

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## ICT e TBLT, riflessioni e risultati

### **This is the author's manuscript**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1713100> since 2021-03-22T13:03:24Z

*Publisher:*

Carocci

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Originato da un percorso di formazione organizzato dalla Rete di scuole AVIMES (Autovalutazione di istituto per il miglioramento dell'efficacia della scuola), il volume, rivolto ai docenti di Lingua inglese, illustra le peculiarità e i vantaggi del *Task-based Language Teaching*, con particolare attenzione a quello mediato dalle nuove tecnologie – motivo per cui il libro è corredato di un archivio multimediale online. Alla trattazione teorica segue la presentazione di alcune buone pratiche attuate nell'ambito della sperimentazione del progetto europeo PETALL (*Pan European Task-based Activities for Language Learning*) che, pur essendo riferite precipuamente alle scuole primarie e secondarie di primo grado, sono declinabili anche in altri contesti e livelli di apprendimento.

**Cristina Onesti** è ricercatrice in Didattica delle lingue moderne all'Università di Torino.

**Anna Di Benedetto, Donatella Di Fabio e Paola Marocco** sono docenti dell'Istituto Comprensivo Chieri 3 (Torino).

ISBN 978-88-430-9117-1



€ 17,00

Grafica Jumblics | Layout Tracco | Turchi



# Imparare l'inglese con i task

*Il Task-based Language Teaching nella scuola primaria e secondaria di primo grado*

Cristina Onesti, Anna Di Benedetto, Donatella Di Fabio e Paola Marocco



C. Onesti, A. Di Benedetto, D. Di Fabio e P. Marocco

Imparare l'inglese con i task



I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229  
00186 Roma  
telefono 06 / 42 81 84 17  
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:

[www.carocci.it](http://www.carocci.it)

[www.facebook.com/carocceditore](https://www.facebook.com/carocceditore)

[www.twitter.com/carocceditore](https://www.twitter.com/carocceditore)

Cristina Onesti, Anna Di Benedetto,  
Donatella Di Fabio, Paola Marocco

# Imparare l'inglese con i task

Il *Task-based Language Teaching*  
nella scuola primaria e secondaria di primo grado



Carocci editore

1ª edizione, settembre 2018  
© copyright 2018 by  
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel settembre 2018  
da Grafiche VD srl, Città di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-9117-1

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche per uso interno  
o didattico.

# Indice

Prefazione	11
Premessa di <i>Carla Marelllo e Silvana Mosca</i>	13
Avvertenza	17

## Parte prima Il quadro della sperimentazione europea

1. Il <i>Task-based Language Teaching</i> : riflessioni glottodidattiche a partire da una sperimentazione internazionale di <i>Cristina Onesti</i>	21
1.1. Coinvolgere alla radice di insegnare	21
1.2. Una didattica per competenze	23
1.3. L'approccio <i>task-based</i> in glottodidattica	25
1.4. Il modello adottato nel progetto PETALL	28
Bibliografia	32
2. Pan-European collaboration and cooperation in task designing for language learning: the dynamics of the transnational project PETALL di <i>António Lopes</i>	34
2.1. What the project PETALL is about	34

2.2.	Collaboration or cooperation: different means to different ends	38
2.3.	The project PETALL and the role that both collaboration and cooperation play in it	40
	References	42
3.	ICT e TBLT, riflessioni e risultati di <i>Elisa Corino</i>	44
3.1.	ICT in teoria	44
	3.1.1. ICT e TBLT	
3.2.	Le ICT in pratica	49
	3.2.1. Testi ipermediali e storytelling / 3.2.2. Fumetti / 3.2.3. <i>Goanimate</i>	
3.3.	Considerazioni conclusive	60
	Bibliografia	60
	Sitografia	62
4.	La sperimentazione con <i>Finding Zemo</i> : cartoni animati in classe di <i>Anna Di Benedetto, Donatella Di Fabio, Paola Marocco</i>	63
4.1.	Introduzione	63
4.2.	Descrizione dettagliata del task	65
4.3.	Procedura operativa del lavoro	66
4.4.	Conclusioni	68
4.5.	Autovalutazione del task	70
	Bibliografia	73
	Sitografia	73

Parte seconda

Esempi di buone pratiche per la scuola primaria e secondaria di primo grado

5.	Let's go Green! – esperienza in classe quinta di <i>Stefania Massaccesi</i>	77
5.1.	Caratteristiche generali	77
5.2.	Descrizione dettagliata del task	78
	5.2.1. Procedura operativa del lavoro	



5.3.	Riflessioni conclusive	82
	Sitografia	83
6.	Let's Go Green! – esperienza in classe terza di <i>Adriana Bosio, Annalisa Bardella</i>	84
6.1.	Caratteristiche generali	84
6.2.	Descrizione dettagliata del task	85
	6.2.1. Procedura operativa del lavoro	
6.3.	Riflessioni conclusive	89
7.	Our trip to Falchera farm di <i>Tania Garofalo</i>	92
7.1.	Caratteristiche generali	92
7.2.	Descrizione dettagliata del task	93
	7.2.1. Procedura operativa del lavoro	
7.3.	Riflessioni conclusive	96
	Bibliografia	98
	Sitografia	99
8.	Let's meet the animals di <i>Vita Maria Ciulla</i>	100
8.1.	Caratteristiche generali	100
8.2.	Descrizione dettagliata del task	101
	8.2.1. Procedura operativa del lavoro	
8.3.	Riflessioni conclusive	105
	Sitografia	106
9.	Organizing a party di <i>Silvana Ferrero</i>	107
9.1.	Caratteristiche generali	107
9.2.	Descrizione dettagliata del task	108
	9.2.1. Procedura operativa del lavoro	
9.3.	Riflessioni conclusive	113
	Bibliografia	114
	Sitografia	114

