

Ministero dell'insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica

Università di Algeri 2 Abou EL kacem Saâdallah



Facoltà delle lingue straniere

Dipartimento di Italiano

TESI DI DOTTORATO

Indirizzo : Didattica della Lingua Italiana

**Sviluppare la competenza comunicativa tramite il task-based:
una proposta di didattica orientata all'azione. Caso degli
studenti del terzo anno d'italiano LS dell'università Blida 2**

Developing communicative competence through task-based: a
proposal for task-based language learning and teaching. Case of third
year students of Italian as foreign language at Blida 2 University

Tesi elaborata da : Leila REDJEM

Membri della commissione :		
Prof. Souad KHELOUATI	- Presidente	- Università Algeri -2-
Prof. Amina HACHOUF	- Esaminatrice	- Università Annaba
Dr. Merouane ADDOU	- Relatore	- Università Blida -2-
Dr. Abdelhalim MELZI	- Esaminatrice	- Università Blida -2-
Dr. Mahmoud HAMDANI	- Esaminatore	- Università Algeri-2-

Anno accademico:

2023 /2024

Dediche

Dedico questo modesto lavoro ai miei carissimi genitori, alla mia anima gemella Fouad, a mio unico fratello Ayoub e le carissime nipotine Tasnime e Noursine.

Senza dimenticare i miei nonni e le mie nonne, zii e zie, cugini e cugine e tutte le persone vicine al mio cuore.

Ringraziamenti

Innanzitutto, vorrei ringraziare Dio Onnipotente che mi ha dato la forza per studiare e per realizzare questo modesto lavoro.

Un sincero ringraziamento va alle persone care che illuminano il mio cuore ed il mio percorso, e che possiedono la dolcezza degli angeli, i miei genitori, mio marito e mio fratello.

Più formalmente, desidero ringraziare il mio relatore Merouane ADDOU, non solo per le ore dedicate a questa tesi ma anche per i suoi consigli e di essere sempre presente, comprensibile e generoso durante tutto il mio cursus.

Un particolare ringraziamento va alla prof. Souad KHELUOIATI che mi ha dato l'opportunità di far parte al suo progetto di dottorato di ricerca nell'ordinamento LMD. Vorrei ringraziare anche tutti i miei insegnanti e colleghi per il loro sostegno e consigli, senza dimenticare il professor MELZI per le sue preziose informazioni. Ringrazio anche tutti i membri della giuria che hanno accettato di onorarci e far parte alla commissione per la discussione di questo contributo.

Ringrazio ugualmente, le mie amiche per la loro amicizia e la loro presenza nei momenti più difficili.

Infine, tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro, i bibliotecari e tutte le persone che lavorano nel dipartimento di Italianistica.

Riassunto:

L' oggetto della presente ricerca è la possibilità di utilizzare un approccio basato sul compito nell'insegnamento della lingua italiana a studenti universitari iscritti al secondo anno di laurea triennale presso l'Istituto di Lingue Straniere dell'Università “Lounici Ali” di Blida. tramite questa ricerca, intendiamo indagare sull'utilità e efficacia del compito nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere e sulla sua efficacia nello sviluppo delle competenze orali. Attraverso l'applicazione della metodologia del task, ci proponiamo di motivare gli studenti e di creare un ambiente confortevole e adatto a un apprendimento efficace, in modo che possano parlare italiano in modo autentico.

La ricerca è stata suddivisa in una parte teorica e una pratica. Nella prima parte abbiamo chiarito i concetti chiave che ci permettono di incarnare la nostra ricerca in modo corretto dal punto di vista della ricerca scientifica, mentre nella seconda abbiamo presentato e analizzato una serie di strumenti di ricerca attraverso i quali abbiamo potuto confermare che l'approccio basato sui compiti permette di creare un'atmosfera favorevole all'apprendimento, in particolare per parlare l'italiano e comunicare con gli altri per esprimere i propri bisogni come avviene in un ambiente di apprendimento naturale e non finalizzato. Nel questionario finale, gli studenti hanno sottolineato che l'approccio basato sul compito ha permesso loro di evitare l'emergere di emozioni negative che potrebbero ostacolare il loro discorso, come lo stress, la paura, ecc.

