

# Un esempio di analisi dei bisogni tecnologici degli insegnanti CLIL

Simone Torsani

*Dipartimento di Lingue e Culture Moderne, Università di Genova*

*Piazza S. Sabina 2, Genova*

*simone.torsani@unige.it*

*La comunicazione illustra un esempio di analisi dei bisogni tecnologici condotta durante un corso di aggiornamento per insegnanti sulla metodologia CLIL. Il contributo illustra come i bisogni siano stati ricostruiti a partire dal ruolo delle applicazioni in funzione di alcuni elementi importanti della metodologia CLIL.*

## 1. Introduzione

La preparazione degli insegnanti di lingua alle tecnologie (ing. *Computer Assisted Language Learning, CALL*, il settore della didattica delle tecnologie è invece noto come *CALL Teacher Education*) è un ambito oggi in grande espansione, anche se, a detta di diversi studiosi, non pienamente sviluppato (Arnold & Ducate, 2015). Vi sono, infatti, aree importanti nelle quali mancano studi approfonditi e linee di ricerca: la progettazione di corsi è una di queste aree. Anche se non mancano ricerche che tentano di definire linee guida per la progettazione di corsi (es. Guichon e Hauck, 2011), si tratta per lo più di lavori di ampio respiro nei quali gli aspetti più operativi sono lasciati in secondo piano.

Il principale lavoro dedicato alla progettazione del curriculum CALL è rappresentato dal contributo di Reinders (2009), il quale riprende, con le opportune modifiche, il modello classico della progettazione del curriculum per la formazione degli insegnanti (Graves, 2009). Tale modello prevede diverse fasi, la prima delle quali è l'analisi dei bisogni.

Il presente contributo intende illustrare un caso concreto di analisi dei bisogni di un gruppo di apprendenti, docenti di scuola primaria, in un contesto ben preciso, un corso di formazione in metodologia CLIL (ing. *Content and Language Integrated Learning*). L'esperienza presentata dimostra l'importanza dell'analisi dei bisogni come fondamento per la progettazione di corsi sulle tecnologie: solo attraverso un'attenta analisi delle necessità dei corsisti, infatti, è possibile definire non solo i contenuti, ma anche i metodi più adatti a sviluppare negli insegnanti la capacità di scegliere ed integrare le tecnologie nell'educazione linguistica.

## 2. L'analisi dei bisogni in un corso sulle tecnologie

Sulla progettazione di corsi sulle tecnologie due sono i lavori di riferimento. Il primo è il contributo di Guichon e Hauck (2011), che definisce un elenco di

“competenze tecno pedagogiche”, come per esempio “saper valutare potenzialità e limiti di una tecnologia per l’apprendimento linguistico”. Oltre a ciò, gli autori forniscono anche linee guida generali, come per esempio indicazioni sull’integrazione del corso di tecnologie con i contenuti di tutta la preparazione degli insegnanti. Il secondo lavoro è quello di Reinders (2009), che si concentra sulla progettazione vera e propria, e che costituisce il fondamento del presente contributo.

Il saggio di Reinders riprende, modificandolo, il modello di progettazione del curriculum per l’insegnante di lingua, esemplificato dal lavoro di Graves (2009), nello stesso volume. L’autore individua per la progettazione tre fasi:

1. Analisi dei bisogni, che fornisce i contenuti del corso (il sillabo);
2. Scelta dei metodi, determinati anche da fattori esterni, come la durata del corso e la disponibilità di infrastruttura tecnica;
3. Risultati e modalità di valutazione;

In questo contributo ci si concentrerà sulla prima delle tre fasi, cioè l’analisi dei bisogni e la conseguente scelta dei contenuti.

Per l’analisi dei bisogni Reinders si rifà al saggio di Hubbard e Levy (2006). Oltre a definire diversi profili, che corrispondono ad altrettanti diversi curricula, Hubbard e Levy definiscono un modello, ancora attuale, di quelle che sono le competenze tecnologiche degli insegnanti di lingua. Il modello ha la forma di una griglia che descrive la competenza in due livelli, conoscenza e abilità, e due ambiti, tecnologico e pedagogico. Nel presente contributo si partirà da tale modello per individuare i bisogni di un gruppo di insegnanti all’interno di un corso sulla metodologia CLIL.

### **3. Analisi dei bisogni in un corso CLIL**

#### **3.1 Il contesto**

Quello in esame è un breve corso (10 ore) di introduzione alla metodologia CLIL, svolto nel mese di marzo 2016 presso l’istituto Comprensivo Sestri Est di Genova e rivolto a circa una quindicina di docenti di scuola primaria e secondaria. Il corso mirava a fornire una introduzione alla metodologia per passare quindi alla progettazione e alla realizzazione di unità didattiche.

Dato il carattere pratico del corso e il numero ridotto di ore a disposizione, non vi è stata una parte dedicata alle tecnologie. La scelta è caduta su un corso integrato, cioè gli strumenti sono stati presi in esame in funzione dei contenuti e delle attività del corso. Questa scelta ha avuto diversi vantaggi. Le applicazioni sono state utilizzate in un contesto reale, come la preparazione di unità didattiche, con l’indubbio vantaggio di rendere chiara la loro funzione specifica. Tale scelta, soprattutto, ha notevolmente facilitato l’operazione di analisi dei bisogni, che è stata guidata dalla metodologia e dal tipo di attività svolta dai docenti.