10.	A Trip to London di <i>Annunziata Palese</i>	115
10.1.	Caratteristiche generali	115
10.2.	Descrizione dettagliata del task	116
	10.2.1. Procedura operativa del lavoro /10.2.2. Attività di consolidamento / 10.2.3. Valutazione del compito	
10.3.	Riflessioni conclusive	119
	Sitografia	120
11.	Water cycle di <i>Natalizia Pavone</i>	121
11.1.	Caratteristiche generali	121
11.2.	Descrizione dettagliata del task	121
	11.2.1. Procedura operativa del lavoro	
11.3.	Riflessioni conclusive	127
12.	Good Eating Habits di <i>Anna Bollattino</i>	129
12.1.	Caratteristiche generali	129
12.2.	Descrizione dettagliata del task	130
	12.2.1. Procedura operativa del lavoro	
12.3.	Riflessioni conclusive	135
	Sitografia	136
13.	Let's tidy up our classroom di <i>Francesca Piscitello</i>	137
13.1.	Caratteristiche generali	137
13.2.	Descrizione dettagliata del task	138
	13.2.1. Procedura operativa del lavoro	
13.3.	Riflessioni conclusive	144
	Sitografia	144



INDICE

Appendice	145
A.1. Schema del <i>learning task</i> PETALL <i>Finding Zemo</i>	145
A.2. Schema del <i>learning task</i> PETALL <i>Let's Go Green!</i>	149
A.3. Modello PETALL di <i>Questionario di percezione per studenti</i>	153
A.4. Modello PETALL di <i>Questionario di percezione per insegnanti</i>	155



# ICT e TBLT, riflessioni e risultati

di *Elisa Corino\**

## Abstract

Migliorare la formazione degli insegnanti in materia di competenze digitali (ICT/TIC) e promuovere un nuovo approccio alla didattica basato su compiti comunicativi reali, motivanti, efficaci per l'apprendimento delle lingue (*Task-based Language Teaching* – TBLT) che coinvolgano un uso attivo della tecnologia è oggi una priorità di chi si occupa di ricerca applicata all'insegnamento. La sperimentazione dei task proposti durante il progetto PETALL ha dato prova dell'efficacia del connubio ICT-TBLT nella classe di lingue e ha contribuito a persuadere i docenti dell'utilità della tecnologia, se usata in un certo modo.

In questo contributo vedremo quali sono i punti di forza del binomio ICT-TBLT e presenteremo gli strumenti utilizzati durante il percorso, discutendo le possibili ricadute che la loro introduzione può avere (o ha di fatto avuto) nel processo di apprendimento.

### 3.1

#### ICT in teoria

L'uso delle ICT per l'apprendimento linguistico non è certo pratica recente. Da oltre tre quarti di secolo le glottotecnologie fanno parte delle buone pratiche di insegnamento: dal nastro magnetico agli MP3, dal videoregistratore alla LIM, passando per il laboratorio linguistico e i *drills* al computer, la sinergia tra tecnologia e didattica è un dato di fatto nel mondo dell'educazione linguistica, tanto da essere un tema quasi abusato (Fiorentino, 2013).

È d'altra parte vero che la rapida obsolescenza che caratterizza il mondo delle ICT le rende un argomento di discussione sempre attuale e in costante aggiornamento: un ambito di ricerca in cui c'è ancora molto da dire,

\* Ricercatrice presso il Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne, Università di Torino.

tanto che studi in proposito vengono pubblicati con cadenza quasi annuale (si veda ad esempio Fratter, 2004; Capra, 2005; Caon, Serragiotto, 2012; Fiorentino, Bruni, 2013).

In particolare, l'ultimo decennio ha visto una vera e propria rivoluzione multimediale che ha riguardato le risorse a disposizione e ha quindi determinato un ulteriore passo nella definizione di metodologie didattiche legate all'uso della tecnologia, facendo assurgere quest'ultima a motore dell'innovazione in contesti educativi, mezzo privilegiato per l'attuazione di una didattica variata ed efficace sotto molti punti di vista. Non solo PC, ma anche tablet e smartphone hanno fatto il loro ingresso in classe, la LIM ha sostituito l'ardesia, la dimensione virtuale si è sovrapposta a quella reale, la comunicazione e l'interazione hanno superato i limiti fisici dell'aula, entrando in spazi "sociali" e condivisi accessibili ovunque e in qualunque momento.

Eppure, come già osservato in Corino (2014), il principio propulsore dell'innovazione didattico-tecnologica non è tanto la tecnologia in sé; ad aprire nuovi scenari sono piuttosto l'evoluzione delle pratiche e delle modalità di fruizione degli strumenti. Il rischio che spesso si corre è quello di replicare in formati solo apparentemente diversi modelli già conosciuti (Boulton *et al.*, 2008), senza riuscire a uscire dagli schemi bidimensionali della tradizione e ad entrare nella multidimensionalità dei mezzi che dovrebbero caratterizzare la didattica contemporanea.

Rispetto alla tecnologia, il mondo dell'educazione si trova in una costante oscillazione tra entusiasmo e diffidenza, tra limiti d'uso e tendenza all'abuso. È quindi necessario adottare metodi e metodologie che integrino in modo organico e consapevole le ICT nella pratica didattica, e che ne sfruttino tutto il potenziale come mezzo ancillare – e non come fine – per massimizzare l'efficacia del processo di apprendimento/insegnamento.

Kern (2006) attribuisce alle ICT, se usate in modo adeguato, il ruolo di "mediatori" che si affiancano e integrano la funzione del docente. Ma anche laddove la tecnologia è usata in modo più tradizionale, come "strumento" per "tradurre" o espandere i consueti materiali, le ricadute sono comunque evidenti e le opportunità di entrare in contatto con la lingua straniera si declinano secondo modalità che sono sconosciute al tradizionale contesto-classe.

Molte riflessioni che si trovano nei principali studi di linguistica applicata e che si intersecano con la neurolinguistica, la psicologia e la sociologia, sottolineano le potenzialità dell'uso di "mediatori" tecnologici e sono ormai assodate. Caon (2012, p. 11) ne sottolinea gli aspetti

– strategici: come e quando utilizzare le ICT e con quale pervasività rispetto alle modalità e agli obiettivi didattici;

- relazionali: come le ICT possono cambiare il rapporto docente-discente e discente-discente;
- (meta)emotivi: come può cambiare il senso di (auto)efficacia di docenti e discenti e quanto l'uso delle ICT influisce sulla motivazione.