Abbiamo anche osservato che lo sfruttamento del compito nel contesto educativo come mezzo per sostenere l'apprendimento, può creare un'atmosfera che incoraggia nuove conoscenze, ponendo lo studente al centro dell'apprendimento e motivandolo a imparare e a interagire con gli altri, e gli consente di sviluppare le proprie competenze in base alle sue esigenze.

Abstract :

The focus of our research is the possibility of using a task-based approach in the teaching of Italian language to undergraduate students enrolled in the second year of degree at the department of Foreign Languages, Lounici Ali University, Blida 2. Through this research, we try to shed light on the usefulness of the task in the field of foreign language learning and whether it is effective in developing oral skills. By applying the task methodology, we aim to motivate students and create a comfortable and appropriate environment for effective and efficient learning so that they can speak Italian authentically.

We have divided this research into a theoretical and a practical part. In the first part, we clarified the key concepts that enable us to materialize our research in a proper way from the point of view of scientific research, while in the second part we presented and analyzed a set of research tools through which we were able to confirm that the task-based approach enables the creation of a suitable atmosphere for learning, especially for speaking Italian and communicating with others to express their needs as it happens in the natural non-purposeful atmosphere of education. In the final questionnaire, the students emphasized that the task-based approach enabled them to avoid the emergence of negative emotions that could hinder them in speaking, such as stress, fear, etc.

We also observed that exploiting the task in the educational context as a means of supporting learning, it can create an atmosphere that encourages new knowledge while putting the student at the center of learning and motivating them to learn and interact with others, and enables them to develop their skills according to their needs.

ملخص:

محور بحثنا هو إمكانية استعمال و استغلال المقاربة القائمة على المهام في تعليم اللغة الإيطالية للطلبة الجامعيين المسجلين في السنة الثانية ليسانس بمعهد اللغات الأجنبية التابع لجامعة "لونيسبي علي" بالبلدية. نحاول من خلال هذا البحث أن نسلط الضوء على فائدة المهمة في مجال تعلم اللغة الأجنبية و هل ما اذا إكانت فعالة و ناجعة في تطوير المهارات الشفهية. نستهدف من خلال تطبيق منهجية المهام إلى تحفيز الطلبة و خلق بيئة مريحة و مناسبة للتعلم بشكل ناجع و فعال بحيث يمكنهم التحدث باللغة الإيطالية باصالة.

لقد جزئنا هذا البحث إلى جزء نظري و آخر عملي. في الجزء الاول وضحنا المفاهيم المفتاحية و التي تمكننا من تجسيد بحثنا بطريقة سليمة من وجهة نظر البحث العلمي، اما في الجزء الثاني فقد عرضنا و حللنا جملة من ادوات البحث و التي من خلالها تمكننا من التأكد ان المقاربة القائمة على المهام تمكن من خلق جو ملائم للتعلم و خاصة للتحدث باللغة الإيطالية والتواصل مع الاخرين للتعبير عن احتياجاتهم كما يحدث في الاجواء الطبيعية الغير الهادفة للتعليم. كما اكد الطلاب في الاستبيان الاخير انه من خلال المقاربة القائمة على المهام مكنتهم من تفادي ظهور المشاعر السلبية التي يمكن أن تعرقلهم في الكلام، مثل التوتر والخوف، الخ

لاحظنا ايضا أن استغلال المهمة في السياق التعليمي كوسيلة لدعم التعلم، أنها يمكن أن تخلق مناخا يشجع على معارف جديدة في حين تضع الطالب في قلب التعلم و تحفزه على التعلم و التفاعل مع الآخرين، كما تمكنهم من تطوير مهاراتهم على حسب احتياجاتهم.