La scelta di applicazioni per la creazione di presentazioni e materiali non deve stupire, dal momento che è un punto abbastanza condiviso nella ricerca che uno

dei compiti degli insegnanti CLIL sia proprio la progettazione e la costruzione di materiali (Coyle, Hood e Marsh, 2010).

### **3.2 La metodologia CLIL e le tecnologie**

L'analisi dei bisogni, quindi, è partita da un elenco di attività che i docenti dovrebbero essere in grado di svolgere al computer per produrre materiali analoghi a quelli utilizzati nel corso come esempio. Questo ha portato alla definizione di un syllabo dettagliato delle funzioni necessarie all'interno delle diverse applicazioni: per esempio costruire uno schema con gli strumenti grafici dei programmi per presentazioni. È importante notare che si tratta di applicazioni semplici e diffuse.

L'utilizzo di supporti grafici alle attività didattiche è una caratteristica fondamentale della metodologia CLIL. Nella metodologia, infatti, la lingua straniera è utilizzata per introdurre contenuti disciplinari all'interno di attività che sviluppano anche i processi cognitivi. Il CLIL prevede una progressione da attività riccamente contestualizzate e cognitivamente non esigenti, ad attività poco contestualizzate e cognitivamente esigenti (Coonan, 2012). Il contesto, per esempio immagini di supporto, ha la funzione di aiutare il soggetto nell'elaborazione del testo disciplinare.

Altri elementi importanti della metodologia sono l'uso di organizzatori grafici, come per esempio diagrammi vuoti da riempire per guidare alla lettura di un testo (Barbero e Clegg, 2005); oppure tabelle di sostituzione, che contengono enunciati complessi suddivisi in sintagmi di cui sono fornite diverse varianti e che i soggetti possono utilizzare per esprimere concetti disciplinari complessi senza dover prestare troppa attenzione alla forma linguistica (Coyle, Hood e Marsh, 2010). L'analisi dei bisogni tecnologici dei corsisti è stata basata su pochi, chiari, elementi della metodologia.

### **3.3 L'analisi dei bisogni**

Nel modello di Graves (2009), ripreso da Reinders (2009), di costruzione del curricolo, la fase di analisi dei bisogni parte da una ricognizione delle abilità pregresse e dalla definizione degli obiettivi. La ricognizione è avvenuta con un breve questionario somministrato prima della parte pratica del corso dal quale è emerso un quadro piuttosto compatto: i partecipanti conoscevano abbastanza bene i programmi canonici per la produzione di presentazioni, mentre si dichiaravano impreparati sulla parte relativa all'editing di immagini. I programmi presi in esame, quindi, sono stati: applicazioni per realizzare presentazioni, programmi di videoscrittura, e programmi per l'editing di immagini. La formazione non si è, però concentrata sui programmi in sé, ma solo su alcune funzioni identificate, appunto, sulla base della progettazione CLIL.

Per esempio, la parte relativa alla modifica di immagini si è concentrata su alcuni aspetti specifici: scaricare immagini dalla rete, tagliarle, aggiungere testo, inserirle in un documento. Sui programmi di videoscrittura ci si è concentrati, tra gli altri, su come realizzare grafici, manipolare le tabelle e inserire forme. Riprendendo il modello di Hubbard e Levy (2006), si può così riassumere, a titolo di esempio, il lavoro sull'editing di immagini

**Tabella 1 - Il modello di Hubbard e Levy (2006) applicato a programmi di editing di immagini**

	Tecnologica	Pedagogica
Conoscenza	Comprendere i programmi di modifica delle immagini	Comprendere i possibili delle immagini nella metodologia CLIL
Abilità	Saper usare alcune funzioni di modifica delle immagini	Saper usare i programmi per produrre immagini da utilizzare in attività CLIL (per es. immagini di animali con il nome in sovra impressione)

#### 4. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso mostrare come l'uso delle tecnologie nell'educazione linguistica non implichi necessariamente programmi complessi o attività elaborate; al contrario, anche applicazioni semplici e diffuse possono giocare un ruolo fondamentale. Quello che fa la differenza, infatti, e che garantisce alle tecnologie un ruolo è la loro effettiva integrazione nell'educazione linguistica, come nel caso appena mostrato. E questo avviene se si rendono evidenti e credibili i vantaggi di una data applicazione, un punto questo sul quale la letteratura specializzata è tornata più volte (Reinders, 2009).

#### Bibliografia

- Arnold, N., Ducate, L. (2015). Contextualized views of practices and competencies in CALL teacher education research. *Language Learning & Technology*, 19(1), 1-9.
- Barbero, T., Clegg, J. (2005). *Programmare percorsi CLIL*. Roma: Carocci Faber.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET libreria.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. In Burns, A., Richards, J.C. (a cura di). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 115-124). Cambridge: Cambridge University Press
- Guichon, N., Hauck, M. (2011). Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever. *ReCALL*, 23(03), 187-199.
- Hubbard, P., Levy, M. (2006). The scope of CALL education. In P. Hubbard, M. Levy (a cura di), *Teacher education in CALL* (pp. 3-21). Amsterdam: John Benjamins.
- Reinders, H. (2009). Technology and Second Language Teacher Education. In Burns, A., Richards, J.C. (a cura di). *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 230-237). Cambridge: Cambridge University Press