L'argomento certamente più ricorrente a favore della opportunità di integrare stabilmente le ICT nelle buone pratiche didattiche è che esse si prestano particolarmente a supportare il modello di apprendimento costruttivista: favoriscono attività manipolative che portano alla costruzione autonoma di conoscenze, permettono di fare esperienze reali e contestualizzate in modo diretto o virtuale, propongono situazioni di *problem solving* che facilitano il contatto e la collaborazione tra pari e, in definitiva, fanno sì che l'apprendimento sia stimolato non più dal solo docente in una dimensione verticale, ma anche dagli altri studenti, in una dimensione del sapere motivante, orizzontale e condivisa.

L'ambiente attivo e manipolativo definito dalla dimensione tecnologica permette allo studente di integrare, modellare e (ri)strutturare conoscenze, acquisendo così competenze trasversali e non solo disciplinari. Si richiede un'attenta riflessione e verbalizzazione di ciò che si deve fare, dei percorsi da scegliere, delle decisioni da prendere, implicando processi cognitivi complessi e favorendo il passaggio da LOTS (*Lower-Order Thinking Skills*) a HOTS (*Higher-Order Thinking Skills*).

La multifunzionalità e la differenziazione che la tecnologia permette può infatti venire declinata secondo una scala di maggiore o minore carico cognitivo: da semplici esercizi LOTS di identificazione e reperimento delle informazioni, a più complesse attività HOTS, in cui si richiede di comparare, inferire, organizzare, definire, (ri)formulare o stabilire connessioni.

Non solo *fare*, dunque, ma *saper fare*, non solo *essere* ma *saper essere* e – incidentalmente – *saper imparare*.

Infine, la ridondanza di informazioni propria della multimedialità e la possibilità di un approccio multimodale supportano forme graduate di apprendimento, vanno incontro ai diversi stili cognitivi degli studenti e permettono di realizzare una didattica inclusiva e “sociale”.

Tra gli strumenti oggi a disposizione è l'universo del *mobile learning* ad essere in costante espansione: l'apprendimento ubiquo di un utente/studente sempre connesso (*always on*) è ormai una realtà. Molte sono le piattaforme che fanno uso di ICT di nuova generazione, con oggetti di apprendimento e software (o *app*) per accedere ad essi che permettono un apprendimento «attraverso il contesto» (Fiorentino, 2013, p. 33). L'utente è responsabilizzato e ha un certo controllo sulla gestione dell'apprendimento, che a sua volta deve

comunque essere “programmato” e monitorato dall’insegnante, che è chiamato a calibrare i contenuti in funzione dell’età dell’apprendente, delle sue competenze e dell’impatto che questo fattore può avere sull’apprendimento mediato dalla tecnologia.

Tra le piattaforme, Moodle è sicuramente quella più conosciuta, con una serie di strumenti integrati che permettono una didattica a distanza versatile e multimediale: è possibile integrare video e organizzare video conferenze (o, per dirla con un termine ICT, *webinar*), somministrare prove e compiti strutturati o aperti grazie alla connessione con strumenti di elaborazione di esercizi come *Hot Potatoes*, creare ambienti collaborativi *wiki*, glossari, sondaggi, e disporre di sistemi di valutazione automatica evoluti come MapleTA (Corino, Marchisio, 2015). Ma altre piattaforme si stanno affacciando agli orizzonti digitali, come *Möbius* o *Google classroom*.

Ci sono poi ambienti virtuali che sono nati espressamente per la scuola e che, pur offrendo un numero limitato di funzioni, permettono di creare ambienti sicuri e condivisi per gli studenti di una classe, dando così vita a una vera e propria classe virtuale. Si pensi, ad esempio, a Edmodo, giudicata da molti studenti come *user-friendly* data l’interfaccia del tutto simile a quella di Facebook, o alla piattaforma di *tutoring* Cloudschooling, legata a molte pubblicazioni di una nota casa editrice torinese, ma anche alla versione “educativa” di alcuni software e applicazioni didattiche (cfr. ad esempio *GoAnimate for Schools*, *infra*, PAR. 3.2.3).

Uno scenario tecnologico così ricco è l’ideale per favorire un approccio metodologico-didattico – la *flipped classroom* – che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento fatto di lezione frontale, studio individuale a casa e verifiche in classe, capovolgendo le modalità di trasmissione di conoscenze e avvantaggiando la creazione di competenze: materiali teorici fruiti in autonomia online, esercitazioni e attività pratiche svolte in gruppo in classe, con il docente che da dispensatore frontale di conoscenza si trasforma effettivamente in un vero e proprio regista dell’azione pedagogica.

Non dimentichiamo poi che buona parte dei *realia* con i quali abbiamo a che fare nella nostra vita quotidiana sono legati alla tecnologia e possono essere efficacemente integrati nell’attività didattica, attribuendole quell’auspicato valore aggiunto che contribuisce a entusiasmare, motivare e, in definitiva, formare più efficacemente i discenti.

A questo proposito, il *Computer Assisted Language Learning* (CALL) ha da tempo ingaggiato tra le sue schiere anche i videogiochi e i giochi di ruolo online, ambienti di apprendimento digitale mutuati da una delle



maggiori sfere di interesse degli studenti e riplasmati secondo i principi e gli obiettivi della glottodidattica (tra gli altri Neville, 2009; Jang, Ryu, 2010; Benassi *et al.*, 2011).

Infine non vanno dimenticate anche dati e corpora, sempre più coinvolti in un insegnamento induttivo che mette lo studente nella posizione di investigare e scoprire in prima persona il funzionamento della lingua. Il *Data Driven Learning* (DDL), molto affermato in contesto anglofono (Johns, 1991; Leńko-Szymańska, 2017; Godwin-Jones, 2017), meno in Italia, coniuga le competenze digitali legate al mezzo elettronico con i procedimenti logici e metalinguistici necessari per elaborare le query da sottoporre ai corpora (uso di operatori logici e tag per l'interrogazione per parti del discorso), sviluppa capacità trasversali di lettura dei dati (frequenza e distribuzione di una certa occorrenza o concordanza) e fornisce a docenti e discenti fatti di lingua autentici, occorrenze tratte da (con)testi reali e non artificialmente creati per un libro di testo scolastico.