INDICE

Dediche

Ringraziamenti

Riassunto

Indice

Indice delle figure

Indice delle tabelle

Indice dei grafici

Introduzione.....1

Parte teorica

1. Capitolo primo: Apprendimento della lingua straniera.....10

1.1. Apprendimento spontaneo e apprendimento guidato.....11

1.1.1. Apprendimento spontaneo.....11

1.1.2. L'apprendimento guidato.....14

1.2. Le variabili nell'insegnamento della L2.....16

1.2.1. Variabili linguistiche.....16

1.2.2. Variabili ambientali.....18

1.2.3. Variabili individuali.....19

1.3. L'analisi dei bisogni comunicativi.....25

1.4. Italiano LS.....29

1.5. Il contesto sociolinguistico algerino.....30

1.5.1. L'italiano in Algeria.....32

1.6. La lingua straniera e lo studente adulto.....33

1.6.1. Lo studente universitario "giovane adulto"34

2. Capitolo secondo: La competenza comunicativa.....36

2.1. Nascita del concetto di competenza comunicativa.....37

2.2. Definizione del concetto di competenza comunicativa secondo il dizionario di glottodidattica.....38

2.3.	Verso una definizione più ampia del concetto di competenza comunicativa.....	38
2.4.	L'utilità e l'utilizzazione del modello di competenza comunicativa....	46
2.5.	Le componenti della competenza comunicativa.....	47
2.5.1.	Le competenze linguistiche.....	47
2.5.2.	Le competenze extra-linguistiche.....	48
2.5.3.	Le competenze sociopragmatica e (inter)culturale.....	50
2.6.	Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale.....	54
2.7.	Problemi di comunicazione interculturale.....	56
2.7.1.	Problemi di comunicazione dovuti a valori culturali.....	58
2.7.2.	Problemi legati ai linguaggi non verbali.....	60
2.7.3.	Problemi interculturali legati alla lingua.....	62
2.7.4.	Gli eventi comunicativi.....	64
3.	Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task.....	66
3.1.	Che cosa è un approccio orientato all'azione?.....	67
3.2.	I principi dell'approccio orientato all'azione.....	69
3.3.	Gli obiettivi dell'intervento didattico basato sull'approccio orientato all'azione.....	71
3.4.	L'organizzazione del syllabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione.....	72
3.5.	L'organizzazione delle unità didattiche nell'approccio orientato all'azione.....	72
3.5.1.	Unità di lavoro.....	74
3.6.	Vantaggi e limiti del TBLT.....	79
3.7.	L'approccio orientato all'azione nel QCER.....	80
3.8.	Differenze e similitudini tra TBLT e approccio comunicativo.....	81
3.9.	La riflessione metalinguistica e l'approccio orientato all'azione.....	83
3.9.1.	Il focus on forms.....	84
3.9.2.	Il focus on meaning.....	84
3.9.3.	Il focus on form.....	85

3.10. La prospettiva azionale e l'educazione plurilingue.....	85
3.11. Definizione di task.....	87
3.12. Le caratteristiche del task.....	93
3.13. La funzione dei task.....	94
3.14. I tipi di task.....	95
3.15. Le fasi del task.....	96
3.15.1. Il pre-task.....	97
3.15.2. Il ciclo del task.....	98
3.15.3. Il post-task.....	99
3.16. Le componenti del task.....	100
3.16.1. Obiettivi.....	101
3.16.2. Input.....	103
3.16.3. Procedure.....	104
3.16.4. I ruoli degli apprendenti e degli insegnanti nel TBLT.....	105
3.16.5. Impostazioni.....	108

Parte operativa

4. Capitolo quarto: Sperimentazione del task in classe di studenti algerini.....110

4.1. Descrizione del progetto operativo.....	110
4.2. Descrizione del campione.....	112
4.3. Gli strumenti della ricerca.....	113
4.3.1. Primo strumento: <i>Test d'ingresso</i>	114
4.3.2. Secondo strumento: <i>Questionario conoscitivo</i>	126
4.3.3. Terzo e quarto strumento: <i>I task & bilanci</i>	169
4.3.4. Quinto strumento: <i>Questionario finale</i>	242
4.3.5. Sesto strumento: <i>Test finale</i>	257

Conclusioni.....273

Bibliografia.....278

Allegati.....283

Indice delle figure:

- Figura n°1: Modello di competenza comunicativa.....42
- Figura n°2: Modello di competenza comunicativa articolato in livelli.....43
- Figura n°3: La costruzione di competenza socio-pragmatica.....50
- Figura n°4: Modello di competenza comunicativa interculturale.....55
- Figura n°5: Problemi di comunicazione interculturale.....57
- Figura n°6: La struttura dell'unità di lavoro.....78
- Figura n°7: Componenti del task101
- Figura n°8: Le modalità di lavoro in classe secondo Wright.....108
- Figura n°9: Immagine della prova di produzione orale.....261

Indice delle tabelle:

