

Le tecnologie nei quadri di riferimento, negli standard e nei portfolio linguistici internazionali

di *Simone Torsani*

Abstract

The paper provides an outline of the role of technology in some of the most important frameworks, standards and portfolios in use for language education. An analysis of these texts is particularly useful to understand the reception of the research on Computer Assisted Language Learning (CALL) outside the specialized literature. Two dimensions, namely generic vs. specific and procedural vs. integrated, are identified through which it is possible to appreciate the different perspectives expressed by each of these texts and evaluate their potential contribution to the definition of a CALL syllabus.

Introduzione Il concetto di integrazione nella ricerca glottotecnologica

Quello delle tecnologie nella didattica e nell'apprendimento delle lingue straniere è un campo di ricerca e pratica oggi in grande espansione e la letteratura specializzata offre una panoramica esauriente e articolata dei vantaggi e dei problemi relativi all'integrazione delle tecnologie nella didattica¹. Né mancano nella letteratura riflessioni generali sul settore e sul suo ruolo nell'educazione linguistica². Il dubbio, tuttavia, rimane che questioni di primo piano restino, nonostante tutto, ancora aperte e che, proprio nel campo specifico dell'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica, ci sia ancora molto da esplorare.

Il concetto di integrazione è stato, negli anni dell'espansione del settore (grossso modo i dieci anni a cavallo del nuovo millennio), un soggetto di primo piano nella ricerca: la grande disponibilità di strumenti e le potenzialità da essi offerte hanno spinto gli autori a interrogarsi su come usare le tecnologie nell'educazione linguistica in maniera efficace e coerente con la ricerca glottodidattica. Molte ricerche di questo periodo si concentrano, com'è facile intuire, sul rapporto tra le caratteristiche tecniche di uno strumento e gli aspetti dell'apprendimento linguistico. Un lavoro esemplare di questa fase è la ricerca svolta da Pellettieri sulla Comunicazione Mediata dal Calcolatore (CMC, nel caso specifico tramite strumenti sincroni), per svolgere task³; l'autrice illustra come la pratica della comunicazione sincrona promuova fenomeni importanti per l'apprendimento linguistico, come la negoziazione del significato. L'intreccio tra una teoria con un'ampia e autorevole tradizione di ricerca linguistica (la negoziazione del

significato), task e caratteristiche tecniche dello strumento dà alle tecnologie una dignità glottodidattica difficilmente contestabile, affermando che le attività svolte tramite lo strumento hanno ricadute i cui vantaggi sono evidenti anche al di fuori del settore specifico. Le tecnologie non sarebbero più, insomma, sperimentazioni d'avanguardia, ma strumenti a tutti gli effetti integrati nell'educazione linguistica.

Per quanto, tuttavia, l'integrazione tra tecnologie ed educazione linguistica appaia una questione tutto sommato risolta nella ricerca, è lecito domandarsi se ciò avvenga anche al di fuori, cioè nella pratica didattica quotidiana. Il fatto che tale integrazione sia realizzata nella ricerca non implica, infatti, necessariamente che ciò accada anche nella pratica: perché ciò accada, infatti, occorre disseminare i risultati delle ricerche, illustrandone i vantaggi al netto di questioni logistiche e, soprattutto, didattiche. È opinione abbastanza diffusa che, nonostante i risultati della ricerca, la preparazione alle tecnologie sia ancora in alcuni casi lacunosa e poco efficace⁴. Ciò è dimostrato, tra l'altro, proprio dalla persistenza nella letteratura sulla preparazione alle tecnologie del concetto di integrazione⁵, che in quella più generale sulle tecnologie tende a perdere rilevanza⁶. È esemplare della discrepanza ricerca/pratica il volume di Jeremy Harmer⁷, un compendio sulla pratica dell'educazione linguistica. L'autore dedica un capitolo intero (II, *Technology for learning*) all'argomento, ma inizia con una disamina piuttosto critica sull'originalità del contributo delle tecnologie. Harmer riprende una descrizione di attività nella quale apprendenti guardano video sulla piattaforma YouTube e creano un video da pubblicare. Egli nota che, per quanto l'attività sia indubbiamente stimolante, la parte linguistica in sé altro non è che un'attività collaborativa nella quale si pianifica e si realizza un prodotto, cioè un'attività piuttosto rodata nella pratica quotidiana ed è difficile, in conclusione, trovare elementi di originalità tali da giustificare, oltre alla motivazione e al divertimento di creare contenuti multimediali, la scelta di utilizzare strumenti tecnologici. Il volume di Harmer è importante perché offre un esempio di come le tecnologie siano percepite da esperti di didattica delle lingue che non sono ricercatori di tecnologie e, quindi, illustra cosa rimane, al di fuori della letteratura specializzata, dei risultati della ricerca. Come esempio di discrepanza tra ricerca e pratica, si può osservare come l'autore si concentri su strumenti piuttosto trascurati della ricerca glottotecnologica, ad esempio i proiettori per mostrare contenuti, mentre tralasci altri, importanti nella ricerca, come la comunicazione mediata dal calcolatore.

