

FORMARE INSEGNANTI 2.0

La didattica delle lingue moderne
tra libri di testo e nuove tecnologie

Elisa CORINO

ABSTRACT • *Training “2.0 teachers”*: Modern languages teaching between textbooks and new technologies. Using the term ‘new technologies’ is one of today’s big issues. 2.0 Teachers use them not only as a teaching device, but also as means to transform classes into a new and lively environment where one can construct his knowledge, exchanging meanings, producing senses, interacting...

Starting from this point on, the article focuses on how theoretical background and practical suggestions have been received by TFA trainees and have been applied to the activities developed during their actual training.

From the CD to You Tube, from the Smart Board to corpora, some of the tools and the related activities will be analyzed in order to define the readiness and capability of nowadays teachers to keep up with technological progress in classroom and the actual accessibility of the ‘school of the future’ to technologies applied to foreign language teaching.

KEYWORDS • teaching, learning, ICT, internet, corpora.

1. Glottotecnologie, queste (s)conosciute?

IL DIBATTITO sulle glottotecnologie è in corso da ormai tre quarti di secolo e studi e considerazioni vengono pubblicati con scadenza quasi annuale (si veda ad esempio Fratter 2004, Capra 2005, Pichiassi 2007, Caon/Serragiotto 2012) per rendere conto delle ultime tendenze didattiche legate a un’innovazione tecnologica che ha un ciclo vitale sempre più breve.

Anche nei manuali di didattica delle lingue le riflessioni sulle cosiddette Tecnologie della Comunicazione e dell’Informazione (TIC) sono ormai considerate parte integrante e condizione necessaria per la formazione dell’insegnante, poiché in un contesto comunicativo esse hanno ormai assunto un “ruolo essenziale, costitutivo e non solo accessorio dell’attività di apprendimento di una lingua” (Balboni 2012: 51).

La diffusione capillare del Web 2.0, con internet e la dimensione sociale virale che la ‘rete’ assunto, oltre all’uso massiccio di forme di comunicazione mediata del computer, ha contribuito a far assurgere le TIC al ruolo di motore dell’innovazione in contesti educativi, mezzo privilegiato per l’attuazione di una didattica variata ed efficace sotto molti punti di vista (si pensi a quegli strumenti del Web finalizzati alla costruzione collaborativa della conoscenza come Wiki, Blog, Digital storytelling, giochi didattici, eBook, mapping, social software...).

La diffusione di hardware e software portabili quali smartphone e tablet con le rispettive app ha permesso poi lo sviluppo di una forma *mobile* di apprendimento (*m-learning*), segnata da una vera dimensione multimediale integrata messa al servizio della didattica (Kukulska-Hulme, Shield 2008), offrendo così nuovi scenari relazionali tra gli attori del processo educativo e “più

articolate e variate occasioni di lavoro in classe e a casa” (Caon 2012: 8), grazie anche a spiegazioni in ‘differita’ secondo le modalità della *flipped classroom* (Gergman/Sams 2012) dove avviene il contrario di quanto normalmente accade nella scuola tradizionale, in cui gli insegnanti tengono la lezione in classe e assegnano compiti a casa per verificare l’acquisizione dei contenuti. Con il metodo del *reversed instruction* (istruzioni date al di fuori del tempo e spazio classe, tramite la visione di video appositamente predisposti, di podcast...) la scuola diventa luogo operativo, dove, sotto la supervisione dell’insegnante, si realizza in maniera concreta il concetto di *learning by doing* e si svolgono attività di tipo esperienziale collaborativo.

Non dimentichiamo infine l’introduzione della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), che ha comportato una revisione coatta degli stessi libri di testo, oggi redatti per essere fruiti su supporti diversi, con l’introduzione di forme miste che vedono la versione digitale interattiva accompagnare il classico cartaceo.

A fronte dell’innovazione tecnologica ci si chiede dunque se gli insegnanti siano pronti a recepire gli stimoli e ad accogliere la tecnologia in classe. Il profilo che si richiede al docente di lingue oggi è quello di un professionista formato dal punto di vista teorico e aggiornato dal punto di vista tecnologico, un docente che deve rispondere a esigenze collettive e individuali contemporaneamente, con flessibilità, riuscendo di volta in volta a pianificare i propri interventi didattici in relazione alle caratteristiche dei propri studenti. La competenza nell’uso delle TIC, e soprattutto la capacità di integrare nella pratica didattica strumenti stimolanti, nuovi e dinamici, e di selezionare materiali all’interno di un’offerta multiforme ed estremamente ricca, diventa indispensabile.

Il principio motore dell’innovazione didattico-tecnologica non è tanto la tecnologia in sé, quanto piuttosto l’evoluzione degli strumenti e delle modalità di fruizione della connettività che tendono ad aprire nuovi scenari. Il docente, poi, deve aver fatto propri i canali di aggiornamento, per poter far fronte alla volatilità e alla rapida obsolescenza di *media* che mutano secondo le regole del mercato elettronico globale e che offrono costanti opportunità di rinnovare la pratica didattica del presente e del futuro.

Sulla scorta di Caburlotto (2012) possiamo certamente considerare come accertati e condivisi i contributi delle tecnologie correlati alla ‘tradizione’ (perché così oggi si può definire), e quindi rimandanti all’utilizzo di DVD, ai laboratori didattici, all’utilizzo di CD-ROM, e, per certi versi, anche della stessa internet. Assodate sono anche molte delle riflessioni che si trovano nei principali studi di linguistica applicata che si intersecano con la neurolinguistica, la psicologia e la sociologia, e che sottolineano le potenzialità della rete e del computer in ambiti particolari.

La formazione rispetto all’uso delle nuove tecnologie nella didattica prende quindi le mosse da queste considerazioni, oltre che dal profilo degli insegnanti stessi: docenti di lingue straniere cresciuti in ambienti didattici di stampo presumibilmente comunicativo basato su sillabi funzionali del tutto analoghi a quelli adottati oggi per i loro studenti, per i quali l’integrazione di materiali audio e video autentici nella programmazione della lezione è di fatto parte della naturale routine quotidiana.

