

A lezione con i *task*: fra teoria e operatività

Marilisa Birello

(Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona;
Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Enrico Odelli

(Universiteit Leiden, Nederland)

Albert Vilagrasa

(Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes, Espanya)

Abstract This article aims to: present a literature review about Task-Based Language Teaching (TBLT) for practicing teachers and teachers in preparation; set up a link between TBLT and the guidelines of the Action-Oriented Approach described in the *Common European Framework of Reference for Languages*; and bring together current theory, research and practice. In this paper we define the notion of 'task' and we discuss the relationship between TBLT and a communicative language teaching. We also describe a TBLT syllabus, we analyse different instructional sequences, we outline our own framework according to the TBLT criteria and we argue which place the Focus on form must have in it. Additionally we explore which possibilities the Web 2.0 provides to this methodology. The text is illustrated with examples in order to bridge the gap between theory and practice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'approccio orientato all'azione: studi precedenti e concetti chiave. – 3 L'approccio orientato all'azione e il compito. – 4 L'organizzazione del sillabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione. – 5 L'organizzazione delle unità didattiche. – 6 L'attenzione alla forma e la riflessione metalinguistica nell'approccio orientato all'azione. – 7 L'approccio orientato all'azione e nuove tecnologie. – 8 Conclusioni.

Keywords Task-Based Language Teaching. Action-oriented approach. Italian FL. Tasks.

1 Introduzione

Per *Task-Based Language Teaching* (TBLT) si intende l'approccio in cui il *task* (compito) rappresenta l'unità fondamentale della pianificazione e delle istruzioni nell'insegnamento delle lingue seconde (Richards, Rodgers 2014). Van den Branden (2006) lo definisce un approccio nel quadro dell'educazione linguistica in cui il docente somministra *task* funzionali con obiettivi non linguistici, allo scopo di ottenere uno scambio di informazioni

DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-6-2-17-1

Submitted: 2017-09-18

© 2017 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

incentrato primariamente sul significato e l'uso della lingua autentica.

Risulta particolarmente complicato, se non impossibile, proporre un resoconto dettagliato della cronistoria del TBLT, soprattutto considerando le variazioni del concetto di *task* che finiscono per influenzarne il quadro teorico. In questo contributo presenteremo una ricognizione di questo approccio. Cominceremo illustrando brevemente le tappe fondamentali attraverso gli studi precedenti, introdurremo poi i concetti chiave. Ci preme chiarire fin da questo momento che utilizzeremo il termine *task* tanto in inglese, quanto nella sua traduzione italiana *compito* come sinonimi identici. Nella sezione successiva si parlerà di approccio orientato all'azione, così come viene definito nel *Quadro comune europeo di riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER). Benché i due approcci non siano completamente coincidenti, possiamo senz'altro ritenere il TBLT in stretto rapporto con la proposta del QCER, considerando inoltre la presunta scelta consapevole di non menzionare esplicitamente il TBLT da parte del QCER per evitare che la discussione sui possibili approcci da adottare potesse soffocare sul nascere. L'indicazione 'approccio orientato all'azione' rimane più generica e in coerenza con lo spirito del QCER che non vuole dare risposte univoche. Nella stessa sezione si prenderà in esame il concetto di 'compito', che, come abbiamo già affermato, non è definito uniformemente. Di questo elemento fondamentale, in quanto rappresenta il modello operativo di riferimento per il TBLT, verranno illustrate le caratteristiche. Sul compito e sulla sua scansione in fasi si ritornerà più dettagliatamente nella quinta sezione. La quarta sezione è dedicata all'organizzazione del sillabo. Attraverso un confronto fra un'attività dell'approccio comunicativo e un'attività impostata secondo la proposta dell'approccio orientato all'azione, verrà evidenziato come il primo in realtà risulti privo dello scopo comunicativo. Nella sezione seguente prenderemo in esame l'organizzazione delle unità didattiche, considerando diverse proposte. La penultima sezione riguarda il rapporto fra riflessione metalinguistica e TBLT, mentre la parte conclusiva offre una panoramica delle opportunità delle nuove tecnologie per la realizzazione dei compiti.

2 L'approccio orientato all'azione: studi precedenti e concetti chiave

Ogni atto di insegnamento nella classe è sostenuto dalle convinzioni sul concetto di lingua, sul concetto di apprendimento e sul concetto di agire didattico (Nunan 2004, 6). Per quanto riguarda le convinzioni sulla natura della lingua Long (1985) sottolinea che l'apprendente di una L2 ha come obiettivo imparare la lingua per interagire nella vita sociale, ad esempio «prenotare una camera d'albergo», «acquistare del cibo», ecc. Esegue quindi dei *task* che non presuppongono un risultato linguistico. Questa

nozione è in contrasto con la maggioranza delle situazioni esercitative nella classe, in quanto i *task* nella vita degli individui spesso non hanno un esito linguistico, a volte la lingua non è per nulla coinvolta (Nunan 2004, 2).