### 3.1.1. ICT E TBLT

Se l'uso delle ICT è discrezionale in un contesto metodologico più o meno tradizionale, esso diventa cardinale laddove si adotta un approccio per task (cfr. Onesti, *supra*, CAP. I). Il TBLT – *Task-based Language Teaching (and Learning)* – per sua stessa natura implica il ricorso alla tecnologia, come notano González-Lloret e Ortega (2014, p. 3): «Web 2.0 technologies create unprecedented environments in which students can engage in “doing things” through technology-mediated transformation and creation processes rather than just reading about language and culture in textbooks or hearing about them from teachers».

Tuttavia solo nell'ultima decade l'implementazione delle tecnologie nell'insegnamento per task è stata considerata e studiata in modo sistematico (Thomas, Reinders, 2010). Cionondimeno il potenziale del connubio ICT e TBLT per la classe di lingue è evidente: il TBLT può essere descritto come un'attività in cui una persona si impegna per raggiungere un obiettivo e che richiede l'uso del linguaggio, 2006). Data la natura del compito, la lingua viene utilizzata all'interno di un autentico contesto comunicativo, che attira lo studente fuori dal tradizionale approccio di apprendimento ripetitivo o grammaticale e nel campo dell'apprendimento attivo dell'alfabetizzazione linguistica.

La corrispondenza tra metodo e strumenti è dunque manifesta. Da una parte il TBLT, che prevede attività manipolative di comprensione, produzio-

ne e interazione in lingua straniera, dall'altra le ICT, le cui peculiarità declinate in chiave didattica aderiscono perfettamente allo scopo.

Chiedere di creare un sito, di registrare e montare un video, o semplicemente di navigare la rete alla ricerca di informazioni, significa attivare lo studente e coinvolgerlo in un'attività cognitivamente impegnativa di decodifica e rielaborazione, che vede la lingua completamente integrata nell'attività stessa in quanto mezzo da usare per raggiungere un obiettivo altro rispetto al codice di comunicazione.

La sinergia tra TBLT e ICT si adatta perfettamente – anzi si rivela cruciale – soprattutto in contesti CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), in cui insegnanti disciplinari devono veicolare i contenuti della loro materia in lingua straniera. I principi costruttivisti e la centralità del discente nel processo di apprendimento trovano qui un terreno estremamente fertile in cui affondare radici, è proprio nella classe di disciplina non linguistica che gli studenti sono chiamati in prima persona a definire le caratteristiche della lingua specialistica propria del contesto di comunicazione, supportati dalla mediazione e dalla guida di un insegnante che li accompagna nel processo di scoperta e costruzione delle conoscenze.

#### 3.2

### Le ICT in pratica

Il progetto PETALL è un esempio riuscito di uso della tecnologia al servizio della metodologia *task-based*. I compiti autentici proposti dal gruppo di ricerca e le attività ideate dagli insegnanti dei corsi di formazione integrano ICT diverse e offrono una buona sintesi delle possibilità offerte degli strumenti a oggi a disposizione: dalla creazione di testi ipermediali allo *storytelling*, dall'ideazione di fumetti alla produzione di cartoni, dalla realizzazione di video pubblicitari al doppiaggio e sottotitolaggio, fino all'uso dei corpora.

#### 3.2.1. TESTI IPERMEDIALI E STORYTELLING

Le riflessioni sull'ipertesto sono un aspetto centrale della riflessione del Novecento (Bruni, 2013), tanto che oggi i termini "ipertestualità" e "multimedialità" sembrano in qualche modo datati.

La dimensione contemporanea del testo elettronico dà per scontato le considerazioni sulle connessioni interne ed esterne e sulla definizione

dei percorsi di lettura dei fruitori del testo, definendo piuttosto una nuova priorità rispetto alla multimedialità: la ricerca di ambienti idonei a favorire forme di apprendimento a distanza (Calvani, 2008, p. 120), possibilmente collaborativo.

A questo si aggiunge che l'ipertesto degli anni 2000 è molto diverso da quello del decennio (e del millennio) precedente, perché oltre alla dimensione linguistica in senso stretto, si arricchisce in un senso che è davvero multimediale e multimodale, arrivando a definire delle unità fatte di connessioni tra media diversi – dallo scritto al video, dall'audio alle immagini – che partecipano alla definizione di ambiente che è di fatto multidimensionale.

Così anche la *digital literacy* richiesta agli utenti – i docenti e gli studenti – è cambiata: la maggiore complessità della struttura labirintica del testo ha richiesto l'introduzione di punti di riferimento e orientamento finalizzati a guidare il momento ricompositivo.

In tal senso sono emblematici gli strumenti di *social tagging*, usati per etichettare con descrittori i contenuti pubblicati online. Chiedere a uno studente di produrre un materiale elettronico e di *taggarlo* o di inserire degli hashtag, significa fargli esercitare delle competenze di organizzazione, definizione e commento; l'individuazione di parole chiave che fungano da ancore per un link e la definizione didascalica di categorie allinea la realizzazione dell'ipertesto alla creazione di mappe concettuali, allenando capacità creative ed espressive e favorendo apprendimenti critici e interdisciplinari.

Jenkins (2014) parla anche di «narrazione transmediale», intesa come «storia raccontata su diversi media, per la quale ogni singolo testo offre un contributo distinto e importante all'intero complesso narrativo» (ivi, p. 84).

Tra gli strumenti ideali per realizzare un ipertesto transmediale possiamo citare *ThingLink* (<https://www.thinglink.com/>), un software per creare infografiche interattive, mappe, disegni o tour virtuali e corredarli di oggetti digitali a commento, integrazione, espansione dell'immagine interattiva.

L'editor di immagini consente innanzitutto di realizzare un ambiente visualizzabile a 360 gradi, si possono poi etichettare parti della figura, incorporando in questi punti documenti di testo, audio, video, esercizi interattivi e quiz... La versione *Education* prevede anche la possibilità di creare una classe virtuale in cui più utenti collaborano – anche a distanza – alla costruzione dello stesso prodotto.

Un esempio creato a seguito di un corso di formazione PETALL è quello dal quale è tratta la FIG. 3.1, nato dall'esperienza in una classe di scuola secondaria di primo grado.