Se gli assunti teorici possono essere considerati positivamente assimilati ed eventualmente possono essere oggetto di brevi approfondimenti di rinforzo nel percorso di formazione degli insegnanti, gli aspetti applicativi delle TIC nella didattica delle lingue necessitano di un approccio che stimoli esplicitamente i docenti all’integrazione di nuovi strumenti a lezione e che li induca a programmare al di fuori del supporto forniti dal libro di testo cartaceo, tipicamente il ‘vecchio’ CD o il DVD. La conoscenza che la gran parte dei docenti ha delle glottotecnologie e delle possibilità offerte dalle TIC è nella realtà dei fatti quantomeno parziale e limitata. Anche la generazione di docenti più giovani, i ‘quasi-nativi digitali’, va educata a pensare fuori dagli schemi dell’audio e del video tradizionali, deve essere incoraggiata a superare i paradigmi di

esperienza personale per sperimentare modalità nuove, senza replicare in formati solo apparentemente diverse forme ‘sicure’ di modelli già conosciuti: far leggere un testo su pc non è tanto diverso da farlo leggere su cartaceo; far vedere un video su YouTube, in termini di ricadute didattiche, non è poi tanto diverso dal mettere un DVD, magari sottotitolato, nel lettore; usare la LIM in classe come se fosse un proiettore o uno schermo TV può essere pratico dal punto di vista logistico, ma non aggiunge nulla sul piano interattivo e multimediale; disporre di un libro digitale o misto e poi preferire il cartaceo perché “così si segue meglio e si può prendere appunti” – così si è espressa una giovane insegnante a proposito dell’uso della versione digitale su LIM – significa sottostimare i presupposti stessi per cui il libro digitale è stato creato e ne vanifica i possibili benefici.

Le modalità di uso e fruizione della tecnologia in chiave didattica devono necessariamente attraversare un processo di aggiornamento delle competenze degli studenti stessi e soprattutto devono essere gestite e padroneggiate appieno dai docenti che ne conoscono le potenzialità, sono in grado di selezionarle e plasmarle perché siano funzionali al raggiungimento dei loro obiettivi. Bisogna educare i futuri docenti a tenere in considerazione le nuove aperture, le potenzialità aggiuntive e le possibili integrazioni, segnalare loro al contempo come operare una “rigorosa scelta fra le ormai numerosissime banche dati di esercizi, dettati, audio e filmati fruibili via podcast, senza considerare i repository di pacchetti SCORM, percorsi didattici altamente strutturati e profilati” (Caburlotto 2012: 54).

1.1. Dal giradischi all’iPod: formare alle glottotecnologie

È dunque un dato di fatto che le TIC sono da considerarsi come dei catalizzatori cognitivi che facilitano l’apprendimento, perché permettono la gestione contemporanea di informazioni legate a diversi canali sensoriali e integrano stimoli su compiti complessi che richiedono l’utilizzo di strategie diversificate, creano ambienti ricchi e variati che favoriscono l’appropriazione dei contenuti, hanno un impatto positivo sul lavoro di classe che può facilmente diventare di tipo collaborativo. In ultimo l’introduzione delle tecnologie nella lezione di lingua, data la seduttività dello supporto, stimola quella motivazione intrinseca che favorisce lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive personali.

Ecco perché in un corso di formazione didattica per futuri insegnanti di lingue non può mancare, accanto alla riflessione su metodi e metodologie, un capitolo dedicato allo sviluppo delle nuove tecnologie da introdurre nella didattica, secondo quanto suggerito dalle stesse indicazioni nazionali per il curriculum e dagli ultimi decreti ministeriali in tema dell’uso integrato e sinergico di tradizione e innovazione.

La formazione teorico-pratica degli insegnanti, però, si scontra spesso con una realtà scolastica inadeguata dal punto di vista delle attrezzature necessarie per una didattica multimediale. Da una parte le indicazioni ministeriali sottolineano il ruolo specifico svolto dai dispositivi personali di fruizione e dai tablet multimediali, evidenziando come questi ultimi possano costituire in futuro dei veri e propri terminali personali di apprendimento, e far dunque parte della dotazione standard di docenti e studenti (D.M. n. 781 del 27/09/2013). Dall’altra la realtà generalizzabile è che i docenti, seppur volenterosi, si trovano a contendersi con i numerosi colleghi il laboratorio informatico, l’unica LIM presente a scuola, e non possono certo contare su dispositivi mobili personali sui quali sperimentare le nuove modalità di lezione multimediale.

Di fronte a questo scollamento tra auspicio e realtà e all’evidente esistenza di due binari di sviluppo che non procedono in modo parallelo (l’offerta di strumenti e la consapevolezza teorica della loro efficacia si scontra con l’impossibilità pratica di disporre degli strumenti stessi) è inevitabile che gli insegnanti ripieghino sulle TIC ‘tradizionali’, poiché rare sono le occasioni che permettono loro di venire a contatto con tecnologie e materiali multimediali di

ultima generazione, a partire dalle funzionalità dei software allegati alle ultime edizioni ‘miste’ dei libri di testo.

E proprio questi ultimi sono di fatto ancora strumenti sottovalutati e sottoutilizzati dai docenti a scuola che tendono a considerarlo una semplice trasposizione del libro di testo cartaceo; al contrario la versione digitale – pensata fundamentalmente per una fruizione su LIM, pur riprendendo l’organizzazione strutturale, narrativa, argomentativa dei contenuti presente nella versione cartacea – presenta potenzialità innovative, in particolare nel campo dello *storytelling* multimediale e della visualizzazione delle informazioni. CD e DVD non sono più necessari, ma non solo, il formato digitale permette di modificare i contenuti del sussidio stesso, intervenendo sulle singole porzioni del testo: si possono oscurare dei segmenti, si può avviare l’audio o escluderlo, si possono ingrandire delle sezioni che richiedono particolare attenzione e aggiungere dei commenti direttamente a video, spesso si trovano dei collegamenti diretti a contenuti integrativi... Molti docenti, pur avendo una discreta esperienza di insegnamento, non hanno mai neanche preso in considerazione i contenuti dei CD-Rom allegati ai libri, ritenendoli a priori una ridondante replica del cartaceo; hanno scoperto invece l’esistenza di giochi interattivi, quiz ed esercizi ludici di rinforzo e approfondimento che non sarebbero stati possibili sulla versione a stampa e che anzi rispondono alle esigenze di stimolare interesse e motivazione negli studenti.