Nell'approccio orientato all'azione la lingua è vista come uno strumento per mediare significati facendo ricorso a molteplici modelli (strutturali, funzionali e interattivi), nel quale le unità lessicali, durante l'abilità di interazione, diventano rilevanti per l'uso e per l'apprendimento della lingua stessa. I principi su cui l'approccio si basa, in particolare per la teoria dell'apprendimento, spaziano dalle osservazioni di Krashen sull'input comprensibile (1985) a quelle di Swain (1985) che considerava l'uso della lingua *conditio sine qua non* affinché si potesse avere acquisizione. I *task* in questo contesto diventano fondamentali in quanto potenziano la capacità di negoziare, rielaborare e sperimentare, attività di cardinale importanza per l'apprendimento di una LS. Dal punto di vista motivazionale i vantaggi dei *task* sono evidenti, poiché l'apprendente si prefigge un obiettivo da raggiungere che lo porta ad un uso della lingua autentico. In aggiunta si ritrova a dover colmare un *gap* di informazioni che si intendono trasmettere all'interlocutore (Plough, Gass 1993). Per quanto concerne la difficoltà del *task*, essa può essere calibrata tenendo conto delle caratteristiche dell'apprendente, il che faciliterebbe lo sviluppo tanto della *fluency* quanto della consapevolezza della forma linguistica (Skehan 1998a).

Secondo Nunan (2004) si tratta di un approccio che parte dalle necessità per la scelta di contenuti, che pone l'enfasi sull'imparare a comunicare attraverso l'interazione nella lingua obiettivo, che usa testi autentici e che crea delle opportunità affinché gli studenti possano prestare attenzione non solo alla lingua ma anche al processo di apprendimento. Inoltre Nunan considera che in questo approccio si valorizzano le esperienze personali del discente come componenti importanti che contribuiscono all'apprendimento in classe. In questo modo si crea un ponte tra l'apprendimento in aula con l'uso che lo studente fa della lingua fuori dall'aula.

3 L'approccio orientato all'azione e il compito

Nel QCER si cristallizzano le linee guida essenziali del TBLT già largamente condivise dagli studiosi di questo settore e si presenta un'immagine dell'apprendente che è descritto come un 'attore sociale', cioè un soggetto che ha delle competenze e che usa queste competenze in ambiti diversi della società e della vita quotidiana. Tali competenze costituiscono il *background* che porta con sé quando entra in classe, si tratta di competenze non solo linguistiche (nella lingua obiettivo, nella propria lingua e anche in tutte le altre lingue straniere conosciute) ma anche extralinguistiche. Soprattutto viene enfatizzato il concetto degli individui come attori sociali che hanno e svolgono dei compiti. In questo approccio il compito diventa l'unità es-

senziale per la programmazione e l'insegnamento (Long, Crookes 1992, 41) e rappresenta il punto finale per gli studenti e il punto di partenza per l'insegnante che deve organizzare e scandire i contenuti linguistici nelle fasi dell'unità per aiutare gli studenti a eseguire il compito che si è prefisso.

Peter Skehan (1996) definisce il compito come un'attività che ha come priorità il significato, in cui si fa un uso della lingua simile a quello che se ne farebbe nella vita reale e che viene valutata in base al conseguimento di un risultato. D'accordo con Long (1985), quindi, con compito ci si riferisce alle centinaia di cose che le persone fanno nella loro vita quotidiana come per esempio pitturare una recinzione, prendere in prestito un libro in biblioteca, trovare una strada o aiutare qualcuno ad attraversarla, leggere una cartina o le istruzioni per il montaggio di un giocattolo (Richard, Rodgers 2001) o spostare un armadio (QCER 2002, 19). In seguito lo stesso Skehan (1998b) segnala le cinque caratteristiche chiave di un compito:

- a. il significato deve venire prima di tutto;
- b. gli studenti non sono semplicemente chiamati a rigurgitare quello che qualcun altro ha detto;
- c. si tratta di attività che possono avvenire anche al di fuori dell'aula;
- d. portare a termine il compito ha una certa priorità;
- e. la valutazione del compito è vista come un risultato di tutto il processo.

Ellis (2003) definisce il TBLT come un approccio in cui il compito si presenta nella forma di un piano di lavoro, con un risultato comunicativo chiaro e ben definito. Nella sua realizzazione il focus è sulla trasmissione del significato. L'apprendente esegue il compito che non consiste tanto nell'esibire una determinata competenza linguistica già fatta propria, ma nell'acquisizione attraverso l'utilizzo della lingua. Fondamentale in questo processo è che si crei fra gli interlocutori la necessità con modalità linguistiche e/o extralinguistiche di comunicare informazioni per portare a buon fine il compito. L'apprendente è particolarmente motivato a svolgere il compito proprio per il divario di conoscenze nelle informazioni e opinioni tra i due apprendenti che interagiscono. Il compito coinvolge processi reali di uso della lingua e può interessare una o più abilità. Il piano di lavoro di cui si parlava ad inizio di sezione innesca processi cognitivi come selezionare, classificare, ragionare e valutare informazioni, attività indispensabili per l'esecuzione del compito. Nunan (2004) definisce il compito come un'attività che coinvolge gli studenti che sono portati a comprendere, manipolare, produrre e interagire nella lingua obiettivo in cui utilizzano le loro conoscenze grammaticali per veicolare il significato, prestando più attenzione al significato che alla forma. In questa definizione è evidente che non si prescinde dalla forma, al contrario il sapere grammaticale è visto in funzione del significato in quanto la grammatica consente allo studente di esprimere diversi significati comunicativi, mostrando così che forma e significato sono strettamente uniti e difficilmente separati. Martín Peris (2004) considera che i compiti debbano essere strutturati pedagogicamen-

te ma allo stesso tempo aperti, tanto nella sequenza di attività prevista per lo svolgimento del compito, quanto nei risultati, questo consentirebbe l'inserimento degli apporti degli studenti con una buona dose di naturalezza. Secondo Martín Peris, il compito deve avere le seguenti caratteristiche:

