, con il quale si indica non tanto l'uso delle tecnologie nell'educazione linguistica, ma un loro ruolo attivo e ben definito.

Scopo di questo contributo è comprendere come gli insegnanti acquisiscano la capacità di integrare le tecnologie nell'educazione linguistica: a

questo fine si presenta uno studio preliminare condotto su quattro corsiste di Percorsi Abilitanti Speciali (PAS). In particolare, si noter  che, data la natura complessa dell'integrazione, pi  un'attivit    autentica e pi  forte   il potenziale delle tecnologie per il conseguimento di un dato obiettivo, tanto pi  numerose saranno le occasioni per gli insegnanti di entrare in contatto con i diversi fattori che regolano l'integrazione. La presente ricerca consiste in quattro brevi studi di caso e si allinea, nelle scelte metodologiche, a diversi studi del settore, che applicano metodi di ricerca qualitativi per osservare un numero limitato di soggetti, come ad esempio lo studio di Motteram, Slaouti e Onat-Stelma (2013) su tre insegnanti.

Misurare il grado in cui un corso   capace di sviluppare la capacit  di integrare le tecnologie   un compito complesso, che non si esaurisce certo con la raccolta delle esperienze e delle impressioni degli insegnanti coinvolti (Tai 2015). Per tale motivo questa ricerca non propone risultati definitivi, ma ipotesi che andranno confermate da studi sul lungo periodo, come la ricerca longitudinale condotta da Wong e Benson (2006) su due insegnanti di lingue che avevano seguito un corso sulle tecnologie. Seppure non in grado di fornire risposte decisive, le esperienze raccolte sono comunque importanti perch  mostrano le motivazioni dei docenti intervistati, i loro bisogni e la loro percezione del ruolo delle tecnologie nell'educazione linguistica.

2 Il concetto di integrazione nella ricerca glottotecnologica

L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica   uno dei temi principali della ricerca nel settore (vedi, tra gli altri, gli studi di Guichon 2012; Levy 1997; Levy, Stockwell 2006; McCarthy 1999). Se, tuttavia, nella pi  generale ricerca sul CALL il concetto ha perso progressivamente centralit , in quella parte della ricerca che si concentra sulla preparazione degli insegnanti esso mantiene, al contrario, una posizione di rilievo: nel libro di Guichon sull'integrazione (2012), per esempio, la formazione degli insegnanti di lingue   principale una delle aree di ricerca.

Levy e Stockwell (2006) affermano che il concetto di integrazione «implica che elementi diversi si combinino tra loro per formarne uno nuovo» (p. 228; trad. nostra): in tale prospettiva, quindi, le tecnologie integrate non sono solo parte dell'educazione linguistica, ma ne modificano i caratteri (i due autori parlano, a tale proposito, anche di «mutamento ecologico», p. 228). Su una posizione analoga si trova anche Ertmer (1999), il quale sostiene che l'integrazione non si misura tanto dal numero di calcolatori in un laboratorio, quanto dal «grado in cui la tecnologia   utilizzata per facilitare l'apprendimento e l'insegnamento» (p. 50, cit. in Wong, Benson 2006; trad. nostra).

Il concetto di integrazione   stato particolarmente studiato nel periodo

a cavallo tra gli anni Novanta del XX e i primi anni del XXI secolo. Levy (1997), nel suo libro classico sul CALL, dedica ampio spazio all'argomento; in particolare, l'autore riassume le conclusioni di diversi studiosi per i quali essa costituisce il principale fattore di successo del settore: «se vorrà essere accettato dalla comunità degli insegnanti, il CALL dovrà diventare un componente integrato nell'insegnamento linguistico» (p. 200; trad. nostra). A metà degli anni Novanta i calcolatori hanno, rispetto a pochi anni prima, migliori capacità per la gestione di contenuti multimediali e la diffusione della rete Internet rende possibili fenomeni come la Comunicazione Mediata dal Calcolatore che già all'epoca è considerata un fenomeno rivoluzionario (Warschauer 1996). Questa situazione porta la ricerca a prospettare un futuro nel quale le tecnologie non potranno che essere uno strumento attivo e diffuso nell'educazione linguistica; un futuro da affrontare per tempo interrogandosi a fondo su come sia possibile integrare l'una alle altre.

Nel momento in cui la ricerca riesce ad integrare in maniera efficace tecnologie ed educazione linguistica, tuttavia, l'integrazione cessa di essere un argomento all'ordine del giorno. Nella letteratura il concetto tende, allora, a confluire in quello di 'normalizzazione' (cfr., ad es., Levy, Stockwell 2006; Stanley 2013), uno stato in cui le tecnologie sono ormai parte della vita quotidiana delle persone, tanto che anche il loro utilizzo nella didattica delle lingue diviene un fatto scontato (Bax 2003). Diversi autori hanno interpretato l'emergere di questa nuova categoria come una minaccia all'esistenza stessa del CALL come disciplina che, sostiene infatti Bax, deve mirare alla propria estinzione. In una prospettiva di normalizzazione, infatti, le tecnologie non devono più essere considerate un campo di ricerca a sé, ma una parte integrante - ossia uno strumento come tanti altri - dell'educazione linguistica. Il dibattito sulla normalizzazione è attivo a tutt'oggi nella ricerca sulle glottotecnologie e diversi lavori (ad es. Gimeno-Sanz 2015), consci della portata eversiva del concetto di normalizzazione e del suo fascino, argomentano in favore dell'esistenza del CALL come area di ricerca. Nel campo più specifico della formazione degli insegnanti, Levy e Hubbard (2006) e Hubbard (2008) sostengono che, sebbene possa essere auspicabile nella didattica vera e propria, la normalizzazione non è applicabile all'intero settore delle glottotecnologie. Il CALL come disciplina include, infatti, altri aspetti, quali ad esempio la ricerca su come le tecnologie mediano l'apprendimento o, appunto, la preparazione degli insegnanti. Non è un caso, allora, che il concetto di integrazione continui a essere produttivo nell'ambito specifico della didattica delle tecnologie (vedi, tra gli altri, Guichon 2012) che ha, tra i propri compiti, quello di indagare e illustrare ai futuri insegnanti i possibili usi degli strumenti informatici nell'educazione linguistica.