Collegati a libri di testo di ultima generazione, poi, le case editrici offrono con una frequenza sempre maggiore la possibilità di creare classi virtuali, con piattaforme del tutto simili a sistemi di e-learning già diffusi e consolidati (ad es. Moodle): è possibile assegnare compiti individualizzati o collettivi, stabilire delle scadenze, controllare online l’andamento della classe, aprire degli spazi di discussione e confronto.

Grazie alla collaborazione con Maieutical Labs, casa di software che ha creato la piattaforma didattica Cloudschooling (<http://www.cloudschooling.it/>), alcuni docenti in formazione del TFA 2013¹ hanno potuto, oltre che verificare concretamente quali sono le possibilità offerte da tale strumento (si tenga presente che questo non è che uno dei numerosi ambienti elettronici messi a disposizione da molte case delle editrici che si occupano di didattica), cimentarsi nella creazione di esercizi di comprensione del testo legati ai tutor virtuali Will, Effi, Marcel e Miguel, avatar specializzati in lingue straniere, che accompagnano lo studente nell’analisi dei materiali (testi scritti, ma anche immagini o video) ponendo domande, proponendo esercizi interattivi, dando suggerimenti e indicazioni (cfr. infra 2.3.). Ragionare in prospettiva autoriale costringe il docente a interrogarsi sulle reali competenze dei propri allievi, sull’adeguatezza delle consegne rispetto a un certo livello linguistico, sui meccanismi di lettura e comprensione dei testi proposti. Prevedere e predisporre le possibili interazioni dello studente con l’assistente virtuale significa elaborare percorsi chiari che forniscano anche elementi di *scaffolding* per lo studio autonomo, supportando lo studente in difficoltà e sortendo così un effetto costruttivo motivante che la dimensione cartacea non avrebbe certamente reso possibile.

Ma se il libro si evolve e diventa perno di un sistema di espansioni che fanno sì che anche i confini fisici della classe svaniscano e lo spazio di apprendimento/insegnamento trascenda l’*hic et nunc* dell’aula di lezione, anche l’hardware si aggiorna e da PC si passa a dispositivi portatili che aprono la strada all’*m-learning* e al *Mobile assisted language learning* (MALL): i lettori multimediali, gli smartphone, i tablet. Gli insegnanti in formazione devono prendere coscienza degli usi strumentali che se ne possono fare, considerato anche il fatto che essi rappresentano ormai la modalità prediletta di fruizione di contenuti, scelta non solo dai ‘nativi digitali’, ma anche da una buona percentuale di chi nell’era digitale è solo un ‘immigrato’.

¹ Si fa riferimento ai tirocinanti del TFA 2012-13 del corso di Didattica delle lingue moderne per le classi di abilitazione A245, A345, A445, A545, Università di Torino.

La sostituzione del CD con l'iPod, soprattutto per lo studio individuale, permette allo studente di avere con sé uno strumento che all'audio, manipolabile a seconda delle esigenze (una registrazione può di volta in volta essere interrotta, rallentata o velocizzata), integra il video, favorendo in molti casi quelle operazioni di *ancrage* e *relais* teorizzate da Roland Barthes; la funzione di registrazione e, talvolta, anche una connessione alla rete, permettono di avere accesso diretto ai numerosi Podcast e ai materiali didattici presenti su siti come iTunes.

L'avvento di smartphone e tablet ha fatto sì che anche il lettore multimediale sia ormai da annoverare tra le tecnologie quasi obsolete: essi svolgono tutte le funzioni multimediali del lettore, in più si connettono alla rete, sono gli ambienti predisposti per la fruizione di programmi (app) per l'apprendimento delle lingue, dizionari, e possono diventare veicolo di interazione formativa (*social learning*) e di apertura verso forme di aggregazione trasversale anche diverse dal gruppo classe.

Il MALL è attualmente ancora in una fase embrionale e sembra ancora risentire della tradizione istituita dal CALL (*Computer assisted language learning*) dominata dai *drills* e dai quiz abbinati a liste di vocaboli, ma si sta rapidamente evolvendo verso modelli progettati per supportare il multimediale, l'ascolto collaborativo, le attività comunicative, il *problem solving* di una didattica basata sul *task* (Kukulska-Hulme, Shield 2008).

Più che approfondire nel dettaglio tutti gli aspetti dell'*m-learning*, che – almeno nella realtà italiana – non ha ancora raggiunto una diffusione generalizzabile a tutti i contesti di apprendimento/insegnamento, scopo della formazione dovrebbe essere piuttosto dare agli insegnanti degli strumenti operativi per informarsi e formarsi autonomamente, suggerendo loro alcuni canali di aggiornamento e sviluppando competenze di consultazione, selezione e gestione delle TIC.

Un bacino di risorse privilegiato è sicuramente quello costituito dalle glottotecnologie disponibili in rete e accessibili attraverso il 'classico' computer.

I software per la creazione di esercizi, ad esempio, sono liberamente scaricabili e programmati con interfacce *user friendly* intuitive e facili da usare per il docente. Si pensi ad esempio alla diffusione di Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>) con le sue quattro tipologie di esercizi, o a strumenti per la creazione di giochi linguistici quali Puzzle-Maker (<http://www.puzzle-maker.com/>) ed Eclipse Crossword (<http://www.eclipsecrossword.com/>).