- a. deve essere realizzato in un certo periodo di tempo (deve cioè avere un inizio e una fine);
- b. lo studente deve essere in grado di eseguire il compito con il suo livello di competenza linguistica;
- c. il tema e i contenuti devono essere reali, interessanti e utili per gli studenti;
- d. deve tener conto degli interessi e delle esperienze degli studenti;
- e. deve rispondere agli obiettivi del curriculum;
- f. deve essere aperto in modo da favorire il processo decisionale dello studente;
- g. deve essere valutabile dallo studente.

In definitiva il compito è un'attività o sequenza di attività che conducono al raggiungimento di un obiettivo concreto e condiviso da vari partecipanti che a tal fine devono collaborare, interagire e negoziare tra di loro. Il compito è un evento comunicativo, un'esperienza totale con la lingua in cui si alternano momenti d'uso a momenti di riflessione sulle forme linguistiche come succede anche in situazioni naturali fuori dall'aula (Birello, Vilagrasa 2016).

4 L'organizzazione del syllabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione

Uno dei rischi potenziali di un syllabo che si basa sui compiti comunicativi è che può sembrare un insieme di compiti senza alcuna connessione. Martín Peris (2004) sostiene che la loro scelta, anche se è in parte arbitraria, risponde fondamentalmente a tre criteri:

- a. il grado di interesse che i compiti possono risvegliare negli studenti perché senza l'interesse è difficile che gli studenti si lascino coinvolgere personalmente in una comunicazione autentica;
- b. il legame con il curriculum perché i compiti devono contribuire a raggiungerne gli obiettivi che segue il gruppo;
- c. il grado di difficoltà per gli studenti, che dipende dalle caratteristiche dei testi presentati, dal tempo a disposizione, dalle conoscenze pregresse del tema, dalle strategie richieste, dagli studenti.

La selezione dei contenuti linguistici necessari per eseguire un compito non è arbitraria, anzi le nozioni, le funzioni, la grammatica, il lessico, ecc. dipendono dal compito stesso. I contenuti del syllabo non seguono più solo i criteri della difficoltà e della frequenza ma devono interfacciarsi anche con i bisogni peculiari dell'esecuzione del compito stesso.

La relazione tra contenuti e compito non è assoluta. I compiti possono essere svolti con risorse linguistiche più o meno complesse in base al livello dei discenti e alla complessità della loro esecuzione. Se, per esempio, il compito comporta la descrizione di un quartiere, i contenuti grammaticali e lessicali saranno: aggettivi qualificativi per descrivere il quartiere (pulito, rumoroso, moderno, vivace, ecc.), verbo *esserci*, determinazioni di luogo (a destra, a sinistra, vicino a, lontano da), ecc. Se, invece, il compito è spiegare al sindaco come vorremmo che fosse un quartiere nuovo della città, gli studenti avranno bisogno di strumenti diversi per essere in grado di eseguirlo: aggettivi qualificativi per descrivere il quartiere (trascurato, maleodorante, trafficato, suggestivo, ecc.), verbi al condizionale e al congiuntivo imperfetto, espressioni riguardanti determinazioni di luogo (nei dintorni, nelle vicinanze, svoltando a destra, ecc.).

A questo punto è lecito chiedersi in che modo un sillabo organizzato in base ai compiti offra più risorse rispetto a un sillabo organizzato a partire dalle funzioni e dalla grammatica. Aderiamo all'opinione di Nunan (2004) secondo la quale i compiti e le funzioni sono strettamente connessi, ogni compito risponde a una o più funzioni e può essere concepito come una sorta di funzione inserita in una situazione comunicativa. L'approccio che si basa sui compiti rappresenta la continuazione naturale dell'approccio comunicativo in quanto condividono due principi chiave:

- a. le attività che promuovono la comunicazione reale sono fondamentali per l'apprendimento;
- b. le attività caratterizzate da un obiettivo da raggiungere sono significative per lo studente e l'uso che si fa della lingua ha un senso.

La differenza invece si trova nel fatto che l'approccio comunicativo si basa sullo studio degli esponenti linguistici che però non sempre rispondono alle necessità reali degli studenti, i quali si limitano spesso ad utilizzarli in modo meccanico, mentre l'obiettivo extralinguistico del compito porta gli studenti a mobilitare le loro conoscenze linguistiche (e anche extralinguistiche) in modo autonomo e creativo e non meccanico (Willis 1996).

Analizziamo un modello di attività (attività 1) seguendo un approccio comunicativo e uno (attività 2) seguendo invece la proposta dell'approccio orientato all'azione.

Attività 1

Che cosa fai nel tempo libero? Parlane con un tuo compagno

giocare a tennis – andare a fare un giro – guardare la TV – leggere un libro – ascoltare musica – navigare su Internet – ascoltare la radio – andare al cinema – alzarsi tardi

- Cosa fai di solito il sabato mattina?
 - Mi alzo tardi e poi ascolto musica. E tu?
 - Io di solito la mattina gioco a tennis.
-

Attività 2

Fase 1: attività da svolgere in gruppi di 3 o 4 studenti.