Intorno al concetto di integrazione la didattica delle tecnologie (ingl. *CALL Teacher Education*) definisce il proprio obiettivo (Hong 2010) e si

emancipa, almeno idealmente, dallo status di rassegna di applicazioni, per diventare un ambito di ricerca e di formazione professionale a tutti gli effetti (Levy 1996). Poiché, infatti, le tecnologie tendono ad invecchiare facilmente (Hanson-Smith 2006), è inutile preparare a un dato strumento: più utile, semmai, è sviluppare competenze trasferibili a più contesti (Kessler 2006) o approfondire l'intersezione tra tecnologie e didattica delle lingue (Levy 1996; Guichon, Hauck 2011).

Un autore che si è molto interessato all'integrazione da un punto di vista pratico è McCarthy (1996, 1999). Lo studioso (1999) presenta un elenco, dichiaratamente non completo, dei possibili fattori che influenzano l'integrazione, tra questi: la politica delle istituzioni, la dotazione della scuola, il supporto tecnico fornito, le capacità degli studenti, il metodo, la motivazione e i contenuti. Questi elementi formano una rete complessa e dinamica che è difficile da descrivere: non è forse un caso che studi recenti abbiano applicato all'integrazione la Teoria dell'Attività (ingl. *Activity Theory*, ma nella letteratura italiana è diffusa anche la traduzione), che studia le azioni come fenomeni dipendenti dall'interazione di diversi fattori (Motteram, Slaouti, Onat-Stelma 2013).

Nell'analisi dei dati, che sarà effettuata nei paragrafi 6 e 7, emerge che le docenti partecipanti alla ricerca hanno incontrato nel loro lavoro diversi tra i fattori citati da McCarthy.

3 Letteratura di riferimento

Coerentemente con l'obiettivo di sviluppare negli insegnanti la capacità di integrare le tecnologie, la parte più pratica della ricerca sulla preparazione alle tecnologie si è occupata di definire le modalità di apprendimento che meglio sembrano sviluppare la capacità di interpretare le diverse situazioni e fare scelte adeguate.

Egbert (2006) si concentra sul paradigma dell'apprendimento situato (Lave, Wenger 2006, ma la traduzione dell'originale risale ad almeno agli anni Novanta, cfr. Varisco 1995), di cui propone due esempi: il primo è un corso in rete nel quale gli insegnanti apprendono gli strumenti usandoli nello studio degli argomenti del corso stesso; il secondo è costituito dalla discussione di diversi studi di caso. L'autrice elabora, sulla base delle ricerche di Herrington e Oliver (2000), un modello di apprendimento situato specifico per le glottotecnologie: il *focus*, in entrambi i casi presentati dall'autrice, è soprattutto sull'autenticità della situazione e del contesto di apprendimento. Il caso di studio, in particolare, mette di fronte a situazioni reali (o realistiche) nelle quali emergono le diverse variabili che un docente deve tenere in considerazione quando fa delle scelte: i «partecipanti sono spinti a riflettere, collaborare, prendere decisioni, consultare la letteratura, pesare le opzioni, chiedere aiuto e tante altre cose che sono parte

dell'attività quotidiana degli insegnanti» (p. 178; trad. nostra).

Nello stesso volume Debski (2006) presenta un modello di insegnamento basato su progetti (ingl. *project-based learning*), cioè sulla realizzazione di attività complesse e reali. Anche in questo caso è enfatizzato il carattere autentico del contesto di apprendimento: agli studenti era richiesto di mettere in pratica quanto appreso durante un corso sulle tecnologie tramite la realizzazione di un progetto, in questo caso un portale informativo per studenti giapponesi in procinto di visitare l'Australia.

Guichon (2009) illustra una pratica di analisi riflessiva (ingl. *reflective learning*) nella quale i corsisti di una laurea magistrale in Didattica del Francese riflettono sulle proprie esperienze di insegnamento con le tecnologie. I corsisti erano divisi in coppie e ogni settimana una coppia veniva filmata mentre preparava un incontro in tele-collaborazione con apprendenti americani. La registrazione era quindi usata come base per l'analisi in classe delle scelte e dei comportamenti dei docenti. Oltre a questi, la letteratura offre altri esempi di approcci didattici, in particolare la parte V del volume *Teacher Education in CALL* (2006) presenta contributi sulle alternative all'apprendimento formale quali *mentoring*, comunità di pratica e apprendimento informale.

Da questa breve panoramica emergono due tendenze. La prima è che la preparazione alle tecnologie ha, almeno limitatamente a quanto emerge dalla ricerca (che non necessariamente corrisponde alla didattica vera e propria), una predominante componente glottodidattica. Il fatto non deve stupire dal momento che, come accennato nel paragrafo precedente, il CALL come disciplina si propone sempre più come interlocutore dell'educazione linguistica e tende, quindi, a dare molto peso all'aspetto pedagogico.¹ La seconda è la varietà metodologica nella preparazione: si noti, in particolare, la natura esperienziale, costruttivista e riflessiva nelle attività proposte che, appunto, intendono sviluppare nei docenti capacità critiche in contesti complessi. Vale la pena notare l'analogia con il modello per le attività nella formazione dei docenti di lingua proposto da Ellis (1986), il quale distingue tra attività esperienziali e di riflessione e consapevolezza.