In ottica collaborativa e nel rispetto della dimensione sociale che la rete permette di creare, poi, assistiamo alla diffusione di luoghi virtuali di co-costruzione e condivisione delle conoscenze, che ha portato a risultati apprezzabili sia per la spinta motivazionale che per il miglioramento di competenze trasversali, oltre che disciplinari: i blog (blogger.com e applicazioni didattiche di Google – sites.google.com) e i Wiki (www.wikispaces.com). Entrambe queste forme si rivelano utili per avvicinare studenti e docenti alla multiforme realtà di Internet, rendendo i discenti soggetti attivi, stimolando in loro la capacità di selezione e vaglio delle informazioni online, favorendo l'immersione nel processo di apprendimento e rendendoli attivi nella formazione della propria conoscenza, stimolando processi cognitivi superiori, oltre che una certa autonomia, e contribuendo così all'auspicato passaggio dalle BICS (*Basic Interactive Communicative Skills*) alle CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). La dimensione cooperativa contribuisce ad assegnare finalmente al docente quel ruolo marginale di coordinatore e facilitatore tanto raccomandato dalle teorie sull'apprendimento.

Un ultimo polo di discussione riguarda infine l'uso dei corpora nella didattica, in quanto collezioni elettroniche di dati che permettono di far notare aspetti quantitativi (enucleare le parole e le strutture più frequenti della lingua target e dare ad esse la priorità nell'insegnamento) e aspetti qualitativi, ad esempio collocazionali, della lingua straniera, con particolare riferimento a certi contesti o settori disciplinari (*Language for Specific Purposes*).

Specificamente importanti per l'insegnante di lingua straniera sono inoltre i corpora di apprendenti (*learner corpora*). Si pensi, ad esempio, alle sezioni dedicate alla prevenzione degli

errori più frequentemente commessi da apprendenti di inglese come lingua straniera apparse di recente non solo nei dizionari per apprendenti di inglese (cfr. MEDAL 2009), ma anche in alcuni libri di testo, che hanno integrato suggerimenti rivolti a gruppi specifici di apprendenti, mettendoli in guardia da strutture potenzialmente ‘pericolose’.

Come già notato in Corino (i.s.) i corpora possono essere sfruttati a due livelli:

Da una parte c’è lo sfruttamento dei corpora da parte del docente, nel processo di autoformazione e nel momento della programmazione e creazione di materiali; dall’altra ci sono gli studenti e la possibilità di integrare risultati e strumenti della corpus linguistics in un processo di apprendimento attivo e parzialmente autonomo.

Di particolare utilità didattica sono corpora gestiti da software quali Sketch Engine (www.sketchengine.co.uk/). Si tratta di uno strumento (accessibile con una versione di prova della durata di trenta giorni) che permette di generare dei cosiddetti *word sketches*, dei riassunti schematici del pattern sintattico delle parole e del loro comportamento collocazionale. Grazie a un programma di *web crawling* è inoltre possibile creare raccolte di testi perfettamente aderenti ai bisogni, ai livelli, agli interessi dei propri allievi a partire da materiali online. Una volta scelto o creato il corpus si può disporre di tesauri, pattern lessicali e sintattici intorno alle parole richieste, oltre a utili analisi statistiche sulle similitudini o differenze d’uso che riguardano quasi-sinonimi, per mostrare agli studenti con un supporto visuale come in effetti funziona una lingua e quali sono le relazioni tra le parole e le varie parti del discorso.

Con apprendenti giovani, tuttavia, l’uso dei corpora a lezione è senza dubbio limitato; più fruttuoso può risultare invece l’uso di strumenti di analisi linguistica affini ai corpora, seppur meno raffinati e legati a meri calcoli di frequenza; si tratta di quei programmi che permettono di visualizzare graficamente le parole di un testo trasformandolo in ‘nuvole di parole’. Tra questi il più diffuso è sicuramente Wordle (<http://www.wordle.net/>), ma sono alcuni suoi omologhi a suggerire usi interessanti: Concordle (<http://folk.uib.no/nfylk/concordle/>) permette di risalire dalla parola nella *cloud* a tutte le occorrenze in cui questa si trova all’interno del testo, J-T-W (<http://www.just-the-word.com>) offre anche il pattern sintattico di una parola, con la sua relativa frequenza in cluster. Visualizzare dati linguistici e chiedere agli studenti di interpretarli, usare le *word cloud* per attività lessicali o di comprensione del testo sono operazioni cognitivamente complesse, ma alla portata di studenti della secondaria di primo grado e rappresentano una modalità induttiva diversa e intrigante per avvicinarsi alla lingua.

Naturalmente la rete è un dedalo multiforme di risorse in costante evoluzione e i siti e i *repository* di materiali disponibili sono talmente tanti che una trattazione esaustiva sarebbe dispersiva, più proficuo è invece soffermarsi criticamente sulle caratteristiche di alcune risorse emblematiche e vagliarne l’adeguatezza rispetto al possibile livello degli studenti, alla tipologia di esercizi proposti, alle difficoltà insite nelle consegne, alla rispondenza agli obiettivi didattici... per formare nei docenti uno spirito critico che sottenda una buona competenza di valutazione e selezione dei materiali.

2. Esperienze d’uso delle TIC

Sperimentando si può osservare che la tradizione, seppur travestita da innovazione e sottesa da una nuova e solida consapevolezza teorica, prevale ancora nella pratica didattica della classe di lingue. Un curriculum di formazione trasversale, che accanto alla didattica delle lingue *tout court* integra contributi provenienti anche da altre discipline, rafforza degli insegnanti la consapevolezza che il ruolo delle tecnologie nella scuola del presente e del futuro rientra in un approccio olistico che insiste sulla personalizzazione della didattica, sul particolare rispetto degli stili cognitivi e delle intelligenze multiple, sull’inclusività, sulla motivazione intrinseca e

sul coinvolgimento emotivo per una didattica di stampo costruttivista, sulla stimolazione del lavoro cooperativo, sulla centralità dello studente nel processo educativo... Ciononostante le esperienze registrate in classe rivelano un uso delle TIC tradizionale, che non ne sfrutta appieno le potenzialità interattive. Si reitera quanto osservato da Boulton et al. (2008) per la formazione degli insegnanti francesi

Despite the wide range of resources available, these learners tend to fall back on familiar, traditional tasks (roughly one third of the psychology students for example worked only on vocabulary and grammar exercises).