Istruzioni fase 1: racconta di quello che fai nel tuo tempo libero durante il fine settimana allo scopo di organizzare alcune attività insieme agli altri membri del gruppo.

Fase 2: attività da svolgere coinvolgendo tutti gli studenti della classe.

Istruzioni fase 2: agli studenti degli altri gruppi fate un breve resoconto della discussione e delle conclusioni a cui siete arrivati. Decidete ora con tutti gli studenti della classe quali attività volete svolgere insieme.

Anche se a prima vista le due attività sembrano simili in realtà analizzandole ci si rende conto che nell'attività 1 non c'è un obiettivo comunicativo chiaro per cui l'attività si risolve in una semplice ripetizione di strutture e un uso dei verbi per esprimere le attività quotidiane. Gli studenti potrebbero continuare a farsi un numero infinito di domande senza in realtà aver bisogno di prestare attenzione alle risposte del compagno, poiché all'attività manca il motivo per cui è necessario scambiare queste informazioni invece di altre. Proprio perché non è presente uno scopo che ne richieda l'uso, questi contenuti linguistici potrebbero essere proposti in un qualsiasi altro punto del sillabo, seguendo semplicemente un criterio tematico. Inoltre si tratta di un tipo di attività non troppo realistica perché difficilmente si chiederebbero queste informazioni a qualcuno senza avere in mente un obiettivo.

Nell'attività 2, invece, oltre alla pratica delle strutture, gli studenti sono invitati a usare espressioni finalizzate a scoprire le preferenze dei compagni su possibili attività da svolgere insieme nel tempo libero durante il fine settimana. A differenza di quanto accade nell'attività 1, l'attività 2 innesca dinamiche simili a quelle che qualsiasi persona potrebbe incontrare nella vita reale. Quello che si richiede effettivamente agli studenti è raccogliere informazioni sui compagni e interagire con loro per organizzare delle attività da svolgere insieme. Gli studenti devono prestare attenzione alle risposte dei compagni, dal momento che l'esito del compito dipenderà dall'interazione tra gli apprendenti. Si tratta di un'attività in cui le informazioni richieste e quelle fornite dagli studenti non sono stabilite precedentemente, inoltre non si ripercorre una sequenza predeterminata e lo scambio di informazioni risponde a una necessità di comunicazione che si potrebbe creare anche fuori dall'aula. È un'attività che si focalizza sia sul significato che sulle forme linguistiche ed entrambe rendono possibile la realizzazione dell'obiettivo comunicativo. In questo caso la scelta dei contenuti linguistici non è arbitraria, ma dipende direttamente dalla attività sociale intrapresa.

5 L'organizzazione delle unità didattiche

Ellis (2003, 2009) ripropone la modalità di somministrazione del compito a lezione articolata in quelle tre fasi che erano già comuni a studi precedenti sull'argomento (Prabhu 1987; Estaire, Zanón 1994; Skehan 1996; Willis 1996; Lee 2000):

- a. Fase preparatoria al compito (*pre-task*)
- b. Fase di esecuzione del compito (*task* o *main task*)
- c. Fase conclusiva del compito (*post-task*)

La prima fase ha come obiettivo preparare lo studente ad eseguire il compito in modo da promuovere l'acquisizione. Consente di strutturare l'attività: si spiega l'obiettivo, il risultato che vuole raggiungere e l'utilità del compito, si dà tempo allo studente per pianificare lo svolgimento dell'attività, si forniscono dei modelli, si realizzano attività simili a quella che si realizzerà nella fase due. Secondo Dörnyei (2001) è il momento per motivare gli studenti a svolgere quel compito. La seconda fase, che per Ellis (2009) è l'unica obbligatoria, riguarda l'esecuzione del compito in sé. In questa fase l'insegnante deve prendere delle decisioni metodologiche. Alcune possono essere prese in precedenza, cioè prima dell'inizio dell'attività (*task performance options*) altre invece sorgono durante lo svolgimento dell'attività stessa (*process options*). Il primo gruppo comprende scelte didattiche come per esempio la durata dello svolgimento, la modalità di gestione richiesta dalla realizzazione (plenaria, in gruppo, a coppie o individuale). Si deve decidere se il docente può contribuire con un input mentre gli studenti stanno svolgendo il compito e magari introdurre un elemento sorpresa che può mantenere o aumentare l'interesse degli studenti. Per quanto riguarda il secondo gruppo invece riguarda il discorso che emerge durante l'esecuzione dell'attività. Infine la terza fase è finalizzata a raggiungere tre obiettivi principali: offrire la possibilità di ripetere l'attività, promuovere la riflessione sul processo e incoraggiare lo studente a prestare attenzione alle forme, specialmente a quelle che hanno costituito difficoltà nel momento dell'esecuzione.