La discrepanza tra ricerca e pratica spiega, almeno in parte, perché il concetto d'integrazione abbia ancora un peso così rilevante nella letteratura specializzata e non. Tale importanza non si esaurisce nella letteratura scientifica propriamente detta (articoli o monografie), ma si estende anche a quel territorio, ricco ed eterogeneo, costituito da portfolio, standard e quadri di riferimento e che costituisce una parte rilevante dei materiali con i quali chi si occupa di educazione linguistica si trova a interagire. Appare allora importante approfondire come le tecnologie e la loro integrazione nell'educazione linguistica siano trattate in questi documenti, che così tanta influenza hanno nel campo della didattica e dell'apprendimento delle lingue e

costituiscono un’ulteriore cartina di tornasole utile a comprendere come le tecnologie siano recepite al di fuori della letteratura specializzata. Nel presente lavoro non si proporrà un’indagine esauriente su tutti i documenti esistenti (non sono inclusi, per esempio, documenti sulle tecnologie didattiche in genere come gli *International Society for Technology in Education* citati da Nike Arnold e Lara Ducate), ma ci si concentrerà, piuttosto, su un campione di documenti rappresentativi di bisogni e obiettivi diversi con lo scopo di fornire una prima panoramica che identifichi alcuni temi di fondo da sviluppare in ulteriori e più approfondite ricerche. Per gli obiettivi del presente contributo tali documenti saranno divisi in due famiglie: documenti relativi all’educazione linguistica in genere e documenti dedicati specificamente alle tecnologie. In particolare, saranno esaminati il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che definisce un modello di competenza comunicativa; lo *European Profile for Language Teacher Education* come testo di riferimento per la preparazione degli insegnanti di lingua; lo *European Portfolio for Student Teachers of Languages* come esempio di portfolio e di documento di autovalutazione per gli insegnanti; e infine gli *Standard TESOL per l’educazione linguistica* come rappresentativi di standard glottodidattici. Tali documenti linguistici e glottodidattici saranno, quindi, confrontati con analoghi documenti “tecnologici” per mettere in luce eventuali analogie e discrepanze. Di questo secondo gruppo saranno analizzati due documenti che illustrano altrettanti aspetti fondamentali del lavoro con le glottotecnologie: la *ICT can do list*, una lista di abilità tecniche relative a diverse applicazioni in uso nell’educazione linguistica, e gli Standard TESOL per le tecnologie che definiscono, appunto, standard di alto livello per valutare la capacità di un docente di integrare le tecnologie con la pratica glottodidattica.

I Documenti linguistici e glottodidattici

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*⁸ (QCER) è un documento che definisce le diverse competenze necessarie a padroneggiare una lingua straniera in ottica comunicativa (cfr. QCER PAR. 4.2) e diversi aspetti legati all’educazione linguistica, come la valutazione o i noti descrittori dei diversi livelli. Sebbene non vi sia una parte specificamente dedicata alle tecnologie, queste sono menzionate in più punti nel testo.