Due sono le probabili ragioni di questi risultati: da una parte una formazione pratica che manca del necessario approfondimento ed è necessariamente limitata a poche lezioni frontali, dall'altra l'esposizione dei futuri insegnanti a modelli di insegnamento che sono poco inclini all'uso delle nuove tecnologie, un po' per formazione personale, un po' per la scarsità di mezzi offerti dagli istituti scolastici. È chiaro che la sinergia di questi fattori non può che portare a tentativi semplicistici di sfruttamento delle glottotecnologie, seppur metodologicamente validi e ben strutturati.

2.1. Nuovo o rinnovato?

Emblema del rinnovamento – e della mancata innovazione – di strategie didattiche attraverso l'uso delle nuove tecnologie è lo sfruttamento di YouTube per reperire materiali video adatti alla didattica, molti sono in effetti i canali tematici che propongono contenuti diversi per i possibili argomenti da trattare nella classe di lingue straniere.

Nell'attività seguente proposta da un insegnante in formazione presso il TFA, ad esempio, il lessico dell'abbigliamento viene introdotto con un video tratto da YouTube, che coniuga audio e immagini sottotitolate; i termini visti e ascoltati sono poi riportati su supporto cartaceo, giustificato dalla necessità di fornire agli studenti un documento fisico al quale fare riferimento per lo studio e la memorizzazione.

Sarà utile corredare la visione del video con una fotocopia su cui l'insegnante abbia riportato uno per uno i vocaboli comparsi nel video, con traduzione e relativa immagine rappresentativa, in modo da tener traccia del lessico presentato e facilitarne lo studio a casa.

Perché un supporto cartaceo?

Perché penso che sia utile affinché gli allievi possano esercitarsi nella scrittura e conservare del materiale strutturato aggiuntivo sul quale abbiano potuto riflettere. Possono infatti più facilmente interiorizzare quanto stanno apprendendo.

Il video sottotitolato è sicuramente un ottimo pretesto per introdurre il lessico, ma la lista di vocaboli con traduzione fornita dall'insegnante contraddice in qualche modo la volontà di innovare attraverso le tecnologie. Tralasciando le osservazioni sull'opportunità di stilare liste di vocaboli decontestualizzati e accompagnati da traduzione (Corda/Marello 2004), usare appieno le possibilità offerte dalle TIC avrebbe significato, ad esempio, chiedere agli studenti stessi di creare e organizzare una banca dati personale attingendo alle fonti multimediali. Nonostante la diffusione dei programmi di *mind mapping* e di organizzazione dei contenuti, sono molti gli insegnanti che fanno ancora ricopiare le regole del libro sul quaderno, invece di chiedere di elaborarle in modo personale, e chiedono ai loro studenti di ripeterle a memoria durante le interrogazioni, organizzano i materiali grammaticali e lessicali secondo le proprie inclinazioni e richiedono ai discenti di associare il proprio apprendimento a quanto riportato sulla lavagna.

Anche la LIM è un dispositivo tecnologico nuovo che tende a essere usato secondo modalità vecchie: la lavagna interattiva viene spesso usata alla stregua di un semplice proiettore

per mostrare dei power point reiterando, in modo tecnologicamente ‘rinnovato’, gli schemi di una lezione frontale. Si vedano gli esempi seguenti tratti da alcune programmazioni emerse in corsi di formazione

L’insegnante fa vedere sulla LIM una presentazione in Power Point costituita da una serie di slides su cui ci sono ogni volta tre vestiti. Gli allievi li osservano e, parlando in italiano, trovano l’intruso. Infatti due vestiti su tre sono caratterizzati da uno stesso motivo, il terzo differisce; oppure sono fatti due dello stesso materiale e uno no. Con un clic l’insegnante svela di volta in volta l’aggettivo o il nome del materiale in inglese, poiché lascia comparire sulla slide la descrizione di ogni capo d’abbigliamento.

Si tratta di un esercizio per cui le funzioni copri/rivela della LIM avrebbero efficacemente potuto sostituire il power point, facendo risparmiare al docente il tempo di preparazione della presentazione ed esercizi di raggruppamento e trascinalamento avrebbero potuto essere proposti per creare maggiore interazione con la classe.

Similmente la proposta seguente vede la trasposizione su *white board* di un semplice esercizio cartaceo:

Dopo un ulteriore ascolto del testo, dalla LIM si evidenziano in giallo le strutture del futuro perifrastico e si selezionano

Per mettere in pratica la struttura ho proposto un esercizio di espressione orale, basato sull’osservazione un’illustrazione, visualizzata sulla Lim: una sorta di mappa per una caccia al tesoro nella quale due ladri devono individuare il percorso da effettuare per giungere alla cassaforte. Agli allievi è chiesto di rispondere alle domande *Que vont-ils faire? Quel parcours vont-ils effectuer pour arriver devant le coffre-fort?* usando le funzioni e le strutture spiegate e di tracciare il percorso.

Usare un supporto diverso può certamente supportare la spinta motivazionale e contribuire a variare il ritmo della lezione, ciò non significa però che le tecnologie vanno inserite forzatamente: l’uso deve essere commisurato alla loro essere funzionali al proporre una certa attività e al raggiungere un certo scopo.

Il *JCloze* di Hot Potatoes può efficacemente essere usato per creare esercizi testuali che integrano comprensione e competenza morfosintattica, più che per verificare la conoscenza della costruzione del *Past simple* inglese. Un esercizio come il seguente, molto vicino al *drill* quanto a struttura, avrebbe potuto facilmente essere realizzato su cartaceo e con frasi singole, senza ricorrere a un testo coerente e coeso che invece sarebbe stato adeguato se l’insegnante non avesse fornito i verbi tra parentesi. In questo caso il programma multimediale avrebbe potuto essere sfruttato per inserire aiuti e suggerimenti per il completamento, contribuendo a creare veramente un esercizio interattivo che integra competenze e abilità (la comprensione del testo per la scelta del lemma e la competenza morfologica per la costruzione della forma al passato).

Last summer, my family and I 1. (spend) our holidays in Naxos, an amazing island in Greece. The island 2. (be) very big and there 3. (be) lots of things to see and do.