Più dettagliata è l'organizzazione della sequenza delle attività per la realizzazione del compito proposta da Nunan (2004) che individua sei momenti. Il primo passo consiste nell'introdurre il tema, nel creare il contesto in cui si realizzerà il compito, nel presentare il lessico chiave e le espressioni di cui avrà bisogno lo studente. Il secondo consiste in una pratica guidata in cui lo studente utilizza il lessico, le strutture e le nozioni della lingua obiettivo. Il terzo comprende delle attività audio in cui lo studente si trova di fronte a un'elaborazione di un input autentico. Il quarto prevede delle attività che portano lo studente a spostare la sua attenzione sulla forma. Il quinto consiste in una pratica libera in cui gli studenti vengono sfidati ad improvvisare usando tutte le loro competenze per raggiungere l'obiettivo proposto. L'ultimo stadio di questa sequenza è rappresentato

dall'introduzione del compito finale, che riassume tutto quello che è stato svolto nei passi precedenti.

Il modello operativo che proponiamo qui di seguito, si discosta dalle sequenze di Ellis e Nunan che, attraverso la letteratura in lingua inglese, hanno avuto notevole diffusione. La scansione in fasi a cui ci riferiamo è stata ispirata da Martín Peris (2004) ed Estaire (2011) e ha trovato la sua dimensione operativa nella realizzazione dei manuali per l'apprendimento dell'italiano come LS *Bravissimo!* e *Al dente*,¹ di cui due dei responsabili del presente contributo sono coautori. Il modello si caratterizza da una sequenza didattica in quattro fasi, ritenute necessarie e fondamentali per l'acquisizione di conoscenze e abilità. La prima fase consiste nella **presentazione** del compito che ha come obiettivo un primo contatto dello studente con il tema e i contenuti che saranno trattati nella sequenza o unità didattica. Si presentano dei documenti (foto, cartelli, nuvole di parole ecc.) e si propongono delle attività introduttive che sono finalizzate ad attivare le conoscenze pregresse e favorire un avvicinamento intuitivo alla lingua e agli elementi culturali presentati. Uno degli obiettivi di questa fase è risvegliare e stimolare l'interesse e la curiosità dello studente verso il tema della sequenza didattica e sondare il suo livello di preconcoscenze.

La seconda fase è la **preparazione** del compito. Questa fase, molto più ampia rispetto alla precedente, è articolata in due momenti distinti. In un primo momento si introducono i contenuti attraverso testi autentici o semiautentici orali, scritti e iconografici. La lingua viene presentata sempre inserita in un contesto e mai in modo isolato. Questa esposizione ai modelli testuali, oltre che a familiarizzare lo studente con le risorse linguistiche, serve a sviluppare e migliorare le competenze e le strategie di comprensione. In seguito si propongono delle attività collegate all'input rappresentato dai testi: possono essere semplicemente delle attività che non richiedono un uso consapevole delle risorse linguistiche oppure ci possono già essere delle attività orientate alla forma, come propongono Estaire e Zanón (1994) e Ellis (2009). Il tipo di attività utilizzate possono essere di immersione nell'input (*input flooding*) o di input finalizzato al rinforzo (*input enhancement*) in cui il lessico o le strutture oggetto di studio vengono messe in risalto in modo tale che lo studente è concentrato sulla comprensione del significato, ma è attratto allo stesso tempo dalle forme

1 Birello, M.; Vilagrasa, A. (2012). *Bravissimo 1. Corso di italiano*. Livello A1. Barcellona: Casa delle Lingue; (2013). *Bravissimo 2. Corso di italiano*. Livello A2. Barcellona: Casa delle Lingue; (2014). *Bravissimo 3. Corso di italiano*. Livello B1. Barcellona: Casa delle Lingue. (2015). *Bravissimo 4. Corso di italiano*. Livello B2. Barcellona: Casa delle Lingue. Birello, M.; Bonafaccia, S.; Petri, A.; Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 1. Corso d'italiano*. Livello A1. Barcellona: Casa delle Lingue; Birello, M. Bonafaccia, S.; Bosc, F.; Licastro, G.; Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 2. Corso di italiano*. Livello A2. Barcellona: Casa delle Lingue.

evidenziate graficamente. In aggiunta si propongono attività di analisi approfondita mirate a stimolare la riflessione da parte dello studente e a favorire la comprensione del funzionamento linguistico, spingendo a volte lo studente a formulare la propria regola. Queste attività sono normalmente realizzate in coppia perché nell'interazione gli apprendenti possono esplicitare le riflessioni metalinguistiche mettendo in atto varie strategie che gli permettono di risolvere i problemi comunicativi in cui possono imbattersi (Birello, Ferroni 2016). In questa sequenza di attività si passa da attività guidate ad attività che diventano sempre più di pratica libera. In questo processo l'insegnante riduce gradualmente lo *scaffolding*.² Inizialmente propone agli studenti di produrre dei testi molto guidati, in cui però va aumentando la difficoltà e contemporaneamente diminuendo il sostegno del materiale didattico e dell'insegnante, in modo tale che lo studente sia pronto a svolgere il compito finale in totale autonomia. In questo momento il tipo di discorso che si produce in classe è molto vicino a quello prodotto in una normale interazione. Alla fine di queste fasi c'è sempre una attività di produzione attraverso i compiti intermedi (QCER 2002, 191) in cui lo studente deve usare le risorse appena analizzate per scopi comunicativi.