Nel caso presentato di seguito non si farà riferimento tanto a una o l'altra teoria dell'apprendimento, quanto all'importanza del modello di apprendimento esperienziale in genere per sviluppare la capacità di integrare con un problema complesso come quello dell'integrazione.

1 Questo è anche dovuto al fatto che le tecnologie, in particolare quelle di rete e sociali, sono piuttosto intuitive e semplici da un punto di vista tecnico, richiedendo perciò meno tempo per essere utilizzate. Va inoltre menzionato il caso presentato in Guichon (2009), il quale nota che i corsisti non hanno avuto bisogno di essere preparati all'uso del programma di messaggistica istantanea perché lo usavano già: un esempio di normalizzazione (vedi *infra*).

4 Il contesto

La sperimentazione ha avuto luogo all'interno di un corso PAS svolto presso l'Università di Genova nell'a.a. 2014-15 e rivolto a 20 docenti in servizio di lingua inglese della classe di concorso A345. L'età dei corsisti variava dai 30 ai 50 anni circa. Le competenze informatiche non sono state oggetto di rilevamento prima dell'inizio delle lezioni; durante le ore di laboratorio, in ogni caso, i corsisti hanno mostrato livelli molto diversi tra loro di familiarità con le tecnologie. Il corso ha avuto una durata di 6 ore per la parte teorica e 12 ore per la parte di laboratorio; il programma è stato organizzato secondo il modello da me proposto in Torsani (2015a), al quale si rimanda il lettore per approfondimenti. Nel modello la preparazione alle tecnologie è divisa in tre aree (linguistico/glottodidattica, procedurale e tecnica) collegate tra loro. Il modello descrive la capacità di lavorare con le tecnologie, definita come abilità tecnica, come l'integrazione di due diverse aree di competenza, quella linguistico/glottodidattica e quella procedurale; ognuna delle tre aree è sviluppata attraverso attività specifiche:

1. Area linguistico/glottodidattica. Si tratta dell'area di competenza più vicina all'esperienza professionale degli insegnanti di lingua. Sulla base delle loro conoscenze in ambito linguistico e glottodidattico, infatti, gli insegnanti sono in grado di comprendere e valutare l'efficacia di una tecnologia per l'apprendimento linguistico. Le attività di un corso sulle tecnologie in questa area mirano a far osservare ai docenti le potenzialità degli strumenti per l'apprendimento linguistico, motivandoli perciò all'uso delle tecnologie. L'area linguistica costituisce l'ambito nel quale le tecnologie si innestano nel corpus di conoscenze ed esperienze degli insegnanti. Quest'area, che nella presente analisi quest'area non è presa in considerazione, è sviluppata tramite attività come la simulazione² o lo studio di caso.
2. Area procedurale. È la capacità di utilizzare i programmi al netto di ogni uso didattico e costituisce la base per una loro applicazione concreta in un percorso formativo. L'abilità procedurale costituisce una componente imprescindibile nel settore e ad essa va presta grande attenzione. Le attività per sviluppare questa capacità sono per lo più meccaniche, come i tutorial, sequenze di istruzioni dettagliate per apprendere i comandi fondamentali di un programma.

2 In Torsani (2015b) presento un'attività di simulazione, nella quale, per far comprendere le potenzialità della Comunicazione Mediata dal Calcolatore, ho fatto partecipare alcuni studenti a una *chat* (comunicazione sincrona) a coppie nelle quali uno era esperto della lingua e l'altro no: in questo modo i discenti hanno potuto osservare direttamente i diversi fenomeni linguistici illustrati nella letteratura (es. negoziazione del significato). La simulazione per la formazione degli insegnanti alla Comunicazione Mediata dal Calcolatore è suggerita anche da O'Dowd (2015).

Poiché sono meccaniche, queste attività possono essere fruite in autonomia.

3. Area tecnica. È l'abilità più complessa, frutto dell'integrazione delle due precedenti e consiste nella capacità di scegliere e utilizzare le applicazioni in maniera critica, cioè tenendo in considerazione diversi fattori (i risultati attesi, il gruppo degli apprendenti, la dotazione tecnica ecc.), e di integrarle nell'insegnamento linguistico. Quest'area è sviluppata da attività complesse, come l'elaborazione di progetti.

Nella prima parte il corso si è concentrato sugli aspetti teorici, come la definizione e la storia del settore, i diversi ambiti di applicazione e i quadri di riferimento (ad es. Chapelle 2001). In seguito sono stati presentati casi di studio sull'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento linguistico, come lo studio di Kötter (2003) su come la Comunicazione Mediata dal Calcolatore favorisca la negoziazione del significato: questa parte ha lo scopo di presentare ai docenti esempi di integrazione e fa riferimento all'area della conoscenza linguistica.

Nelle parti di laboratorio sono state in parte svolte attività legate all'area procedurale, come tutorial, ma, soprattutto, attività complesse come la progettazione guidata, legate all'area tecnica. In un'attività di progettazione guidata si richiede ai corsisti di realizzare un lavoro utilizzando le abilità procedurali apprese in precedenza: l'attività, che è illustrata in maggior dettaglio oltre, intende stimolare negli insegnanti la capacità di lavorare con gli strumenti in maniera creativa e non meccanica.

In questa sperimentazione non è preso in esame il modello, ma tre attività svolte durante il corso: i tutorial, la progettazione guidata e l'elaborato di abilitazione. L'elaborato non costituisce un'attività del corso, tuttavia i docenti che hanno partecipato all'indagine hanno condotto nel loro lavoro finale sperimentazioni con le tecnologie, che costituiscono quindi attività a tutti gli effetti.