We 4. (stay) at a comfortable bungalow and 5. (go) swimming every day at the island’s beautiful beaches...I 6. (get) a great suntan! [...]

Un altro problema che emerge dalle programmazioni sperimentate in classe dagli insegnanti in formazione è la scelta dei materiali online e la necessità che il docente operi un

attento processo di selezione ed eserciti un costante controllo su tutti gli aspetti delle risorse da utilizzare.

Significativo in questo senso è l'uso di Quizlet, un sito che offre molte risorse, soprattutto di tipo lessicale, con esercizi di stampo prettamente comportamentista che ricalcano in forma multimediale (al video si unisce l'audio) la peculiare successione stimolo-risposta-rinforzo.

Come lavoro a casa gli allievi devono utilizzare il computer, nello specifico il glogster sul sito <http://quizletflashcards.blogspot.it/> relativo a house

Ci si chiede quanto possa effettivamente essere didatticamente valida una tecnica che implichi metodicamente la visualizzazione di *flash cards* con frasi che devono scorse e memorizzate come delle routine, la traduzione delle stesse frasi, il dettato delle stesse frasi, la descrizione di immagini che corrispondono alle stesse frasi.

Senza demonizzare la ripetitività delle attività proposte, che per molti studenti può essere utile nell'ottica della variazione flessibile delle metodologie didattiche integrate, è bene che gli insegnanti imparino a valutare criticamente i contenuti degli esercizi proposti, con particolare attenzione ai distrattori delle scelte multiple e alla formulazione delle domande vero/falso.

Esaminiamo ad esempio un *item* di un esercizio a scelta multipla della sezione 'Vacanze al mare – frasi col simple past' (<http://quizlet.com/15424572/holiday-at-the-seaside-past-events-flash-cards/>):



HO DATO DA MANGIARE
AI GABBIANI

I made two new friends
I swam in the sea
I collected shells
I fed the seagulls

Si noti come i distrattori non possano essere considerati veramente 'distrattori', non hanno nulla in comune se non il fatto di replicare le frasi presentate nell'unità, con una scelta che sembra essere del tutto casuale. In questo caso il focus dell'esercizio non è sul tempo verbale, né tantomeno sul lessico, non si tratta di un esercizio che può dare risultati affidabili, perché da una parte si basa su mere competenze mnemoniche, dall'altra non richiede la conoscenza di tutti gli elementi della frase perché è sufficiente conoscere una sola parola della frase per arrivare alla soluzione.

Anche l'esercizio T/F è basato sulla traduzione e sull'associazione immagine testo, non vi è nulla di morfosintattico e riduce la conoscenza della frase a un'operazione di routine. Notiamo inoltre che il *past simple* è stato tradotto sistematicamente con il passato prossimo italiano, sospendendo la discussione sull'ambivalenza del tempo inglese che può sfociare in una duplice scelta in italiano a seconda del contesto.

4. I fed the seagulls –

HO NUOTATO
IN MARE
 True False

2.2. Corpora a lezione

Il potenziale dei corpora come fonte per lo sviluppo di materiali didattici è enorme, sulla scorta di quanto fatto dai lessicografi negli ultimi vent'anni, e risulta oggi ancor più necessario che anche gli insegnanti facciano riferimento ai dati emersi dagli studi di corpus linguistics, per definire lo spettro lessicale da includere nei loro sillabi o le strutture morfosintattiche nelle loro più attuali e diffuse varietà d'uso (integrando le norme della grammatica prescrittiva con gli usi reali osservati in contesti specifici). A questo proposito Krieger (2003) osserva come le occorrenze più frequenti del quantificatore *any*, non siano nelle frasi negative e interrogative, bensì in quelle affermative col significato di *qualsiasi*, e lo stesso English Vocabulary Profile – che non a caso è corpus based – inserisce tutti i gli usi di *any* già a livello A1 (un dato invece ignorato dalla maggior parte dei libri di testo scolastici). Gli insegnanti devono essere consapevoli di come i corpora possono contribuire alla loro formazione e aggiornamento linguistico e della misura in cui essi possono essere sfruttati per integrare le informazioni dei libri di testo e organizzare attività in classe (soprattutto in prospettiva CLIL).

Alcuni tentativi di inserire i corpora nella didattica delle lingue straniere sono stati fatti e, seppur perfettibili, contengono spunti interessanti per lo sviluppo di competenze metalinguistiche attraverso l'osservazione delle regolarità della varietà di lingua presa in considerazione. Individuando le varie parti del discorso in significativi contesti d'uso, gli studenti sviluppano una comprensione più efficace del sistema e ne interiorizzano meglio le caratteristiche, rispetto a quanto farebbero invece con la semplice ripetizione mnemonica di regole e liste di nuovi vocaboli. Le attività svolte durante le lezioni per l'analisi delle frasi sono assimilabili a quelle attivate durante un'attività di *problem solving*, potenziano le competenze linguistiche facilitando la memorizzazione lessicale e sviluppando l'interazione sociale. Si pone inoltre attenzione allo stimolo della capacità critica, richiesta per verificare la correttezza e coerenza delle ipotesi formulate. Questo processo, come suggerito da Gavioli e Aston (2001) inizia *da parte del docente* con una selezione di testi di modo che gli studenti possano confrontarsi con dati limitati e per loro gestibili, consentendo di costruire un percorso finalizzato all'analisi di raccolte di più ampia portata, facilitando lo sviluppo dell'autonomia degli studenti nella selezione e nell'analisi di testi e strutture grammaticali.

Prendiamo in considerazione una programmazione incentrata sul pattern sintattico aggettivo+preposizione: l'intento dell'insegnante è quello di elicitare induttivamente alcune collocazioni e far ragionare gli studenti sulla morfologia verbale che segue le preposizioni. Certamente le indicazioni sono poco dettagliate e il docente dovrà certamente integrarle in presenza guidando gli studenti nella costruzione della competenza linguistica.