La terza fase è l'**esecuzione** del compito. Il compito finale è il punto di arrivo, è la somma di tanti passi che portano lo studente a impadronirsi della lingua necessaria per eseguirlo. Lo studente usa liberamente le risorse linguistiche, le strategie, le proprie competenze e abilità linguistiche che ha acquisito durante la sequenza, ma anche quelle extralinguistiche che porta con sé in aula insieme alle esperienze personali vissute. Il compito finale è sempre realizzato in gruppo e il prodotto finale corrisponde ad un testo di produzione scritta o orale o di interazione orale che può essere pubblicato o registrato e poi condiviso con i compagni o con i membri della società in generale.

La quarta e ultima fase è quella di **valutazione**. Si tratta di una valutazione ampia che comprende: la valutazione del processo, un'autovalutazione delle competenze acquisite nell'unità didattica, una valutazione tra pari in cui lo studente analizza la performance dei compagni e il compito. La valutazione è però presente lungo tutta la sequenza di attività sia grazie ai compiti intermedi che attraverso altri strumenti come le registrazioni realizzate in classe che possono essere riutilizzate come attività di post-compito. In realtà qualsiasi attività può diventare strumento di valutazione in un pro-

2 Il termine *scaffolding* (Lantolf, Aljaafreeh 1995) può essere tradotto con 'impalcatura', ponteggio a sostegno dell'apprendimento. Secondo le teorie di Vygotski rielaborate da Lantolf l'apprendimento avviene attraverso l'integrazione di nuove conoscenze con quelle già acquisite. In questo contesto si inserisce anche il concetto di 'Zone di sviluppo prossimale', che fanno riferimento allo sviluppo potenziale dell'individuo di apprendere rispetto a quanto già conosce. Potrà essere utile ricordare che le teorie vygotiskiane spiegano l'apprendimento come il risultato della costruzione attiva socialmente negoziata e condivisa dell'apprendente.

cesso di valutazione formativa trasformandosi in una fonte di «informazioni sull'apprendimento, sui punti di forza e di debolezza da considerare nella programmazione e comunicare agli studenti» (QCER 2002, 227-8).

6 L'attenzione alla forma e la riflessione metalinguistica nell'approccio orientato all'azione

Il dibattito sulla questione dell'attenzione alla forma nel TBLT prende corpo già nel 1988, quando Long introduce il concetto di *Focus on form*³ inteso come approccio in cui l'attenzione dello studente è attratta dalla forma linguistica, che emerge accidentalmente quando sta svolgendo un'attività in una lezione in cui prevale il focus sul significato o la comunicazione (Long 1991). In questa ottica del *Focus on form*, come fenomeno interattivo che affiora quando nasce un problema nella comunicazione, Long (1997) distingue il *Focus on form* dal *Focus on meaning*. Quest'ultimo enfatizza l'apprendimento accidentale ed implicito in cui l'attenzione è incentrata soprattutto o completamente sul significato. Più recentemente Long (2015) ha confermato che l'attenzione alla forma subentra per la difficoltà dello studente durante lo svolgimento di un'attività comunicativa e che simili sequenze interattive si possono avere senza che si presenti un ostacolo nella comunicazione. Può essere l'insegnante (e a volte gli apprendenti) ad anticipare un punto di interesse mettendo in guardia i suoi studenti sull'uso di una particolare struttura grammaticale, al momento di portare a termine il compito. L'intervento non è più orientato alla risoluzione di una particolare difficoltà, ma all'elusione della difficoltà stessa (Ellis, Basturkmen, Loewen 2001). Ci si concentra sulla forma in modo preventivo e reattivo, in cui però l'apprendente si focalizza soprattutto sul significato. Questa attenzione può essere esplicita, può includere dei commenti metalinguistici, può accadere in sequenze non interattive con attività di *enhanced input* tanto orale quanto scritto.

Secondo Ellis (2015), concepire il *Focus on form* come un insieme di tecniche o procedimenti eluderebbe la discussione sulla presenza solo accidentale dell'attenzione sulla forma, risolvendo così attraverso una pianificazione dei *focused tasks* (Ellis 2003), cioè delle attività focalizzate su una struttura grammaticale. Si tratta di attività pensate per creare degli spazi in cui lo studente ha la possibilità di comunicare usando quelle specifiche strutture linguistiche. Vengono introdotte per elicitarne l'uso di una struttura linguistica decisa in precedenza, però inserita in un contesto

3 In Ellis 2016 si sottolinea che quando si parla di *Focus on form* non ci si riferisce solo ai contenuti grammaticali ma anche lessicali e pragmatici. In questo contributo ci riferiremo però solo ai contenuti grammaticali.

comunicativo e non isolata. Esse hanno l'obiettivo di portare lo studente a osservare in modo approfondito e concreto quelle forme (Ellis 2016). Le attività non focalizzate (*unfocused tasks*), invece, danno allo studente l'opportunità di usare la lingua in modo comunicativo e usare tutte le risorse a sua disposizione con l'obiettivo di eseguire il compito.

Da un punto di vista operativo è opportuno che nello svolgimento della sequenza di attività vengano presentati diversi tipi di attività e tecniche per attrarre l'attenzione dello studente sulla forma creando un continuum in cui lo studente è portato a osservare in modo diverso l'input e ha la possibilità di alternare l'osservazione e l'uso. Si induce così il discente alla bifocalizzazione tra comunicazione e riflessione, abituale in aula ed evidenziata anche dagli studi sull'analisi della conversazione in classe (Bange 1992). Questa alternanza favorisce la consapevolezza dello studente che contribuirà a una maggiore padronanza della lingua.