• Tabella n°1: fasi del metodo comunicativo e del TBLT.....	83
• Tabella n°2: le diverse fasi della didattica basata sul task.....	97
• Tabella n°3: tipi degli obiettivi.....	102
• Tabella n°4: caratteristiche dei bravi apprendenti di lingue.....	106
• Tabella n°5: risposte della prima attività di ascolto.....	119
• Tabella n°6: risposte della seconda attività di ascolto.....	119
• Tabella n°7: risultati della prova di ascolto.....	120
• Tabella n°8: risposte della prima attività di analisi delle strutture comunicative.....	121
• Tabella n°9: risposte della seconda attività di analisi delle strutture comunicative.....	122
• Tabella n°10: risposte della terza attività di analisi delle strutture comunicative.....	123
• Tabella n°11: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative.....	123
• Tabella n°12: risultati della prova orale d'ingresso.....	124
• Tabella n°13: risultati dell'intero test d'ingresso.....	125
• Tabella n°14: tipi di domande del questionario conoscitivo.....	129
• Tabella n°15: sesso degli informanti.....	129
• Tabella n°16: età degli informanti.....	130
• Tabella n°17: provenienza degli informanti.....	132
• Tabella n°18: conoscenza delle lingue straniere.....	133
• Tabella n°19: conoscenza dell'italiano prima di frequentarlo all'università.....	134
• Tabella n°20: luogo di studio della lingua italiana.....	135
• Tabella n°21: motivazione allo studio della lingua italiana.....	136
• Tabella n°22: l'obiettivo dello studio dell'italiano.....	138
• Tabella n°23: livello di conoscenza dell'italiano nelle diverse abilità.....	139
• Tabella n°24: gli aspetti importanti nella conoscenza della lingua secondo gli informanti.....	141

• Tabella n°25: le attività preferite da svolgere in italiano.....	143
• Tabella n°26: il grado di piacere studiando orale in italiano.....	144
• Tabella n°27: giustificazione della scelta (un po').....	145
• Tabella n°28: giustificazione della scelta (molto).....	145
• Tabella n°29: tipologia del parlato preferito dagli informanti.....	146
• Tabella n°30: giustificazione della scelta (orale spontaneo).....	147
• Tabella n°31: giustificazione della scelta (orale preparato).....	148
• Tabella n°32: il grado di difficoltà esprimendosi oralmente.....	149
• Tabella n°33: le cause di difficoltà.....	149
• Tabella n°34: l'aspetto più importante nella produzione orale.....	151
• Tabella n°35: il grado di utilità delle diverse attività orali.....	153
• Tabella n°36: esprimere emozioni e parlare di difficoltà.....	155
• Tabella n°37: parlare di abbigliamento e stile.....	156
• Tabella n°38: descrivere e localizzare un ambiente.....	156
• Tabella n°39: parlare delle proprie competenze e del lavoro.....	157
• Tabella n°40: chiedere e dare informazioni di acquisto.....	158
• Tabella n°41: esprimere preferenze e opinioni.....	158
• Tabella n°42: parlare del cibo e dell'alimentazione.....	159
• Tabella n°43: parlare della salute e del benessere.....	159
• Tabella n°44: parlare dei viaggi.....	160
• Tabella n°45: modalità di studio preferita in classe di orale.....	161
• Tabella n°46: la relazione tra pari.....	162
• Tabella n°47: centralità dello studente e la sua partecipazione al proprio percorso di apprendimento.....	163
• Tabella n°48: il materiale usato per studiare l'orale.....	165
• Tabella n°49: la tecnica più usata nella lezione di orale.....	166
• Tabella n°50: il gradimento del metodo usato.....	167
• Tabella n°51: il piacere di provare un nuovo metodo.....	168
• Tabella n°52: attività svolte nella fase di pre-task "esperti in comunicazione".....	177