I tutorial hanno lo scopo di sviluppare le abilità procedurali (area procedurale) e hanno per oggetto alcuni programmi: tra questi, applicazioni per realizzare attività linguistiche (esercizi), programmi di gestione dell'audio o per la manipolazione di immagini. Nel corso in oggetto, in ogni caso, una prima parte delle ore di laboratorio è stata dedicata a chiarire i dubbi sui tutorial.

La progettazione guidata consiste nell'utilizzo dei programmi appresi in precedenza per realizzare attività complesse. In particolare, ai corsisti era richiesto di partire da obiettivi specifici e di identificare, ed eventualmente combinare tra loro, le caratteristiche dei diversi strumenti. Si tratta di un approccio noto nella ricerca come 'progettazione guidata dalla didattica' (ingl. *pedagogy-driven design*; Colpaert 2006). Per esempio, un esercizio proposto nel modulo di lingua inglese prevedeva la lettura di un testo

che descriveva tre persone, seguito da una griglia nella quale su un asse comparivano i nomi delle persone e sull'altro erano indicate determinate caratteristiche: il compito consiste nel comprendere dal testo quale caratteristica associare a ogni persona. Realizzare una simile attività con i programmi a disposizione è apparentemente impossibile, a meno di non sfruttare la sintassi HTML che permette di realizzare tabelle.

Il focus dell'attività non è tanto apprendere il programma in sé, ma sviluppare la capacità di riconoscere e utilizzare in maniera creativa le funzioni dei diversi programmi partendo da necessità precise. Questa capacità è un esempio di competenza trasferibile e corrisponde a parte delle competenze tecno-pedagogiche individuate da Guichon e Hauck (2011) nella letteratura specializzata, in particolare essa corrisponde alle capacità di «valutare le potenzialità e i limiti delle tecnologie per l'apprendimento di lingua e cultura» e di «progettare attività adeguate» (p. 191; trad. nostra). Poiché consiste nella realizzazione di un'attività linguistica reale, la progettazione guidata è un esercizio meno asettico rispetto al tutorial, ma sempre piuttosto artificiale, dal momento che si tratta di un lavoro guidato e che, in ogni caso, non tiene conto di diversi fattori che entrano in gioco nell'insegnamento linguistico quotidiano.

L'elaborato di abilitazione, infine, è consistito in un progetto didattico completo comprendente attività con le tecnologie: tutti i progetti sono stati sperimentati dalle corsiste nelle rispettive classi. I diversi elaborati prevedevano attività e ausili diversi: alcune si focalizzavano sull'impiego di strumenti per attività specifiche all'interno di Unità Didattiche; altri sull'uso di piattaforme per erogare corsi secondo metodi didattici specifici; altri ancora utilizzavano le tecnologie per sperimentare tecniche didattiche originali.

5 Domande e metodo della ricerca

Nella presente ricerca saranno illustrati i risultati di un questionario/intervista somministrato a quattro docenti, tali risultati saranno quindi confrontati con i diversi elaborati finali con lo scopo di comprendere come le diverse docenti abbiano percepito il problema dell'integrazione. La scelta di un metodo qualitativo come l'intervista è, come anticipato, in linea con la recente ricerca sulla preparazione degli insegnanti alle tecnologie e in quella sul CALL in genere (Thomas, Reinders, Warschauer 2013).

Il lavoro di riferimento è il già citato contributo di Wong e Benson (2006), i quali presentano uno studio su due docenti intervistate e osservate nella loro pratica didattica quotidiana dopo un corso di 15 ore sulle tecnologie; gli autori, attraverso il confronto tra interviste e osservazione, esaminano la capacità delle due insegnanti di integrare le tecnologie.

Dal momento che i corsisti del corso PAS provenivano da tutta la regione

sarebbe stato difficile organizzare interviste in presenza e pertanto è stato utilizzato un formato ibrido: un questionario, erogato in rete, nel quale erano presenti sia domande a scelta chiusa, sia domande a risposta aperta nelle quali le docenti potevano scrivere le loro osservazioni.

Il questionario è diviso in tre parti. La prima contiene domande sull'uso delle tecnologie prima del corso: come il corsista percepisce il proprio uso delle tecnologia nella vita privata e lavorativa (domande 1 e 2), quali tecnologie usa nel proprio lavoro (domanda 3). La seconda parte è dedicata a una valutazione dei tre tipi di attività proposta: non è richiesta una valutazione del corso o dei suoi contenuti, quanto della modalità di apprendimento (per esempio è chiesto quanto si reputa utile il tutorial); è inoltre richiesto di spiegare brevemente la propria esperienza con l'attività in questione. La parte dedicata all'elaborato finale contiene più domande, dal momento che questa attività permette di realizzare un prodotto completo da usare nella didattica e costituisce una messa alla prova della capacità di lavorare con le tecnologie. Nell'ultima parte è chiesto quale tra i tre tipi di attività i corsisti hanno percepito come più utile, oltre a domande a risposta libera sulla propria esperienza nella realizzazione del lavoro della tesi.

Rispetto allo studio di Wong e Benson nella presente ricerca i risultati dei questionari/intervista sono in parte integrati con osservazioni sui prodotti realizzati dalle docenti per la tesi; la sperimentazione, infatti, è stata un'occasione per usare in maniera autonoma le tecnologie e fornisce, quindi, esempi concreti di integrazione.

6 Risultati

Si presentano in questa sezione i risultati del questionario/intervista alle quattro docenti, che chiamerò Aurora, Cornelia, Diana ed Emilia (nomi di fantasia).