7 L'approccio orientato all'azione e nuove tecnologie

I riferimenti all'uso di Internet nel QCER sono molto limitati e quando sono disponibili riguardano l'utilizzo di tipo Web 1.0, di fatto l'unico conosciuto al momento della redazione del QCER. Gli accenni che ritroviamo a Internet prevedono semplicemente un uso della rete come centro di risorse per la ricerca di informazioni. In questi anni la società e il modo di rapportarsi con Internet, che ha modificato le nozioni di spazio e tempo rispetto alla dicotomia dentro e fuori l'aula, sono cambiati così come sono cambiati gli apprendenti che sono, ora più che mai, degli attori sociali che hanno a disposizione innumerevoli possibilità di comunicare con gli altri: mail, chat, sms, WhatsApp, Skype, forum, blog, Facebook, Twitter, ecc. Questi nuovi strumenti fanno parte, tanto nella sfera privata come nell'ambito professionale, della vita quotidiana degli apprendenti e i compiti, che coinvolgono l'utilizzo del Web 2.0 e l'uso di queste multiplatforme nella sequenza di attività che porta al compito finale, rendono plausibili le proposte didattiche. Si tratterebbe non solo di fare un uso della rete per l'esecuzione del compito, ma di far realizzare compiti attraverso la rete. Il Web 2.0 ha allargato considerevolmente il ventaglio di possibilità di creare dei compiti.

Partendo dal presupposto che l'approccio orientato all'azione prepara lo studente ad agire con altre persone nella vita reale, non si limita solo a farlo co-agire in un contesto classe (Ollivier 2016), l'uso delle nuove applicazioni 2.0 crea un punto d'incontro tra quello che avviene dentro e fuori dell'aula dato che l'utilizzo di queste multiplatforme rappresenta un atto sociale plausibile e allo stesso tempo consente la realizzazione di compiti linguistici stimolanti (Mangenot, Penilla 2009). Le nuove tecnologie permettono la co-azione e consentono le interazio-

ni tra internauti, infatti il discente può rispondere per esempio al post, così il blog diventa, secondo Ollivier (2016), un campo di co-costruzioni collaborative, in cui c'è un amministratore che può aggiungere dei co-autori, si creano interazioni con e tra i lettori attraverso la funzione dei commenti, e quindi ai visitatori è consentito interagire con l'autore e con gli altri visitatori. Gli studenti hanno l'opportunità di partecipare alla «grande conversazione digitale» (Herrera, Conejo 2009) e al contempo di acquisire un maggior grado di consapevolezza del loro ruolo (Bertacchini, De Girolamo, Tea 2016).

In un syllabo che segue i principi dell'approccio orientato all'azione, le nuove tecnologie possono servire da testi input e da testi output. I testi input provenienti dai siti web, blog, Facebook, Twitter, Infojobs, LinkedIn, Tripadvisor, solo per citarne alcuni, servono come supporto e ricoprono tre funzioni:

- a. apportano autenticità all'input;
- b. situano lo studente in una determinata situazione comunicativa che gli è già nota nella sua L1 o in altre L2 precedentemente apprese;
- c. offrono la possibilità di proporre contenuti linguistici specifici su ogni tematica.

Queste tre funzioni sono importanti perché l'autenticità richiede allo studente di interagire con il mondo reale, fatto questo già di per sé motivante. Consideriamo in aggiunta i benefici del riconoscimento del genere testuale in altre lingue, che mette in condizione lo studente di avanzare ipotesi sulla struttura e sul contenuto rendendo la comprensione di un testo in L2/LS meno problematica. L'insegnante potrà cogliere l'opportunità di presentare determinate caratteristiche del genere testuale in un contesto, in questo modo alla lingua si attribuisce spessore e le strutture, nonché il lessico oggetto di studio, acquisiscono rilevanza per lo studente. Da questo punto di vista Internet può essere usato per cercare informazioni, ad esempio per creare un menù usando dei prodotti DOP e IGP, per cercare informazioni su personaggi famosi del proprio paese con l'intento di prepararsi alla visita di una mostra, su momenti storici o su zone geografiche con l'obiettivo di redigere in seguito una guida turistica.

Le multiplatforme del Web 2.0 possono essere usate anche come motivo per generare testi: gli studenti devono produrre nella sequenza delle attività, come compito intermedio o compito finale, dei testi che potrebbero essere (e in alcuni casi sono) pubblicati su forum, blog, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube. Il vantaggio di lavorare con le nuove applicazioni è che apre agli studenti una vera finestra sul mondo. Il destinatario del testo scritto o orale viene a trovarsi fuori dall'aula, non è più solo l'insegnante o i compagni, è un testo che può essere letto da chiunque. Questa caratteristica dei compiti con le multiplatforme è motivante per l'apprendente così come lo è la spendibilità di quello che impara, che può essere riutilizzato immediatamente in altri contesti eventualmente con

altri obiettivi comunicativi. Inoltre, il fatto di rivolgersi a lettori ignoti, a un pubblico ampio e sconosciuto, spinge i discenti a prestare più attenzione al messaggio da trasmettere, lo studente induce sé stesso a creare un testo coerente e comprensibile.