Individuare – da cosa è seguito l'aggettivo (es. verbo oppure preposizione) – cosa segue tale verbo o preposizione. N.b. prestare attenzione ai verbi che precedono gli aggettivi. Completare il cloze

Nel cloze test² viene richiesto agli studenti di inserire nella frase l'aggettivo seguito dalla relativa preposizione, scegliendo tra quelli contenuti nelle occorrenze estratte dal COCA, per verificare l'applicazione corretta delle strutture nel contesto appropriato. Si tratta quindi di un'attività che coinvolge delle CALP, presupponendo l'analisi delle occorrenze, l'estrazione di informazioni e la loro rielaborazione, l'applicazione dei risultati estratti a un nuovo testo, che a sua volta può essere completato con successo solo a patto che ne vengano compresi i contenuti.

CLOZE

1. My brother is very _____ taking pictures. Last week he won the first prize in the photography school contest.
2. I'm not coming with you to the safari. I'm _____ lions. They are dangerous, last week a man died attacked by a lion.
3. When Paola was young, she was _____ English, she always got an F in her tests. But now she is an English teacher!
4. Every time there is an oral test, I panic. I'm so _____ it, that I can't sleep the night before. [...]

			DELETE ENTRIES	MOVE ENTRIES	EXPAND ENTRIES [7]
1	COCA:2012:ACAD CommCollegeR	for decades. USMS, a more recent addition, is designed to serve students interested in science, technology, engineering, mathematics, or medical careers. The program			
2	COCA:2012:ACAD JournalAmerican	her son (who is a minor) to be tattooed, she was also interested in getting a tattoo that is approximately six inches by six inches. Even though			
3	COCA:2012:ACAD EnvironmentalHealth	NMCVI, to initiate contact. MDH forwarded the names and contact information of individuals interested in learning more about the study to the University of Minnesota. The			
4	COCA:2012:ACAD GeneralMusicToday	most ideas are interpretive -- there is no single correct response). She is interested in helping students reflect on music and music making and using this reflective process			
5	COCA:2012:ACAD TeachingExceptional	teacher blurted out, " Look, honestly, Nick, you are just not interested in mathematics like the other students. I prepare for the class each day.			

			DELETE ENTRIES	MOVE ENTRIES	EXPAND ENTRIES [7]
1	COCA:2012:FIC Ik:BarefootSeason	share of horny young guys who assumed they were irresistible. She'd gotten really good at showing them they were wrong. # Laughing would be a bit tougher.			
2	COCA:2012:MAG Esquire	about biology, about astronomy, about the architecture of the brain. He was good at statistics and their analysis. He knew the Periodic Table of the Elements.			
3	COCA:2012:MAG HarperBazaar	don't sleep enough? # CB: Oh, no, I'm quite good at getting as much sleep as I can. I love eight hours. #			
4	COCA:2012:MAG Redbook	# Tell me about your relationship with Sarah. # We've always been really good at communicating. Probably because I was so young when I had her, I			
5	COCA:2012:MAG SelfEvenPost	Killing all those people? " Bond - " Well, I wouldn't be very good at my job if I did. "			

2.3. Piattaforme di tutoring

Le piattaforme di tutoring offrono a studenti e insegnanti un ambiente alternativo in cui svolgere esercizi: l'insegnante assegna i compiti, gli studenti li svolgono e li consegnano, possono confrontarsi tra loro o chiedere consigli all'insegnante che infine riceve un rapporto dettagliato delle attività svolte da ciascuno studente ed eventualmente assegna una valutazione. Lavorare al processo di creazione degli esercizi da inserire in piattaforma, piuttosto che fruire di quelli già disponibili, è sicuramente molto formativo per un futuro insegnante. In particolare strutturare le guide di analisi del testo proposte dai tutor virtuali Will, Effi, Marcel e Miguel (si veda ad esempio per l'inglese <http://inenglish.loescher.it/will.n2496>), aiuta il docente a pensare non solo alle informazioni che uno studente deve evincere da un testo, ma anche a come supportarlo a distanza, attraverso i suggerimenti dell'avatar che segue e consiglia lo studente passo passo nel lavoro di analisi del testo, adattandosi alle sue risposte, ponendo domande

² Per ragioni di spazio si riportano solo estratti di esercizi e materiali forniti agli studenti, che sono esemplificativi e rappresentativi dell'attività svolta.

intermedie per farlo ragionare e registrando il suo percorso (inclusi i tentativi, i dubbi e i ripensamenti) fino al termine del compito.

Alcuni esempi di riflessione linguistica adatti a giovani discenti della secondaria di primo grado sono quelli che, a partire dal testo, chiedono loro di ragionare sui meccanismi di formazione delle parole

Paragraph 2 – line nr. 7³: What does “unthinkable” mean?

Impossible to imagine (correct answer)

Material [AIUTO PREVISTO Be careful! Guarda la parola: al suo interno c'è il verbo “think” che significa pensare]

Possible to suppose [AIUTO PREVISTO Be careful! Guarda la parola: all'inizio c'è il prefisso “UN-”. In inglese questo prefisso modifica il significato dell'aggettivo rendendolo negativo/opposto]

Paragraph 3 – What are “brightness” (line 13) and “grimness” (line 14)?

infinitive verbs [AIUTO PREVISTO Be careful! Guarda che cosa c'è nel testo prima di brightness e di grimness. Un verbo può essere preceduto da un articolo o da una preposizione?

nouns (correct answer)

adjectives [AIUTO PREVISTO Be careful! Il suffisso -NESS aggiunto ad un aggettivo cambia la parola in una diversa parte del discorso].

Dal punto di vista testuale, poi, è bene che i docenti abituino i propri discenti a individuare le relazioni di coesione e coerenza e ragionino, ad esempio, sulle anafore testuali.

Paragraph 1 – line nr. 5: what does the possessive adjective “her” refer to?

the surprise [AIUTO PREVISTO Be careful! Ricordati che in inglese gli aggettivi possessivi si riferiscono al possessore. Surprise è un sostantivo astratto. Di che genere è her?]

the mother (correct answer)

the protagonist [AIUTO PREVISTO Be careful! Il testo è narrato dalla protagonista femminile in prima persona singolare. Quale aggettivo possessivo userebbe?]