• Tabella n°53: obiettivi del task “esperti in comunicazione”.....	178
• Tabella n°54: risultati delle presentazioni del task “esperti in comunicazione”.....	179
• Tabella n°55: attività svolte nella fase di pre-task “i miei oggetti”.....	182
• Tabella n°56: obiettivi del task “i miei oggetti”.....	182
• Tabella n°57: risultati delle presentazioni del task “i miei oggetti”.....	183
• Tabella n°58: obiettivi del task “gli oggetti indispensabili di un paese”.....	184
• Tabella n°59: risultati delle presentazioni del task “gli oggetti indispensabili di un paese”.....	185
• Tabella n°60: autovalutazione delle competenze della prima UD.....	186
• Tabella n°61: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della prima UD.....	188
• Tabella n°62: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della prima UD.....	190
• Tabella n°63: valutazione dei task della prima UD da parte degli studenti.....	191
• Tabella n°64: attività svolte nella fase di pre-task “la mia casa”.....	194
• Tabella n°65: obiettivi del task “la mia casa”.....	194
• Tabella n°66: risultati delle presentazioni del task “la mia casa”.....	196
• Tabella n°67: attività svolte nella fase di pre-task “lo stile di arredamento”.....	198
• Tabella n°68: obiettivi del task “lo stile di arredamento”.....	199
• Tabella n°69: risultati delle presentazioni del task “lo stile di arredamento”.....	199
• Tabella n°70: obiettivi del task “la mia scuola”.....	201
• Tabella n°71: risultati delle presentazioni del task “la mia scuola”.....	202
• Tabella n°72: autovalutazione delle competenze della seconda UD.....	203
• Tabella n°73: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della seconda UD.....	205
• Tabella n°74: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della seconda UD.....	206

• Tabella n°75: valutazione dei task della seconda UD da parte degli studenti.....	207
• Tabella n°76: attività svolte nella fase di pre-task “andiamo a fare shopping”.....	209
• Tabella n°77: gli obiettivi del task “andiamo a fare shopping”.....	210
• Tabella n°78: risultati delle presentazioni del task “andiamo a fare shopping”.....	212
• Tabella n°79: attività svolte nella fase di pre-task “lo compro”.....	213
• Tabella n°80: obiettivi del task “lo compro”.....	214
• Tabella n°81: risultati delle presentazioni del task “lo compro”.....	214
• Tabella n°82: obiettivi del task “un regalo per il compagno”.....	215
• Tabella n°83: risultati delle presentazioni del task “un regalo per il compagno”.....	216
• Tabella n°84: autovalutazione delle competenze della terza UD.....	218
• Tabella n°85: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della terza UD.....	219
• Tabella n°86: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della terza UD.....	220
• Tabella n°87: valutazione dei task della terza UD da parte degli studenti.....	221
• Tabella n°88: attività svolte nella fase di pre-task “il fai da te”.....	224
• Tabella n°89: obiettivi del task “il fai da te”.....	225
• Tabella n°90: risultati delle presentazioni del task “il fai da te”.....	225
• Tabella n°91: attività svolte nella fase di pre-task “chi chiamiamo!”.....	227
• Tabella n°92: obiettivi del task “chi chiamiamo!”.....	228
• Tabella n°93: risultati delle presentazioni del task “chi chiamiamo!”.....	228
• Tabella n°94: obiettivi del task “offrire servizi”.....	230
• Tabella n°95: risultati delle presentazioni del task “offrire servizi”.....	231
• Tabella n°96: autovalutazione delle competenze della quarta UD.....	232
• Tabella n°97: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della quarta UD.....	234

• Tabella n°98: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della quarta UD.....	235
• Tabella n°99: valutazione dei task della quarta UD da parte degli studenti.....	236
• Tabella n°100: tipi di domande nel questionario conoscitivo	243
• Tabella n°101: il piacere degli informanti.....	243
• Tabella n°102: valutazione dei task.....	244
• Tabella n°103: lavoro divertente.....	246
• Tabella n°104: lavoro veloce.....	246
• Tabella n°105: lavoro collaborativo più rilassante.....	247
• Tabella n°106: la noia nel lavoro collaborativo.....	248
• Tabella n°107: il conflitto nel lavoro collaborativo.....	250
• Tabella n°108: l'utilità dei task.....	251
• Tabella n°109: giustificazione della risposta "sì".....	252
• Tabella n°110: l'uso dell'italiano orale durante i task.....	253
• Tabella n°111: giustificazione della risposta "sì".....	254
• Tabella n°112: giustificazione della risposta "no".....	255
• Tabella n°113: ripetere l'esperienza azionale.....	256
• Tabella n°114: risposte della prima attività di ascolto del test finale.....	262
• Tabella n°115: risposte della seconda attività di ascolto del test finale.....	263
• Tabella n°116: risposte della terza attività di ascolto del test finale.....	264
• Tabella n°117: risultati della prova di ascolto.....	264
• Tabella n°118: risposte della prima attività delle strutture comunicative del test finale.....	266
• Tabella n°119: risposte della seconda attività delle strutture comunicative del test finale.....	267
• Tabella n°120: risposte della terza attività delle strutture comunicative del test finale.....	267
• Tabella n°121: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative....	268
• Tabella n°122: risultati della prova orale finale.....	269
• Tabella n°123: risultati dell'intero test finale.....	270