In questo caso qualsiasi azione o qualsiasi testo prodotto nella vita di tutti i giorni può essere un compito e quindi gli studenti possono scrivere un commento su un ristorante, su una visita a luogo di un monumento, una attività da pubblicare su Tripadvisor, possono creare il loro videocurriculum e pubblicarlo su un canale YouTube, possono scrivere un post per un blog, per Facebook e pubblicarlo nel blog o nella pagina o gruppo Facebook della classe. Queste attività consentono agli studenti di dibattere, opinare, informare i compagni e la comunità di internauti in generale e di creare così un ponte con il mondo che sta fuori dell'aula. È un modo per lasciare il compito 'aperto' anche al momento successivo a quando lo studente pubblicherà la propria produzione scritta o orale, in tal modo potrà condividere quanto appreso in classe con altri al di fuori della classe, creandosi così nuove opportunità di migliorare la lingua e di apprendere attraverso l'uso.

8 Conclusioni

Un syllabo o una unità di didattica che segue i principi dell'approccio basato sul compito offre vantaggi per lo studente e per l'insegnante. Con i compiti comunicativi si creano degli spazi in cui lo studente può interagire con i compagni e tutti insieme perseguono un obiettivo comunicativo comune. Si favorisce così la negoziazione, l'autonomia dei discenti e si stimolano le strategie di comunicazione e di apprendimento.

Lo studente è un 'attore sociale' attivo, che partecipa, che assume l'iniziativa, che prende decisioni per conseguire il suo obiettivo mentre sull'insegnante ricade il compito di organizzare, dirigere il lavoro da realizzare in classe, nonché quello di sostenere e aiutare lo studente. In questo modo lo studente può contare sull'aiuto non solo dell'insegnante ma anche su quello dei compagni con i quali può preparare, riformulare, correggere e migliorare la produzione tanto orale quanto scritta più liberamente e sentirsi più sicuro al momento dell'esposizione davanti al gruppo classe e all'insegnante.

Il compito crea spazi di comunicazione autentica, paragonabili a quella che può avere luogo anche al di fuori dell'aula. Questo trasforma l'aula in uno spazio sociale condiviso da persone che stanno insieme con un obiettivo comune, vale a dire imparare una lingua, e la trasforma in un luogo di aggregazione delle persone in cui le attività che vi vengono svolte hanno un doppio obiettivo: comunicativo e di apprendimento.

Bibliografia

- Bange, P. (1992). «A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». *AILE*, 1, 53-85.
- Bertacchini, M.; De Girolamo, C.; Tea, E. (2016). «La piattaforma Google Drive come strumento didattico finalizzato al completamento del compito». Bianco, F.; Colussi, L. (a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*. Barcellona: Casa delle Lingue, 219-42.
- Birello, M.; Ferroni, F. (2016). «Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all'azione». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 48(2-3), 115-29.
- Birello, M.; Vilagrasa, A. (2016). «Creare materiali didattici con un approccio orientato all'azione». Bianco, F.; Colussi, L. (a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*. Barcellona: Casa delle Lingue, 191-208.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-46.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2016). «Anniversary Article. Focus on Form: A Critical Review». *Language Teaching Research*, 20(3), 405-28.
- Ellis, R.; Basturkmen, H.; Loewen, S. (2001). «Learner Uptake in Communicative ESL Lessons». *Language Learning*, 51, 281-318.
- Estaire, S. (2011). «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas» [online]. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 12, 1-19. URL <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf> (2017-09-15).
- Estaire, S.; Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: A Task Based Approach*. London: Heinemann.
- Herrera, F.; Conejo, E. (2009). «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera» [online]. *MarcoELE*, 9. URL http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf (2017-09-15).
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lantolf, J.; Aljaafreeh, A. (1995). «Second Language Learning in the ZPD: A Revolutionary Experience». *International Journal of Educational Research*, 23(7), 619-32.
- Lee, J. (2000). *Task and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.

- Long, M. (1985). «A Role for Instruction in Second Language Acquisition». Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon (UK): Multilingual Matters, 77-99.
- Long, M. (1988). «Instructed Interlanguage Development». Beebe, L. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley (MA): Newbury House, 115-41.
- Long, M. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». de Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. (1997). *Focus on Form in Task-Based Teaching* [online]. McGraw Hill. URL <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> (2017-09-15)
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden (MA): Wiley Blackwell.
- Long, M.; Crookes, G. (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Mangenot, F.; Penilla, F. (2009). «Internet, tâches et vie réelle. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue». *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 45, 82-90.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» [online]. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 0. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 (2017-09-15).
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2016). «Mettere in pratica un approccio interazionale sul Web 2.0». Bianco, F.; Colussi, L. (a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*. Barcellona: Casa delle Lingue, 161-90.
- Plough, I.; Gass, S. (1993). «Interlocutor and Task Familiarity: Effects on Interactional Structure». Crookes, G.; Gass, S. (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-56.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Skehan, P. (1996). «Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction». Willis, J.; Willis, D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Skehan, P. (1998a). «Task-Based Instruction». *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-86.
- Skehan, P. (1998b). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). «A Critical Approach at the Communicative Approach (1)» [online]. *English Language Teaching Journal*, 39(1), 2-12. URL <http://se-as3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan1.pdf> (2017-09-15)
- Van den Branden, K. (ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). «A Flexible Framework for Task-Based Learning». Willis, J.; Willis, D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 235-56.