Nel capitolo 6, dedicato all’insegnamento, le tecnologie (genericamente raccolte insieme a audio e video cassette con l’indicazione *instructional media*) sono citate al paragrafo 6.4.2.4 come opzioni per l’educazione linguistica. Gli usi delle tecnologie menzionati nel paragrafo sono diversi e in sintonia con la ricerca glottotecnologica, tra questi per esempio l’apprendimento individuale o interazione a distanza in rete, ma, coerentemente con la natura del Quadro, non sono fornite indicazioni didattiche sui diversi casi: essi sono, difatti, opzioni (piuttosto generiche) come altre sulle quali riflettere nella progettazione. Va notato come, analogamente a quanto avviene nel volume di

Harmer, tra le diverse opzioni, compaiano anche usi non sempre di primo piano nella ricerca glottotecnologica, come la “presentazione di contenuti”, ma che costituiscono ambiti d’uso effettivi delle tecnologie. Ciò a dimostrazione dell’importanza del QCER e di tutti i documenti simili, che riportano un quadro concreto e realistico degli usi delle tecnologie nelle diverse fasi e livelli dell’apprendimento linguistico.

Nell’importante paragrafo 2.1.1, dedicato alle competenze e abilità individuali come fondamento per l’apprendimento e l’uso della lingua, nella parte dedicata ad abilità e know-how, si cita la capacità di utilizzare le tecnologie come strumenti per l’apprendimento. Anche in questo caso la menzione è piuttosto generica (manipolare audiovideo e strumenti digitali), ma ne rimarca comunque l’importanza: va notato, in questo caso, come il Quadro sia allineato con una componente importante della ricerca specializzata, quella che si occupa dell’uso di tecnologie come mezzo per supportare l’autonomia dell’apprendente⁹. Ulteriori riferimenti a tecnologie si trovano nel paragrafo relativo alla ricezione orale (PAR. 4.4.2.1) dove però il testo fa riferimento all’ascolto di trasmissioni radio televisive; e, ancora, nel paragrafo 4.5.2.3, dedicato all’interazione, dove si parla di Comunicazione Mediata dal Calcolatore e dove lo strumento è associato ad aspetti linguistici (“la comunicazione attraverso la rete Internet si avvicina molto all’interazione di persona”), in maniera analoga al già citato contributo di Pellettieri¹⁰.

Nel QCER, in conclusione, per quanto il testo riporti osservazioni coerenti con la ricerca, la tecnologia ha un ruolo per lo più marginale perché non sono affrontati in dettaglio quegli aspetti integrativi così importanti nella preparazione alle tecnologie stesse. Nel QCER, in sostanza, emerge la visione delle tecnologie come semplici, ma interessanti, opzioni

Lo *European Profile for Language Teacher Education*¹¹ è un quadro di riferimento per la preparazione degli insegnanti di lingue prodotto da esperti nel settore di tutta Europa. Il documento è organizzato intorno a 40 elementi (ing. *item*) che possono essere integrati nei programmi di preparazione al fine di fornire ai futuri insegnanti le abilità e le competenze necessarie nella professione. Gli elementi sono divisi in quattro categorie:

- Struttura: elementi necessari alla formazione degli insegnanti. Per es. 1): «il curriculum della preparazione integra lo studio accademico e l’esperienza pratica dell’insegnamento»;
- Conoscenze: il corpus di conoscenze che gli insegnanti devono avere su apprendimento/insegnamento. Per es. 15): «Il corso dovrà sviluppare un approccio critico all’insegnamento/apprendimento»;
- Strategie e abilità: cosa gli insegnanti devono saper fare. Per es. 25): «Sviluppo della pratica riflessiva e dell’auto valutazione»;
- Valori: i valori sui quali un insegnante dovrebbe basare il proprio lavoro. Per es. 38: «Insegnare la cittadinanza europea» (si noti qui il rimando alle “Competenze chiave” promosso dall’Unione Europea¹²).

Il documento dedica alle tecnologie due elementi, il 17 e il 18, della sezione “Conoscenze”. Il 18 si concentra sull’uso delle tecnologie come mezzo per l’organizzazio-

ne del proprio lavoro e lo sviluppo professionale, ed è meno rilevante in questa sede; l'elemento 17 invece affronta le tecnologie per l'insegnamento: il suo titolo, infatti, è «Uso didattico in classe delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione».