FIGURA 3.1  
*ThingLink* – il meteo in Francia



In questo caso è stata usata un'immagine bidimensionale alla quale gli studenti di francese hanno integrato altri elementi: le previsioni meteo di una regione, una canzone che contiene lessico legato al tempo atmosferico; un file (la campanella) inserito dall'insegnante riporta una guida delle strutture morfosintattiche da usare quando si parla di tempo atmosferico e previsioni del tempo. I tag inseriti non solo anticipano i contenuti multimediali, ma contengono una breve descrizione del meteo nella regione in cui il materiale è stato collocato.

La creazione e l'organizzazione di contenuti digitali attraverso uno strumento come *ThingLink* facilitano certamente il coinvolgimento degli studenti, indipendentemente dalla loro età e dal loro livello, e vanno incontro a stili cognitivi diversi. In un solo contenitore abbiamo infatti contenuti diversi e personalizzati per e da ciascuno studente, il quale ha (ri)elaborato testi, esercitato abilità di ascolto e comprensione, messo in atto processi cognitivi alti di pianificazione e classificazione, e ha anche acquisito competenze trasversali che riguardano la geografia della Francia.

La versatilità del programma facilita poi certamente l'inclusione di alunni con BES e DSA, in linea con il modello SAMR (Puentedura, 2010). È vero infatti che molto di quanto prodotto potrebbe venire realizzato in modo più tradizionale e su supporti cartacei: una cartina, un testo, una griglia grammaticale

riassuntiva, del lessico, tutti inseriti in sequenza, ad esempio, in un raccoglitore. Ma la *sostituzione* del cartaceo col digitale, l'*aumento* delle dimensioni del testo attraverso elementi multimodali, la *modifica* del rapporto docente/discente e il coinvolgimento diretto di quest'ultimo nella realizzazione del task, e in definitiva la *ridefinizione* dell'attività grazie alla tecnologia, hanno fatto sì che il grado di motivazione e coinvolgimento degli studenti fosse molto alto, con una proporzionale efficacia della proposta didattica.

### 3.2.2. FUMETTI

Tra le attività di *storytelling* riconosciute come un mezzo per facilitare la comprensione, promuovere lo sviluppo di capacità cognitive e comunicative, e rafforzare i rapporti interpersonali, i fumetti occupano certamente un posto privilegiato.

Molte sono le case editrici che negli ultimi anni hanno arricchito il loro catalogo di fumetti didattizzati e quasi tutti i manuali di lingua straniera in adozione nelle scuole aprono o chiudono le loro unità con un dialogo sotto forma di fumetto.

L'uso del fumetto nella pratica didattica è stato oggetto del progetto europeo *Educomics* (<http://www.educomics.org/>), in cui Grecia, Cipro, Regno Unito, Italia e Spagna hanno collaborato per creare e diffondere buone pratiche legate alla progettazione, alla scrittura e all'illustrazione di storie attraverso strumenti ICT.

Tra i vantaggi di questa forma testuale c'è sicuramente la mimesi della realtà data dall'unione di testo e immagine, per cui elementi pragmatici – così come varietà diafasiche – che non potrebbero emergere altrove trovano nel fumetto la loro collocazione.

La commistione tra codici diversi (grafico e linguistico) apre inoltre riflessioni sulle competenze trasversali richieste per la lettura e, nel nostro caso, la produzione: da una parte il fumetto permette di affinare un tipo di scrittura "efficiente", ovvero far esercitare la competenza di riuscire ad esprimersi efficacemente all'interno di uno spazio limitato, dall'altra esso invita a un lavoro di analisi e di ricerca sulla funzione delle immagini e sul contributo che donano al nostro comunicare, naturalmente sulle dinamiche di interazione tra testo e immagine e su come possono essere modulate.

Nella sperimentazione legata a PETALL è emerso proprio questo ultimo aspetto, gli studenti – soprattutto i più giovani – hanno dovuto seguire un percorso di formazione parallelo a quello di lingua straniera per capire la lingua dell'immagine e definire dove collocare gli elementi salienti della