Aurora

Aurora, 33 anni, lavora in una scuola con una ricca infrastruttura tecnologica. Il suo elaborato finale è consistito nella realizzazione e uso di un'Unità di Apprendimento all'interno della quale alcune attività erano svolte tramite il supporto di applicazioni informatiche. Aurora ha utilizzato anche altre applicazioni oltre a quelle viste a lezione e si dimostra infatti indipendente nell'uso della tecnologia, che usa senza particolari problemi (non ha avuto bisogno di aiuto per le parti tecniche del proprio lavoro di tesi). Aurora non dichiara particolare entusiasmo nei confronti delle tecnologie: su una scala da 0 a 10 descrive il proprio uso delle tecnologie nella

vita privata con 6, mentre nella vita lavorativa con 5. Questo approccio è confermato anche dal fatto che Aurora è a conoscenza di diverse applicazioni che di norma si usano in ambito didattico, ma, tranne YouTube, non le usa. Sebbene, infine, dichiari che l'esperienza della tesi l'abbia aiutata a capire meglio le tecnologie, Aurora è convinta che l'attività più utile per capire le tecnologie siano le esercitazioni guidate.

Cornelia

Cornelia, 39 anni, lavora in una scuola con un'ottima infrastruttura tecnologica (scuola 2.0). La docente ha redatto una tesi sull'Approccio Lessicale e ha usato una piattaforma per erogare ai suoi alunni attività ispirate a quel metodo. Cornelia dichiara un interesse per le tecnologie superiore alla media (8 su 10 in entrambe le domande 1 e 2), e ha dimostrato capacità di utilizzare strumenti non presentati durante il corso, come la piattaforma Moodle, da lei usata per la sperimentazione. Considera i tutorial utili (4 punti su 5), soprattutto ha apprezzato la possibilità di poter lavorare in autonomia (cioè non in classe), un vantaggio per chi, come i corsisti PAS, è docente in servizio con poco tempo per seguire lezioni presenziali: «[c]redo che il grande vantaggio sia anche di poter svolgere il lavoro a distanza e in autonomia». Anche lei ha considerato la tesi un momento utile, ma ritiene che l'attività più valida sia stata la progettazione guidata: «[r]ealizzare delle attività è stato molto motivante, creativo e utile per poter sperimentare le potenzialità d[e]i programmi». Cornelia appare particolarmente attenta al contesto (che potrebbe essere un buon indicatore di capacità di integrazione, vedi *infra* sul concetto di complessità dell'integrazione): nota, per esempio, come il fatto di lavorare in una classe 2.0 costituisca un fattore importante per l'integrazione («i ragazzi sapevano già come muoversi nell'ambito della tecnologia e la maggior parte di loro ha accolto con entusiasmo la proposta di lavoro»). Va inoltre osservato come la sperimentazione l'abbia portata a notare fenomeni che, con le sole attività del corso, sono passati inosservati: a proposito della piattaforma, infatti, nota che «[l']unica pecca [degli esercizi a buchi], forse, è che il programma ha dato come sbagliate delle risposte, in realtà corrette, solo perché scritte con la lettera maiuscola o perché messe in una sequenza diversa da quella che avevo depositato come soluzione all'esercizio». Le attività realizzate dalla docente sono esercizi da utilizzarsi come supporto o complemento alla attività in classe e, quindi, poco integrati nella didattica vera e propria.

Diana

Diana, 48 anni, lavora in una scuola con una buona infrastruttura e un buon supporto tecnologico (dichiara di avere la LIM in classe e di fruire di assistenza tecnica nel suo lavoro quotidiano). La tesi di Diana è consistita nella realizzazione di attività *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) da fruirsi in un corso di biologia, durante il quale Diana ha collaborato con la docente disciplinare. La professoressa dichiara un interesse nella media per gli ausili tecnologici (6 su 10 nelle domande 1 e 2) anche se, in realtà, ne usa diversi, tra queste PowerPoint, YouTube e programmi per esercizi. Diana ha apprezzato la progettazione guidata perché si definisce «poco avvezza alle tecnologie», anche se per la parte tecnologica della tesi, che è consistita nella realizzazione di attività linguistiche sulla piattaforma Moodle, ha dichiarato di aver comunque fatto tutto da sola. Anche in questo caso, tuttavia, le attività proposte sono esercizi poco integrati nella didattica.

Emilia

Emilia, 53 anni, lavora in una scuola con scarsa infrastruttura tecnologica, tanto che per svolgere parte delle attività la docente ha dovuto usare la LIM in aula informatica, mentre le attività in rete sono state svolte dagli alunni a casa. La tesi di Emilia ha per oggetto l'applicazione dell'Approccio Lessicale alla Classe Capovolta (ingl. *flipped classroom*, vedi oltre) ed è consistita nella realizzazione di attività lessicali da far svolgere ai suoi studenti a casa come preparazione alle attività in classe: anche lei ha realizzato le proprie attività linguistiche sulla piattaforma Moodle. Anche Emilia descrive il suo uso delle tecnologie come nella media (5 su 10 nelle prime due domande), conosce le applicazioni più note (es. reti sociali) ma non le usa: il suo è, per molti versi, un profilo di immigrato digitale. Dà un buon giudizio sui tutorial (4 su 5) e ancora migliore sulla progettazione guidata (5 su 5) «fondamentale per realizzare esercizi sulla base delle necessità degli studenti e degli obiettivi». Come gli altri Emilia giudica positivamente l'elaborato finale, che, sostiene, l'ha aiutata a capire meglio le tecnologie, anche se ammette di essersi fatta aiutare per gli aspetti tecnici più difficili da realizzare. A differenza delle sue colleghe, tuttavia, Emilia ha considerato l'elaborato finale come l'attività più utile; in particolare riporta che la sperimentazione condotta «ha permesso di mettere in pratica quello che avevo letto e studiato solo da un punto di vista teorico sull'approccio lessicale», mentre il giudizio sulle applicazioni viste nel corso è che «hanno stimolato la mia fantasia permettendomi di costruire, e non solo di scegliere, quello che volevo proporre ai miei studenti».