Ma l'analisi può procedere in più direzioni contemporaneamente per far comprendere e ricostruire il significato globale del testo, far riflettere sui tratti delle varietà diafasiche, sulle funzioni comunicative degli elementi grammaticali, su strategie di formazione lessicale e far imparare a dedurre il significato dal co-testo o ancora a cogliere relazioni di significato...

[“Excuse me,” he said, “but is there a fairly cheap hotel not too far away from here?”⁴]

Which word does Billy use to introduce his polite question? Select it. It is a typical use of spoken English.

[AIUTO PREVISTO il termine che stai cercando è una congiunzione; solitamente la usiamo per esprimere idee, opinioni o situazioni contrastanti.]

In questo caso, ad esempio, viene evidenziato il fatto che una stessa forma grammaticale può svolgere funzioni comunicative diverse, introducendo un nuovo uso comunicativo di un connettivo ben conosciuto dagli studenti.

³ Il software permette di visualizzare evidenziato il testo al quale la domanda fa riferimento. Gli esercizi qui presentati sono stati costruiti a partire da un estratto da *The Hunger Games* di Susan Collins.

⁴ Il testo è tratto da *The landlady* di Roald Dahl. Tutti gli esempi presentati sono pensati per la scuola secondaria di primo grado, pertanto gli aiuti sono in italiano e non in inglese.

3. Cosa serve alla formazione dell'insegnante 2.0

Discutere di lingua e tecnologia significa riconoscere che tra il discente e l'insegnante viene ad aggiungersi il mezzo, la cui nuova natura ha prodotto l'effetto di modificare il ruolo del secondo e condizionare le modalità di apprendimento del primo.

In un'intervista del 2007 Gardner diceva:

si può insegnare in molti modi, è qui che viene fuori il ruolo della tecnologia, nell'individuazione del curriculum, dei materiali, degli argomenti per gli studenti, e nel dare loro molti modi di studiare e molti modi di padroneggiare il materiale.

E in effetti le riflessioni sull'uso delle TIC in didattica sono legate non solo alla natura e alla funzione di una risorsa tecnologica ma anche ad aspetti strategici (come migliorare la didattica, quando e quanto inserirla nel tempo didattico in classe o a casa) e relazionali.

La formazione degli insegnanti oggi è strettamente connessa alla multimedialità e alla figura del docente che da essa ricava vantaggi, per aggiornare in modo pervasivo le proprie competenze e orientarsi a forme di apprendimento, di comunicazione e di condivisione metodologica innovativa, per favorire l'acquisizione della lingua (Serragiotto 2012: 113).

Per raggiungere tale traguardo i docenti "immigrati digitali" devono ricevere una formazione che li aiuti a superare la diffidenza verso la tecnologia: gli insegnanti, abituati a gestire i processi di apprendimento e a usare solo gli strumenti che riuscivano a padroneggiare, si trovano ora di fronte a una realtà in cui lo strumento rappresenta spesso il contenuto e verso il quale gli studenti mostrano una maggiore padronanza. Il docente deve diventare un professionista della tecnologia applicata alla didattica e deve essere in grado di gestire suoni e immagini, realizzare video, svolgere attività di ricerca in rete e di selezione di informazioni e materiali sfruttabili per l'apprendimento linguistico (come lo definisce Spina 2000, una sorta di *information brokerage* di tipo didattico). Ma ancora di più egli deve avere assunto i principi di fondo che sottendono la scelta delle TIC, sapere stabilire quando il loro apporto possa effettivamente fare la differenza, ed conoscere i canali per la formazione autonoma e la selezione dei materiali.

Le esperienze dei formandi del TFA 2012/13 hanno dimostrato come anche giovani docenti mancano dell'adeguata preparazione all'uso delle tecnologie, sia dal punto di vista dell'analisi critica dei materiali a disposizione, sia da quello di una innovazione concreta, che deve trascendere le modalità tradizionali di fruizione delle tecnologie.

È importante dunque non solo creare ambienti in cui la tecnologia sia a disposizione e di facile utilizzo, ma creare percorsi formativi che scardinino le tradizionali modalità di fruizione delle tecnologie a lezione e che insistano sulle 'nuove' TIC come effettivi strumenti di lavoro che i docenti scelgono istintivamente come parte integrante della pratica didattica quotidiana.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. (2012), *Le sfide di Babele*, Torino, Utet.
- Bergmann, J. / Sams, A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA, ISTE.
- Boulton, A. et al. (2008), *Learning to learn languages with ICT – but how?*, in "CALL-EJ Online", 2 (9), <<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/9-2/boulton.html>>.
- Caburlotto, F. (2012), *Le nuove potenzialità glottodidattiche del computer e della rete*, in Caon / Serragiotto (2012), pp. 49-56.
- Caon, F. (2012), *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in Caon / Serragiotto (2012), pp. 5-32.

-
- Caon, F. / Serragiotto, G. (2012) (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*, Torino, Utet.
- Capra, U. (2005), *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Roma, Carocci.
- Corda, A. / Marello, C. (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra.
- Corino, E. (i.s.), *Insegnare le lingue al tempo dei corpora e della rete come corpus*, in E. Jafrancesco (a cura di), *Approcci innovativi e buone pratiche nell'insegnamento linguistico*, Atti del XXI Convegno nazionale ILSA (Firenze, 24 novembre 2012), <<http://www.associazione-ilsa.it/>>.
- Fratte, I. (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci.
- Krieger, D. (2003), *Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching*, in "The Internet TESL Journal", 3 (9), <<http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html>>.
- Kukulska-Hulme, A. / Shield, L. (2008), *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*, in "ReCALL", 20 (3), pp. 271-289.
- Pichiassi, M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra.
- Rivoltella, P.C. (2003), *Le tecnologie didattiche per l'integrazione*, in G.M. Cappai, *Percorsi dell'integrazione: per una didattica delle diversità personali*, Milano, Franco Angeli, pp. 189-202

ELISA CORINO • Lecturer in Applied Linguistics at the Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne (Università di Torino); among her research interests: language teaching and learning, language acquisition, corpus linguistics, text linguistics, discourse analysis.

E-MAIL • elisa.corino@unito.it