FIGURA 3.2  
Fumetto in inglese

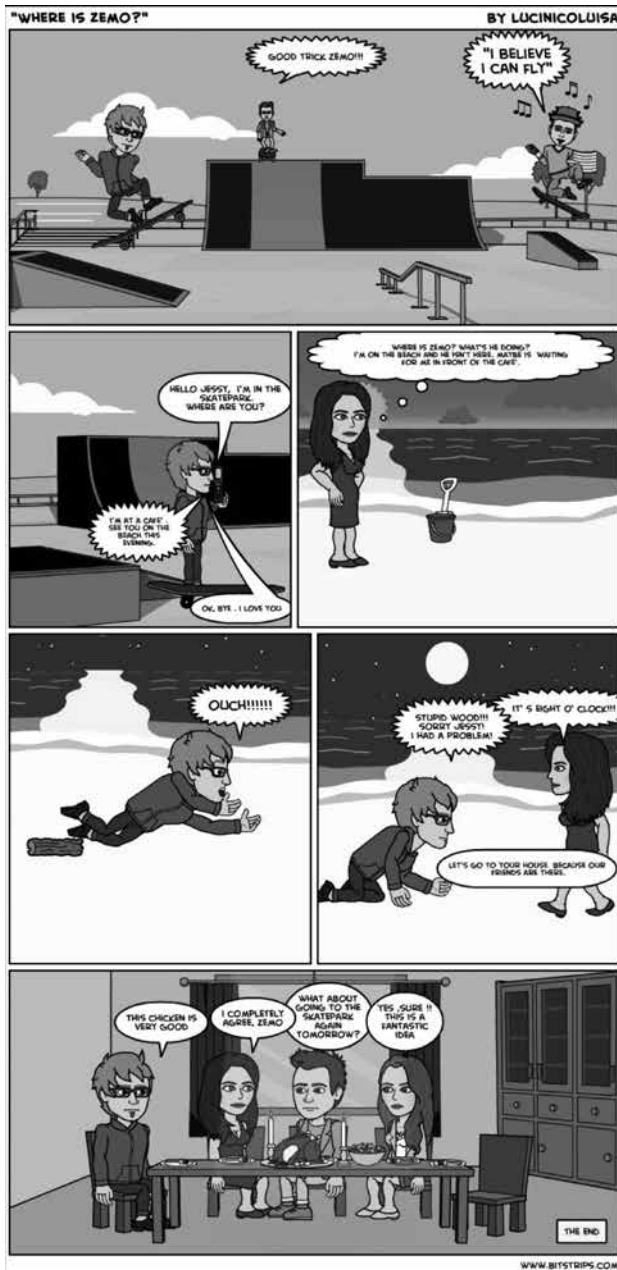
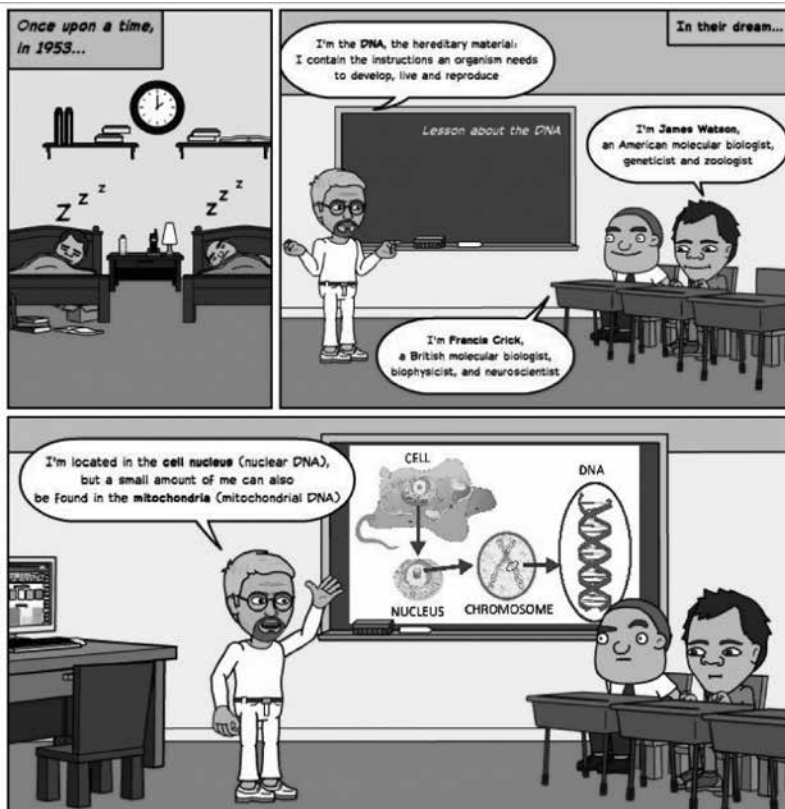


FIGURA 3.3  
Il DNA



scena, come posizionare i personaggi in relazione allo svolgimento – anche cronologico – del discorso, le caratteristiche della grammatica visiva e le convenzioni grafiche.

Se osserviamo la FIG. 3.2, infatti, notiamo come la disposizione dei personaggi della prima vignetta focalizzi il protagonista e il fatto che “bolle” diverse sono state usate per modalità diverse di comunicazione (la canzone, la conversazione telefonica, ma anche il tono arrabbiato o l’esclamazione).

Questo fumetto, realizzato da un gruppo di una classe di scuola secondaria di primo grado, è esemplificativo dell’assegnazione di un task proprio della classe di lingua straniera, in cui gli studenti erano chiamati a creare una storia che contenesse determinati elementi morfosintattici come alcuni tempi verbali.

Ma il lavoro linguistico può essere fatto anche nella classe di italiano, laddove si vogliono esercitare capacità di comprensione e manipolazione del testo e si richieda ai discenti di operare, ad esempio, una traduzione intersemiotica da un testo di prosa narrativa o di epica in versi.

Infine il fumetto può essere efficacemente integrato in contesti CLIL. La FIG. 3.3 è proprio il risultato di un task proposto in classi di discipline non linguistiche delle superiori: gli studenti in prima persona hanno usato il fumetto per riassumere e spiegare contenuti disciplinari, manipolando i materiali messi a disposizione dall'insegnante e interiorizzando così sia *content* che *language*.

I software disponibili online per creare fumetti sono moltissimi<sup>1</sup>. Lo strumento scelto per l'implementazione del task PETALL *Finding Zemo* è stato *Bitstrips* che purtroppo non è più disponibile. Ci sono però altre risorse realizzate con intenti educativi precisi che permettono, oltre alla creazione del semplice fumetto, di elaborare veri e propri libri digitali (*Toondoo* ne è un esempio); si possono scegliere setting diversi per luogo e epoca, inserire oggetti, i personaggi si distinguono per età, professione, ambito di azione, ed è spesso possibile creare degli avatar...

La lingua veicolare di tutti questi strumenti è l'inglese, per cui gli studenti devono necessariamente entrare in contatto con la terminologia che riguarda l'aspetto fisico, le professioni, i luoghi, le espressioni facciali e i sentimenti, e padroneggiare il sottocodice legato alla manipolazione dell'immagine (luminosità, contrasto, livelli, primo e secondo piano, rotazione ecc.).

### 3.2.3. GOANIMATE

Analoga alla creazione di fumetti è la realizzazione di cartoni animati, per cui le riflessioni sulle ricadute positive in termini di apprendimento, sviluppo di competenze, motivazione e coinvolgimento legate al task e all'uso di ICT sono assimilabili a quelle fatte precedentemente.

Rispetto al fumetto, però, il cartone animato si arricchisce di un'ulteriore dimensione, che è quella dell'audio. In particolare, la combinazione di audio, video e testo (nella forma di sottotitoli<sup>2</sup> o altri elementi testuali) rende questa tecnica molto valida per tutti i tipi di studenti.

1. Alcuni software gratuiti per la creazione di fumetti: <https://www.canva.com/create/comic-strips/>; <https://hello.pixton.com/schools/overview>; <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>; <http://www.toondoo.com/>; [www.webcomicbookcreator.com](http://www.webcomicbookcreator.com)

2. In questa sede limitiamo la portata della discussione sulle ICT ad alcuni strumenti, senza pretesa di esaustività, consapevoli che il panorama è molto più ampio e che altre risorse e relative applicazioni didattiche meriterebbero uno spazio dedicato. Tra queste ci sono sicuramente



Due sono le direzioni in cui questo strumento può essere usato: dal docente al discente per veicolare contenuti in una forma facilmente fruibile, comprensibile e inclusiva, dal discente ad altri discenti o al docente come obiettivo di un task.