7 Discussione e conclusioni

Sulla base dei dati e del loro raffronto con i prodotti realizzati si possono fare, pur con le dovute cautele, alcune osservazioni.

La prima osservazione è che i risultati sembrano confermare il fatto che la preparazione alle tecnologie non è (e non è percepita), se non in parte, come una preparazione procedurale/tecnica, ma che, al contrario, la componente linguistico-pedagogica appare predominante nelle aspettative delle partecipanti. Nessuna tra le corsiste, infatti, ha ritenuto i tutorial sufficienti all'apprendimento, per quanto la loro utilità sia stata riconosciuta da tutte.³ In generale (3 su 4) le corsiste hanno mostrato una predilezione per l'attività di progettazione guidata e questo dato sembra confermare quanto detto in precedenza; tuttavia è nell'elaborato finale che, come atteso, le docenti hanno avuto modo di confrontarsi con i diversi fattori che influiscono sull'integrazione.

La seconda osservazione è che nella realizzazione del progetto sono effettivamente emersi elementi che hanno portato le docenti a riflettere sull'integrazione. Anche se negli elaborati la questione non è mai toccata in maniera esplicita, dalle risposte ai questionari sono emerse riflessioni sul tema: per esempio, sulle dotazioni tecniche della scuola dove lavorano, su come i loro studenti hanno accolto e fruito delle attività e su diverse questioni tecniche. Come visto nei risultati, Cornelia nota che la piattaforma in uso per il suo progetto (Moodle) è piuttosto rigida nella correzione di esercizi a buchi. Si tratta, dal punto di vista tecnico, di un problema minimo e facilmente risolvibile, ma è interessante osservare come la docente lo abbia notato nel momento in cui ha proposto le attività ai suoi studenti, cioè in un contesto reale. Cornelia non ha fatto osservazioni del genere né a proposito dei tutorial, né della progettazione guidata. Questo dimostrerebbe quindi l'importanza, nei corsi sulle tecnologie, di puntare su attività il più possibile autentiche, dal momento che solo queste permettono di fare esperienza diretta dei diversi fattori che governano l'integrazione delle tecnologie e dei quali non è possibile fornire un quadro generale e a priori (vedi *infra* sulla natura complessa dell'integrazione).

Tutte le docenti intervistate, poi, hanno sottolineato l'aspetto motivante delle tecnologie, tanto che la parola 'entusiasmo' è molto frequente. La motivazione è, in effetti, uno dei fattori che influiscono sull'integrazione citati da McCarthy (1999) il quale, tuttavia, mette in guardia dal confidare troppo nella motivazione 'tecnologica', ribadendo piuttosto la necessità,

3 Non va dimenticato, a questo proposito, che i tutorial possono essere svolti in autonomia, un vantaggio non da poco per lavoratori che hanno poco tempo per seguire corsi di aggiornamento (nel caso specifico dei PAS i corsi si svolgevano nel fine settimana): sarebbe lecito attendersi che molti, al netto dell'efficacia didattica, preferissero svolgere in rete le ore di tecnologie.

già illustrata da Davies e Crowther (1995, cit. in McCarthy 1999), di rendere evidente agli apprendenti il valore linguistico delle attività CALL. La questione è piuttosto complessa e va trattata a parte; in ogni caso, nella presente ricerca non sono emersi dati sufficienti a una valutazione in questo senso. Si può però osservare come le docenti abbiano percepito in maniera chiara l'importanza delle abilità degli studenti, altro fattore indicato da McCarthy: l'accento in questo caso è sulla facilità con la quale i 'nativi digitali' (Prenski 2001, ma il termine è usato anche dalle docenti) lavorano con le tecnologie.

Una terza osservazione, infine, riguarda il rapporto tra educazione linguistica e tecnologia e su come esso sia percepito dalle corsiste. Un altro punto interessante della sperimentazione di Cornelia è la realizzazione di un'attività nella quale i verbi inglesi andavano raggruppati a seconda di come formano la terza persona singolare: per realizzare l'attività è stato utilizzato un esercizio a buchi inserito in una tabella, simile a quella proposta nell'esercizio di progettazione guidata, nella quale ogni colonna corrispondeva a una particolare forma (cioè -s, -es, -ies). In questo caso la docente non si è limitata alla realizzazione di un semplice testo a buchi, ma ha individuato, e applicato, quella che riteneva la struttura più efficace per la realizzazione dell'esercizio sulla base delle caratteristiche dell'esercizio stesso.