Il testo è caratterizzato da una forte consonanza, concettuale e terminologica, con la ricerca sulle tecnologie e sulla preparazione ad esse. In particolare:

- integrazione – «gli insegnanti sono in grado di integrare le tecnologie»;
- autonomia dell'apprendente tramite il supporto delle ICT – «i docenti incoraggiano l'autonomia degli apprendenti»;
- necessità di una formazione continua – «la preparazione in servizio è particolarmente importante perché rende gli insegnanti consapevoli di nuove risorse e tecnologie»;
- uso critico degli strumenti mirato al miglioramento effettivo della didattica «gli insegnanti sono consapevoli che le tecnologie non servono se usate per se stesse e che hanno dei limiti»;
- preminenza degli aspetti linguistico/pedagogici rispetto a quelli tecnici – «[è necessaria] una riflessione continua sul valore pedagogico delle tecnologie e non semplicemente sulle competenze tecniche»;
- apprendimento delle tecnologie tramite attività situate – «la preparazione consiste in una combinazione di abilità tecnologiche e applicazione pratica di tecniche a scenari di didattica in classe»;

In linea con i suoi obiettivi il documento definisce principi generali il cui scopo è guidare la preparazione degli insegnanti e non si occupa di come mettere in pratica tali indicazioni. Per quanto generiche, tali indicazioni hanno un grande valore sia perché sono basate sulla ricerca specializzata, di cui riprendono aspetti fondamentali, sia perché rispondono anche alle esigenze espresse dagli insegnanti stessi, in particolare là dove si mettono in primo piano gli aspetti linguistico-pedagogici rispetto a quelli tecnici.

Lo *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL)¹³ è un portfolio indirizzato ai futuri insegnanti. Sebbene sia basato sul Quadro e sul *Profile*, EPOSTL non definisce linee guida né descrive competenze, ma è uno strumento che aiuta a riflettere sulle proprie competenze. Il documento è organizzato intorno a categorie, che contengono competenze diverse: per esempio 2. Metodologia contiene, tra gli altri, 2.b Scrittura/interazione scritta. Ognuna di queste competenze è definita da una serie di descrittori. Nel caso di 2.b, il descrittore 7 recita «Sono in grado di aiutare gli apprendenti a pianificare e strutturare testi scritti, per es. tramite l'uso di mappe mentali, schemi ecc.». Ogni descrittore è seguito da una freccia vuota, che il lettore riempie a seconda di quanto si giudichi competente o meno.

In questo documento non compare una parte dedicata alle tecnologie; queste ultime però sono integrate nei diversi descrittori. Di seguito, qualche esempio di come appaiono nella categoria “Risorse”:

3. So trovare brani per lettura e ascolto [...] da diverse fonti, come [...] Internet;
8. So scegliere e utilizzare attività e materiali digitali adatti ai miei alunni;

II. So usare e valutare applicazioni digitali e piattaforme.

Altri descrittori incentrati sulle tecnologie si trovano nelle categorie “Fare lezione” e “Apprendimento autonomo”. Si può osservare come i descrittori tecnologici siano piuttosto generici (es. scegliere materiali adeguati) se confrontati con altri (cfr. quello, citato in precedenza, sul fornire agli apprendenti supporto alla scrittura); inoltre, essi appaiono talvolta piuttosto basici, cioè tendono a riprendere usi tradizionali delle tecnologie (la rete Internet per trovare materiali). Quello che è interessante è che il documento integra le tecnologie nell’educazione linguistica.

TESOL (per *Teachers of English to Speakers of Other Languages*) è un’associazione internazionale di insegnanti di lingua inglese che, tra i diversi compiti, si occupa di stilare standard educativi. Lo *Standard P-12* è indirizzato agli insegnanti di lingua inglese che lavorano nella scuola dell’infanzia, primaria e secondaria.

Gli standard sono, anche in questo caso, divisi in categorie (domini), tra cui Lingua (e apprendimento), Didattica e Valutazione. Oltre a una definizione e una spiegazione ogni standard presenta una serie di indicatori che descrivono tre diversi livelli di competenza – “si avvicina”, “soddisfa” e “superà lo standard”.