Nel primo caso il cartone animato si rivela un buon veicolo di conoscenze nel contesto della *flipped classroom* o di corsi online, come testimoniato da alcune esperienze in cui il software *GoAnimate* (<https://goanimate.com/>) è stato usato per spiegare la grammatica valenziale tedesca a una classe quarta del liceo linguistico Gioberti di Torino o per realizzare moduli di linguistica generale nell'ambito del progetto Start@unito (FIG. 3.4).

Se fatto usare dagli studenti in chiave produttiva all'interno di un task di lingua straniera, questo strumento consente l'esercizio simultaneo di due abilità che raramente si combinano: la produzione scritta e la produzione orale.

*GoAnimate*, come altri strumenti analoghi, dà all'autore del cartone animato la possibilità di inserire del testo scritto all'interno delle scene (fumetti, didascalie, caselle di testo) e, naturalmente, di far parlare i personaggi con una voce sintetizzata o inserendo un messaggio registrato. Proprio il sintetizzatore vocale è un mezzo che raramente viene preso in considerazione, eppure è un buon supporto alla didattica della pronuncia, soprattutto se integrato in un contesto *task-based* e inserito in un'attività come quella qui descritta. Lo studente produce il messaggio scritto e poi sente come verrebbe enunciato da un ipotetico parlante madrelingua; la possibilità di selezionare il genere del parlante e anche la sua provenienza permette di disporre di varietà di pronuncia diatopiche, accenti diversi e voci diverse, avvicinando l'ambiente virtuale a quello reale.

Registrare il messaggio, invece, obbliga lo studente a curare aspetti della lingua orale al quale normalmente è difficile che presti attenzione; risentendosi – cosa che raramente succede nella lezione tradizionale – chi parla è naturalmente spinto a perfezionare il “doppiaggio” del personaggio e, con questo, le sue modalità espressive. Non solo, in questo modo anche la valutazione degli aspetti legati alla pronuncia diventa più affidabile e trasparente: il docente può risentire i segmenti ed entrare con lo studente nel merito della qualità dei fonemi e delle curve prosodico-intonative, aumentando così la sua efficacia formativa.

le attività di doppiaggio e sottotitolaggio realizzate attraverso piattaforme didattiche come <http://clipflair.net/>, nata nell'ambito di un progetto europeo il cui obiettivo principale era la creazione di attività per apprendere le lingue straniere, basate sull'uso di materiale audiovisivo.

FIGURA 3.4  
Lezione sui principi di analisi di una lingua



Tra gli esempi di task legati all'uso di *GoAnimate* (cfr. anche Di Benedetto, Di Fabio, Marocco, *infra*, CAP. 4), riportiamo un'attività proposta a una classe di un istituto alberghiero<sup>3</sup>:

*Task. Group* or pair work: you are asked to create a 2-minute cartoon through the use of *GoAnimate* (<http://goanimate.com/>), where two or more characters talk to each other. The dialogue should deal with at least one of the following topics you've been studying this year:

1. ecology and the environment;
2. body and health;
3. sports;
4. making suggestions;
5. receptionists' duties: check-in/check-out.

*Watch out!* You are supposed to dub the characters using your own voices.

<sup>3</sup> Questo lavoro è stato realizzato dalla professoressa Ilaria Gerbaudo nell'ambito del suo tirocinio del corso TFA, a.a. 2014-15.

FIGURA 3.5  
Receptionist (*GoAnimate*)



Come si evince dalla consegna, il compito è strutturato sotto forma di un *open task* (possibilità di molteplici soluzioni) fondato sullo scambio di informazioni attraverso dinamiche collaborative all'interno del gruppo, con l'intento di ampliare le possibilità di interazione tra i partecipanti e l'uso reale della lingua per favorire la negoziazione di significato e promuovere un'interdipendenza positiva tra i partecipanti.

Dal punto di vista degli obiettivi specifici di apprendimento, gli scopi dell'intervento didattico possono essere così riassunti:

- sapere utilizzare in contesto comunicativo famiglie lessicali (argomenti 1-3 del task), funzioni comunicative (punto 4) e argomenti di ESP (punto 5) appresi durante l'anno;
- sapere riconoscere criticità e punti di forza relativi alla propria capacità di pronuncia;
- sapere creare una breve situazione comunicativa di interazione orale in gruppo con l'ausilio del software *GoAnimate*.

Al task è seguita la valutazione tramite una rubrica valutativa che integrava gli aspetti morfosintattici con quelli fonetici, oltre alle considerazioni sui contenuti e sulla creatività dimostrata (cfr. FIG. 3.6).

FIGURA 3.6  
Rubrica valutativa (prodotto finale)

Descrittori	Livelli	Poor	Average	Good	Excellent
<i>Correttezza nell'uso della lingua (morfosintassi e lessico)</i> Max. 3,5 pt	0-0,5 pt	Numerosi e gravi errori morfosintattici. Lessico scarso e inadeguato.	1-1,5 pt	2-2,5 pt	3-3,5 pt
			Presenza di errori di media entità che inficiano in parte la trasmissione del messaggio. Lessico ripetitivo e non sempre appropriato.	Nonostante qualche errore, la forma è appropriata e corretta. Lessico adeguato.	Sporadiche e irrilevanti imprecisioni morfosintattiche. Lessico ricco.
<i>Pronuncia</i> Max. 3 pt	0-0,5 pt	Numerosi e gravi errori.	1-1,5 pt	2-2,5 pt	3 pt
			Presenza diffusa di errori di pronuncia di media entità.	Sporadici errori, anche di media entità.	Sporadiche e irrilevanti imprecisioni.
<i>Coerenza con la consegna</i> Max. 2 pt	0 pt	Mancato rispetto della consegna in tutte le sue parti.	1 pt	1,5 pt	2 pt
			Mancato rispetto di due o più punti della consegna.	Mancato rispetto di un punto della consegna.	Rispetto della consegna in tutte le sue parti.
<i>Creatività</i> Max. 1,5 pt	0 pt	Assente	0,5 pt	1 pt	1,5 pt
			Sufficiente	Buona	Ottima
Totale Max					
10 pt					

Alcuni studenti hanno definito il task “difficile” ma allo stesso tempo hanno riconosciuto la sua natura “coinvolgente” o “interessante”, a riprova del fatto che un’attività didattica stimolante e impegnativa dal punto di vista cognitivo comporta spesso un buon livello di attivazione e coinvolgimento negli studenti.