Emerge dal caso di Emilia un altro elemento importante: nel suo lavoro si nota una maggiore integrazione delle tecnologie rispetto a quella delle sue colleghe. Cornelia e Diana hanno svolto un lavoro simile sulla stessa piattaforma; un ambiente sicuramente 'tecnologico', ma da loro sfruttato soprattutto come strumento di erogazione di contenuti, con vantaggi perciò più evidentemente 'logistici' che glottodidattici. La tesi di Emilia, invece, era incentrata sulla classe capovolta (ingl. *flipped classroom*), un approccio del quale la parte in rete forma una componente nativa ed essenziale. Nell'insegnamento capovolto lo studio avviene prima della lezione in classe, così che il tempo in classe possa essere dedicato ad attività più complesse e motivanti per gli apprendenti (Maglioni, Biscaro 2014). In tale prospettiva la funzione delle attività in rete non è tanto quella di erogare contenuti, ma di scegliere e organizzare una parte della lezione tanto distinta, quanto ben collegata con le attività in classe. In altre parole, se l'esperienza della tesi è stata per Emilia più significativa rispetto alle altre attività, come lei stessa dichiara, è molto probabilmente perché l'integrazione tra tecnologie e didattica era più forte in partenza. Emilia dichiara di essersi fatta aiutare, il che sembrerebbe in linea con il suo profilo di immigrata digitale. Non si tratta, tuttavia, di un fatto in sé negativo: Levy (1996) immagina che gli insegnanti 'tecnologici' non lavorino in maniera indipendente, ma anzi in collaborazione con personale tecnico adeguatamente preparato - un tema che sarà poi sviluppato in una ricerca di una decina di anni posteriore all'articolo (Hubbard, Levy 2006). Il focus della

preparazione 'tecnica' degli insegnanti, sostiene Levy, non deve puntare ad una preparazione di tipo informatico, ma, invece, prepararli al dialogo e all'interazione con gli esperti.

La presente ricerca sembra perciò confermare quanto l'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica sia un fenomeno complesso, articolato e ricco di sfumature; un fenomeno per il quale, peraltro, la ricerca non ha ancora definito criteri di valutazione condivisi. Le definizioni proposte, per esempio quella di Ertmer (1999), sono piuttosto generiche e lasciano spazio a diverse interpretazioni. Anche una raccolta dati limitata come quella condotta mette in luce come in situazioni diverse, come quelle presentate, i parametri individuati da McCarthy (1999) tendano a variare. Aurora ha integrato le tecnologie usandole per diverse attività di un prodotto 'classico' come l'Unità di Apprendimento, mentre Cornelia ha applicato le tecnologie a uno specifico metodo; chi ha maggiormente integrato tra loro tecnologie e didattica è stata Emilia che, però, partiva da una situazione più facile, dal momento che l'approccio della classe capovolta implica di per sé l'uso della rete e, quindi, una maggiore integrazione delle tecnologie. Non va infine trascurato il fatto che le scelte di Emilia sono state in parte determinate dalla disponibilità di strumenti tecnologici: la limitata dotazione di cui disponeva non le avrebbe permesso molte altre possibilità di utilizzare tecnologie.

Da queste riflessioni si può comunque trarre la conclusione, peraltro in linea con la ricerca nel settore (cfr. McNeil 2013), che le attività situate e autentiche sono quelle più efficaci per sviluppare un'abilità complessa come quella di integrare tecnologie e didattica delle lingue. Dagli esempi sembrerebbe emergere che quanto più l'attività è autentica e più evidente è il legame tra aspetto tecnico e didattico, tanto maggiore è la sua capacità di preparare i docenti all'integrazione.

Si tratta di un'ipotesi che, come anticipato, andrà confermata con ulteriori ricerche e con studi sul lungo periodo. Il modello più efficace per ricerche sull'integrazione sembra, come già accennato, quello longitudinale adottato da Wong e Benson (2006), perché è solo attraverso un'osservazione prolungata che è possibile comprendere la capacità degli insegnanti di integrare le tecnologie. Un altro punto sul quale future ricerche dovrebbero concentrarsi è la definizione di criteri univoci per descrivere, e quindi valutare, tale capacità di integrazione; un passo importante in questa direzione è costituito, senz'altro, dagli standard per le glottotecnologie elaborati da associazioni professionali, come per esempio TESOL (Healey et al. 2009).

Appendice –estratti dal il questionario/intervista

Tutorial

- a. I tutorial sono le esercitazioni sui programmi contenute nel documento da scaricare dalla piattaforma

Come metodo per imparare le tecnologie, ritengo i tutorial efficaci (scegliere su una scala a 0 a 5: 0=inutili;5=molto utili)

- b. Esperienza sui tutorial

descrivere brevemente le proprie impressioni/difficoltà/suggerimenti sui tutorial (testo libero)

Progettazione guidata

La progettazione guidata sono le attività in classe nelle quali si usavano i programmi per realizzare delle attività

- a. Come metodo per imparare le tecnologie, ritengo che la progettazione guidata sia efficace (su una scala da 0 a 5: 0=inutili; 5=molto utili)
- b. Esperienza sulla progettazione guidata

descrivere brevemente le proprie impressioni/difficoltà/suggerimenti sulla progettazione guidata (testo libero)

Tesi

- a. La parte tecnologica della tesi:
 - L'ho fatta fare a un altro
 - Mi sono fatto aiutare
 - Mi sono fatto aiutare per le parti più difficili
 - Ho fatto tutto da solo/a
- b. La realizzazione del progetto di tesi (relativamente alla parte tecnologica)
 - Non ha cambiato la mia percezione delle tecnologie in maniera significativa
 - Mi ha aiutato a capire meglio come funzionano le tecnologie

- c. Relativamente al valore didattico delle attività progettate nella tesi (e indipendentemente dal prodotto realizzato/usato), ritengo che la parte tecnologica sia stata
 - superflua
 - ininfluyente o poco influente
 - utile, ma solo per motivi logistici
 - utile per motivi logisitici e didattici
- d. Esperienze e impressioni relative all'uso delle tecnologie durante la stesura tesi sul rapporto tra tecnologie e attività linguistiche (testo libero)
- e. Tra le attività del corso è stata più utile
 - I tutorial, mi basta capire come funziona un programma, come usarlo lo so/capirò da solo
 - le esercitazioni guidate, fanno capire meglio come funziona un programma
 - la tesi, è un processo più completo
- f. Eventuali osservazioni sul supporto fornito dalla scuola e/o dai colleghi di lavoro ecc. all'uso delle tecnologie (testo libero)
- g. Eventuali osservazioni sull'accoglienza delle attività tecnologiche da parte degli alunni (testo libero)