Coerentemente con altri documenti le tecnologie sono sia viste in termini di integrazione (vedi la descrizione del dominio 3 “[gli insegnanti] integrano le tecnologie”, p. 40), sia associate alle risorse, nello Standard 3.c. “Usare risorse e tecnologie in maniera efficace nell’insegnamento di inglese e contenuto”. Per quanto compaiano nella declaratoria del dominio, alle tecnologie è dedicato un solo, generico, descrittore, il 3.c.4 che si concentra sulla capacità di utilizzarle per migliorare (ing. *enhance*) l’insegnamento. Come il descrittore, anche gli indicatori sono generici: nel livello “soddisfa lo standard”, per esempio, il candidato usa le tecnologie per migliorare il proprio insegnamento. A parte il descrittore in questione, inoltre, le tecnologie sono menzionate in altri ambiti, talvolta in maniera forse più approfondita e pertinente, per esempio nella parte dedicata alla valutazione dove sono citate come opzione.

Fatta eccezione per il QCER che, coerentemente con la propria natura, cita le tecnologie come strumento di comunicazione (una posizione per altro vicina alla letteratura glottotecnologica¹⁴), i documenti linguistici trattano la tecnologia in maniera simile tra loro. Tutti, infatti, concordano sul principio dell’integrazione nella didattica (come si può osservare tutti usano il verbo *integrare*), ma tale principio rimane, tranne che nel caso dello *European Profile*, per lo più generale e non è specificato nei testi in cosa ciò consista in pratica. Non è, naturalmente, compito di tali documenti approfondire la questione (cosa che fanno invece documenti più specializzati), tuttavia sembra mancare una visione chiara dell’apporto delle tecnologie. Questo giudizio pare confermato anche da alcuni punti nei quali i testi si addentrano negli usi didattici e dove le tecnologie sono associate alle risorse didattiche e alla loro ricerca in rete. Il discorso sull’uso delle tecnologie vi appare, se non limitato, certo poco ricettivo nei confronti di una ricerca glottotecnologica, che, come esemplificato da uno studio, anche datato, come quello di Pellettieri citato poc’anzi, presenta risultati originali e scientificamente validi.

2

Documenti tecnologici

Come detto nell'introduzione, è interessante osservare, nei documenti linguistici, eventuali analogie e discrepanze tematiche con analoghi documenti dedicati invece specificamente alle tecnologie e che costituiscono in questo ambito un riferimento.

Il primo documento che vale la pena citare è la *ICT "can do" lists for teachers of foreign languages*¹⁵. Come si evince dal nome, si tratta di una lista di abilità che guida gli insegnanti di lingua ad autovalutarsi relativamente alle competenze digitali. Il documento è pubblicato sul sito di documentazione *ict4lt.org* associato a un blog non più aggiornato dal 2012, anno della scomparsa dell'autore, Graham Davies, uno dei massimi esperti mondiali del settore. Sebbene il sito non sia aggiornato, rimane un punto di riferimento importante per la comunità degli esperti perché raccoglie l'eredità di Davies e una serie di documenti importanti. Tra questi, appunto, la lista di competenze.

La lista è incentrata su abilità di tipo procedurale e su conoscenze comunque legate ad aspetti tecnici delle più comuni applicazioni informatiche a supporto dell'educazione linguistica, tra cui piattaforme didattiche (Moodle), applicazioni per la creazione di contenuti (per es. esercizi) e software di presentazione (Power Point). Per ogni argomento/programma sono elencati descrittori molto concreti relativi a funzioni specifiche del programma stesso: per esempio, nella sezione dedicata a Power Point compaiono "Aggiungere una diapositiva", "Applicare uno stile" o "Inserire un'immagine". A queste si aggiungono descrittori relativi alla comprensione di problemi o questioni comunque tecnici: per esempio, sempre in Power Point, troviamo "Capisco che certe combinazioni di colore vanno evitate". Per quanto il documento sia primariamente incentrato su aspetti procedurali, la parte dedicata alla comprensione contiene alcune riflessioni su aspetti pedagogici (e quindi importanti in un'ottica di integrazione), come per esempio quella su "Programmi di preparazione" all'interno del descrittore "Comprendo l'importanza di un buon feedback negli esercizi interattivi".

Vista la sua concretezza il documento costituisce un valido supporto nella preparazione alle tecnologie sia perché illustra un ricco panorama di applicazioni sia perché individua in esse le funzioni principali, due aspetti fondamentali nella stesura di un curricolo glottotecnologico.