Sono essi stessi a identificare sul campo alcune delle ricadute positive preconizzate dalla teoria su ICT e TBLT: l’integrazione e la dimensione sociale (*secondo me l’attività proposta è stata molto utile perché ha permesso alla classe di imparare divertendoci e ha coinvolto persone che spesso non partecipano*), la possibilità di imparare in modo informale (*imparare svolgendo attività alternative; ci siamo divertiti*), l’esercizio di competenze e abilità che raramente

emergono nella lezione tradizionale, in questo caso l'accento sulla pronuncia (*secondo me gli aspetti positivi sono che ti puoi sentire come pronunci l'inglese; aiuta a migliorare la pronuncia e il parlare con altre persone*).

## 3.3

## Considerazioni conclusive

I risultati dei task implementati durante il progetto PETALL e nelle sperimentazioni ad esso successive sono la dimostrazione dell'efficacia della metodologia TBLT unita all'uso dell'ICT.

Nell'ultimo ventennio abbiamo assistito alla proliferazione di progetti – sia a livello nazionale sia a livello europeo – con il focus proprio sull'introduzione delle tecnologie a scuola. Di *digital literacy* parlano le linee guida nazionali per tutti i livelli di scuola e le ultime riforme ministeriali ne hanno fatto terreno di intervento privilegiato e vessillo dell'innovazione.

La tecnologia, quindi, è davvero “il rimedio” per curare la didattica? La risposta va data con cautela.

In primo luogo, perché la didattica non è malata, in secondo luogo, perché abusare di una medicina potrebbe ottenere l'effetto opposto a quello auspicato.

È d'altra parte vero che, come sostenuto dalla teoria e dimostrato dalla pratica, l'uso delle ICT ha innegabili ricadute positive sui processi di apprendimento e sulle abilità trasversali degli studenti.

Ciò che va fatto è ripensare la didattica e riplasmare le attività tradizionali, integrando la tecnologia secondo un processo SAMR, in cui essa non rischia di essere – come in molti casi di introduzione forzata – scopo, né si propone come mezzo, ma diventa funzionalmente e organicamente parte del processo educativo, così come lo è già di fatto nella vita quotidiana degli studenti e dei loro docenti.

## Bibliografia

- BENASSI A., ORLANDI C., CANTAMESSA M., GALIMBERTI C., GIACOMA G. (2011), *World of Warcraft in the Classroom. A Research Study on Social Interaction Empowerment in Secondary School*, in *Proceedings of the 5th European Conference on Games Based Learning*, Academic Publishing International Limited, Reading, pp. 35-45.

- BOULTON A. *et al.* (2008), *Learning to Learn Languages with ICT – But How?*, in “CALL-EJ Online”, 2, 9 (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00273307/document>; consultato il 30 dicembre 2017).
- BRUNI F. (2013), *La didattica tra ipertesti e multimedialità: video, digital storytelling, videogiochi*, in F. Bruni, G. Fiorentino (a cura di), *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma, pp. 45-69.
- BRUNI F., FIORENTINO G. (a cura di) (2013), *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma.
- CALVANI A. (2008), *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, UTET, Torino.
- CAON F. (2012), *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico*, in F. Caon, G. Serragiotto (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie risorse sperimentazioni*, UTET, Torino, pp. 5-32.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie risorse sperimentazioni*, UTET, Torino.
- CAPRA U. (2005), *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Carocci, Roma.
- CORINO E. (2014), *Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie*, in “RICOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne”, 1, pp. 163-76 (<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/545/521>; consultato il 30 dicembre 2017).
- EAD. (in corso di stampa), *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).
- CORINO E., MARCHISIO M. (2015), *MapleTA e italiano LS: quando matematica e lingua si incontrano su Moodle*, in M. Rui, L. Messina, T. Minerva (a cura di), *Teach different!*, Genova University Press, Genova, pp. 87-90.
- FIORENTINO G. (2013), *Tecnologie per educare*, in F. Bruni, G. Fiorentino (a cura di), *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma, pp. 14-21.
- FRATTER I. (2004), *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma.
- GODWIN-JONES R. (2017), *Data-Informed Language Learning*, in “Language Learning & Technology”, vol. 21, n. 3, pp. 9-27 (<http://llt.msu.edu/issues/october2017/emerging.pdf>; consultato il 30 dicembre 2017).
- GONZÁLEZ-LLORET M., ORTEGA L. (eds.) (2014), *Technology-Mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- JANG Y. B., RYU S. (2010), *Exploring Game Experiences and Game Leadership in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*, in “British Journal of Educational Technology”, vol. 42, n. 4, pp. 616-23.
- JENKINS H. (2014), *Cultura convergente*, Apogeo, Milano.
- JOHNS T. (1991), *From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning*, in T. Johns, P. King (eds.), *Classroom Concordancing*, in “English Language Research Journal”, 4, pp. 27-45.

- LEŃKO-SZYMAŃSKA A. (2017), *Training Teachers in Data-Driven Learning: Tackling the Challenge*, in “Language Learning & Technology”, 21, 3, pp. 217-41 (<http://llt.msu.edu/issues/october2017/lenko-szymanska.pdf>; consultato il 30 dicembre 2017).
- NEVILLE D. (2009), *In the Classroom: Digital Game-Based Learning in Second Language Acquisition*, in “The Language Educator”, vol. 4, n. 6, pp. 47-51.
- PUENTEDURA R. (2010), *SAMR and TPACK: Intro to Advanced Practice* ([http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR\\_TPACK\\_IntroToAdvancedPractice.pdf](http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf); consultato il 30 dicembre 2017).
- VAN DEN BRANDEN K. (2006), *Task-based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

### Sitografia

*Cloudschooling*, <http://www.cloudschooling.it/>  
*Educomics*, <http://www.educomics.org/>  
*Hot Potatoes*, <https://hotpot.uvic.ca/>  
*ThingLink*, <https://www.thinglink.com/>  
*Toondoo*, <http://www.toondoo.com/>