Bibliografia

- Arnold, N.; Ducate, L. (2015). «Contextualized Views of Practices and Competencies in CALL Teacher Education Research». *Language Learning & Technology*, 19 (1), pp. 1-9.
- Bax, S. (2003). «CALL - Past, Present and Future». *System*, 31 (1), pp. 13-28.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colpaert, J. (2013). «Pedagogy-driven Design for Online Language Teaching and Learning». *CALICO journal*, 23 (3), pp. 477-497.
- Debski, R. (2006). «Theory and Practice in Teaching Project-oriented CALL». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-114.
- Egbert, J. (2006). «Learning in Context». In: Hubbard, P., Levy, M. (eds.), *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 167-181.
- Ellis, R. (1986). «Activities and Procedures for Teacher Training». *ELT Journal*, 40 (2), pp. 91-99.
- Ertmer, P. A. (1999). «Addressing First-and Second-order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration». *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), pp. 47-61.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). «Moving a Step Further from 'Integrative CALL'. What's to Come?» [online]. *Computer Assisted Language Learning*gl. DisD

- ponibile all'indirizzo <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2015.1103271?journalCode=nca120>. DOI 10.1080/09588221.2015.1103271.
- Guichon, N. (2009). «Training Future Language Teachers to Develop Online Tutors' Competence Through Reflective Analysis». *ReCALL*, 21 (2), pp. 166-185.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Guichon, N.; Hauck, M. (2011). «Editorial: Teacher Education Research in Call and Cmc: More in Demand Than Ever». *ReCALL*, 23 (3), pp. 187-199.
- Hanson-Smith, E. (2006). «Communities of Practice for Pre-and In-service Teacher Education». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in Call*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 301-315.
- Healey, D.; Hegelheimer, V.; Hubbard, P.; Ioannou-Georgiou, S.; Kessler, G.; Ware, P. (2009). *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria (VA): TESOL.
- Hong, K.H. (2010). «Call Teacher Education as an Impetus for L2 Teachers in Integrating Technology». *ReCALL*, 22 (1), pp. 53-69.
- Hubbard, P. (2008). «Call and the Future of Language Teacher Education». *Calico Journal*, 25 (2), pp. 175-188.
- Hubbard, P., Levy, M. (2006). «the Scope of Call Education». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in Call*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 3-20.
- Ide, N.M. (1987). «Computers and the Humanities Courses: Philosophical Bases and Approach». *Computers and the Humanities*, 21 (4), pp. 209-215.
- Kessler, G. (2007). «Formal and Informal Call Preparation and Teacher Attitude Toward Technology». *Computer Assisted Language Learning*, 20 (2), pp. 173-188.
- Kötter, M. (2003). «Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems». *Language Learning & Technology*, 7 (2), pp. 145-172.
- Levy, M. (1996). «A Rationale for Teacher Education and Call: the Holistic View and Its Implications». *Computers and the Humanities*, 30 (4), pp. 293-302.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- Levy, M.; Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maglioni M.; Biscaro F. (2014). *La classe capovolta*. Trento: Erickson.
- McCarthy, B. (1996). «Fully Integrated Call: Mission Accomplished». *ReCALL*, 8 (2), pp. 17-34.
- McCarthy, B. (1999). «Integration: the Sine Qua Non of Call». *CALL-EJ Online*, 1 (2), pp. 1-12.
- McNeil, L. (2013). «Exploring the Relationship Between Situated Activity and Call Learning in Teacher Education». *ReCALL*, 25(2), pp. 215-232.

- Motteram, G.; Slaouti, D.; Onat-Stelma, Z. (2013). «Second Language Teacher Education for Call: an Alignment of Practice and Theory». In: Thomas, M.; Reinders, H.; Warschauer M. (eds.), *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, pp. 55-71.
- O'Dowd, R. (2015). «Supporting In-service Language Educators in Learning to Telecollaborate». *Language Learning & Technology*, 19 (1), pp. 63-81.
- Stanley G. (2013). «Integrating Technology into Secondary English Language Teaching». In: Motteram G. (ed.), *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council, pp. 45-66.
- Tai, S.-J.D. (2015). «From Tpack-in-action Workshops to Classrooms: Call Competency Developed and Integrated». *Language Learning & Technology*, 19 (1), pp. 139-164.
- Thomas, M.; Reinders, H.; Warschauer, M. (2013). «Contemporary Computer-assisted Language Learning: The Role of Digital Media and Incremental Change». In: Thomas, M.; Reinders H.; Warschauer M. (eds.), *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, pp. 30-47.
- Torsani, S. (2015a). «Linguistics, Procedure and Technique». *JALTCALL Journal*, 15 (2), pp. 155-164
- Torsani, S. (2015b). «La simulazione nella preparazione degli insegnanti di lingua alle tecnologie». In: Rui M.; Messina, L.; Minerva, T. (a cura di), *Proceedings della multiconferenza EMEMITALIA2015*. Genova: GUP, pp. 205-208.
- Varisco, B.M. (1995), «Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer». *TD*, 7, pp. 57-68.
- Warschauer M. (1996) «Computer Assisted Language Learning: an Introduction». In: Fotos S. (ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, pp. 3-20.
- Wong, L.; Benson, P. (2006). «In-service CALL Education». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in Call*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 251-266.