Gli *Standard TESOL per le tecnologie*¹⁶ costituiscono una sintesi di diversi documenti esistenti della letteratura specializzata, tra cui gli standard *P-12* e la *ICT can do list* illustrati in precedenza. Analogamente agli standard *P-12*, tutti valutano competenze (*performance-based assessment*) e fanno riferimento a diverse figure collegate all'educazione linguistica, non solo sul versante insegnanti, ma anche su quello degli apprendenti.

Gli standard sono organizzati in obiettivi; l'obiettivo 2, in particolare, si concentra proprio sull'integrazione "Gli insegnanti integrano conoscenze e abilità pedagogiche con la tecnologia per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento della lingua". L'obiettivo 2 contiene, tra gli altri, lo standard 2: "Gli insegnanti integrano in maniera

coerente le tecnologie nel loro approccio pedagogico” e questo, infine, è descritto da una serie di indicatori, tra cui:

- Dimostra conoscenza del proprio stile di insegnamento;
- Dimostra di comprendere limiti e vantaggi di una tecnologia;
- La tecnologia è inserita nel processo didattico e non è un’aggiunta.

Tali indicatori, per quanto sempre piuttosto generici, sono osservabili e quindi valutabili. Per dare maggiore profondità e applicabilità agli indicatori sono presentati in calce alcuni scenari di applicazione; per l’obiettivo 2: tra gli altri, è riportato il caso di una classe con studenti ispanofoni di 15-16 anni (tenths-grade) di recente immigrazione, che svolge un’attività di discussione su un testo poetico. Lo scenario riporta tre diversi casi di integrazione delle tecnologie a seconda del livello di disponibilità. Per esempio, con la disponibilità di un laboratorio con calcolatori in rete, l’insegnante usa un blog da lui creato per far leggere le poesie, che contengono collegamenti ipertestuali a un dizionario di supporto. Gli studenti usano una chat per discutere la poesia; dopo 15 minuti scelgono dalla trascrizione alcuni interventi interessanti e continuano la discussione.

Questa seconda serie di documenti illustra bene due aspetti fondamentali nel settore: l’attenzione agli aspetti tecnico/procedurali e l’integrazione pedagogica. Il primo documento offre una panoramica su programmi e funzioni che, prescindendo da considerazioni relative all’obsolescenza delle singole applicazioni, aiuta nell’identificazione degli argomenti utili alla preparazione alle tecnologie. Il secondo, invece, offre, soprattutto grazie agli scenari offerti per ogni obiettivo, una prospettiva chiara su cosa implichi tale integrazione: come si può notare dall’esempio citato, gli elementi tecnici propri di ogni strumento svolgono una precisa funzione linguistico/pedagogica. La possibilità di leggere la trascrizione di una comunicazione è importante perché aiuta un apprendente a identificare argomenti interessanti per una discussione.

Conclusioni

L’obiettivo del presente lavoro non è stabilire quale delle due famiglie di documenti sia più utile per la preparazione alle tecnologie perché è evidente che i documenti della seconda serie offrono, in questo senso, maggiori spunti, vista la profondità con la quale il problema è analizzato. Quello che è interessante e che merita una riflessione è la concezione delle tecnologie che emerge dall’insieme di questa documentazione. Il quadro, anche in questo caso, è abbastanza chiaro.

Come anticipato nell’introduzione, infatti, il problema principale da affrontare è, coerentemente con la ricerca nel settore, quello dell’integrazione di tecnologie e didattica: a eccezione del QCER, che si occupa solo in parte di didattica, i documenti linguistici sono tutti concordi nel definire tale integrazione come l’obiettivo principale della ricerca sulle tecnologie.

Quello che manca quasi sempre, tuttavia, è una spiegazione, anche a un livello generale, di cosa caratterizzi concretamente tale integrazione: solo gli Standard TESOL

sulle tecnologie illustrano, come prevedibile, tale fenomeno in maniera sufficientemente chiara. Oltre alla genericità, un altro limite dei documenti della prima famiglia consiste nella frequente associazione delle tecnologie con le risorse (come illustrato a proposito dello *European Portfolio for Student Teachers of Languages*) e, in particolare, con la loro ricerca: se anche si può osservare in questo caso una concreta integrazione tra tecnologie e didattica, essa appare piuttosto limitata e, soprattutto, come si può osservare dal confronto con i documenti tecnologici, poco attenta agli sviluppi del settore. Le tecnologie sembrano, insomma, avere nei documenti non tecnologici un ruolo poco definito e, se da una parte emerge chiaramente la consapevolezza del contributo importante che esse possono dare alla didattica, dall'altra tale contributo non risulta né troppo evidente né chiaro. Queste considerazioni sembrano confermare le preoccupazioni di Harmer non tanto sul valore delle tecnologie in sé stesse, ma sulla loro efficace integrazione nella pratica didattica. Su quali siano, insomma, gli usi concreti e ottimali che di volta in volta tale integrazione richieda. In questa prospettiva emerge pienamente l'importanza di documenti come lo Standard TESOL per le tecnologie, che rispondono alla necessità di definire tali usi in maniera chiara e solida: un lavoro che solo esperti del settore possono svolgere.

Note

1. Cfr. E. M. Golonka, A. R. Bowles, V. M. Frank, D. L. Richardson e S Freynik, *Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness*, in "Computer Assisted Language Learning", 27, 1, 2014, pp. 70-105.
2. Cfr. D. Chun, R. Kern e B. Smith, *Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning*, in "The Modern Language Journal", 100(S1), 2016, pp. 64-80.
3. J. Pellettieri, *Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence*, in M. Warschauer, R. Kern (eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
4. Sulla questione, cfr. N. Arnold e L. Ducale, *Contextualized Views of Practices and Competencies in CALL Teacher Education Research*, in "Language Learning and Technology", 19, 1, 2015, pp. 1-9.
5. K. H. Hong, *CALL Teacher Education As an Impetus for L2 Teachers in Integrating Technology*, in "RECALL", 22, 1, 2010, pp. 53-69.
6. Nella letteratura sulle tecnologie il concetto di integrazione è andato via via scomparendo, a dimostrazione di come il problema sia considerato risolto dagli autori, che mostrano casi nei quali tecnologia ed educazione linguistica sono integrate. Nella letteratura sulla preparazione degli insegnanti il concetto è, invece, vitale perché tale integrazione è, in questo caso, un obiettivo (e forse il più importante) da raggiungere. Sull'argomento cfr. S. Torsani, *CALL Teacher Education*, Sense Publishers, Rotterdam 2016, p. 214.
7. J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson, London-New York 2015, p. 456.
8. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, p. 260
9. Su tecnologie e autonomia degli apprendenti, cfr. F. Blin, *CALL and the Development of Learner Autonomy: Towards an Activity-Theoretical Perspective*, in "RECALL", 16, 2, 2004, pp. 377-95; H. Reinders, P. Hubbard, *CALL and Learner Autonomy: Affordances and Constraints*, in M. Thomas, H. Reinders e M. Warschauer (eds.), *Contemporary Computer Assisted Language Learning*, Bloomsbury, London 2013, pp. 359-75.
10. J. Pellettieri, *Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence*, cit., pp. 59-86
11. M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, e W. McEvoy, *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*, Brussels, European Commission, Brussels 2004, p. 47.

12. La "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulle competenze chiave" si può trovare all'indirizzo <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> (ultimo accesso 10 febbraio 2019).
13. D. Newby, R. Allan, A. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, *European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Council of Europe, Brussels 2007, p. 92.
14. Cfr. N. Garrett, *Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation*, in "The Modern Language Journal", 93, s1, 2009, pp. 719-40.
15. G. Davies, *ICT "Can Do" Lists for Teachers of Foreign Languages*. In G. Davies (a cura di) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Thames Valley University, Slough 2012. In rete all'indirizzo: http://www.ict4lt.org/en/ICT_Can_Do_Lists.doc (ultimo accesso 10 febbraio 2019).
16. D. Healey, E. Hanson-Smith, P. Hubbard, S. Ioannou-Georgiou, G. Kessler, P. Ware, *TESOL Technology Standards: Description, Implementation, Integration*, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Alexandria 2011.