Indice dei grafici:

- Grafico n°1: risultati della prova di ascolto.....120
- Grafico n°2: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative.....123
- Grafico n°3: risultati della prova orale d'ingresso.....124
- Grafico n°4: risultati dell'intero test d'ingresso.....126
- Grafico n°5: sesso degli informanti.....130
- Grafico n°6: età degli informanti.....131
- Grafico n°7: provenienza degli informanti.....132
- Grafico n°8: conoscenza delle lingue straniere.....133
- Grafico n°9: conoscenza dell'italiano prima di prequenterlo all'università.....135
- Grafico n°10: luogo di studio della lingua italiana.....136
- Grafico n°11: motivazione allo studio della lingua italiana.....137
- Grafico n°12: l'obiettivo dello studio dell'italiano.....138
- Grafico n°13: livello di conoscenza dell'italiano nelle diverse abilità.....139
- Grafico n°14: gli aspetti importanti nella conoscenza della lingua secondo gli informanti.....141
- Grafico n°15: le attività preferite da svolgere in italiano.....143
- Grafico n°16: il grado di piacere studiando orale italiano144
- Grafico n°17: tipologia del parlato preferito dagli informanti.....147
- Grafico n°18: il grado di difficoltà esprimendosi oralmente.....149
- Grafico n°19: le cause di difficoltà.....150
- Grafico n°20: l'aspetto più importante nella produzione orale.....151
- Grafico n°21: il grado di utilità delle diverse attività orali.....153
- Grafico n°22: modalità di studio preferita in classe di orale.....161
- Grafico n°23: la relazione tra pari.....162
- Grafico n°24: centralità dello studente e la sua partecipazione al proprio percorso di apprendimento.....164
- Grafico n°25: il materiale usato per studiare l'orale.....165

• Grafico n°26: la tecnica più usata nella lezione di orale.....	166
• Grafico n°27: il gradimento del metodo usato.....	167
• Grafico n°28: il piacere di provare un nuovo metodo.....	168
• Grafico n°29: risultati delle presentazioni del task “esperti in comunicazione”.....	179
• Grafico n°30: risultati delle presentazioni del task “i miei oggetti”.....	183
• Grafico n°31: risultati delle presentazioni del task “gli oggetti indispensabili di un paese”.....	185
• Grafico n°32: autovalutazione delle competenze della prima UD.....	187
• Grafico n°33: valutazione del task della prima UD da parte degli studenti.....	191
• Grafico n°34: risultati delle presentazioni del task “la mia casa”.....	196
• Grafico n°35: risultati delle presentazioni del task “lo stile di arredamento”.....	200
• Grafico n°36: risultati delle presentazioni del task “la mia scuola”.....	202
• Grafico n°37: autovalutazione delle competenze della seconda UD.....	203
• Grafico n°38: valutazione dei task della seconda UD da parte degli informanti.....	207
• Grafico n°39: risultati delle presentazioni del task “andiamo a fare shopping”.....	212
• Grafico n°40: risultati delle presentazioni del task “lo compro”.....	215
• Grafico n°41: risultati delle presentazioni del task “un regalo per il compagno”.....	217
• Grafico n°42: autovalutazione delle competenze della terza UD.....	218
• Grafico n°43: valutazione dei task della terza UD da parte degli studenti.....	222
• Grafico n°44: risultati delle presentazioni del task “il fai da te”.....	226
• Grafico n°45: risultati delle presentazioni del task “chi chiamiamo”.....	229
• Grafico n°46: risultati delle presentazioni del task “offrire servizi”.....	231
• Grafico n°47: autovalutazione delle competenze della quarta UD.....	232
• Grafico n°48: valutazione dei task della quarta UD da parte degli studenti.....	237

• Grafico n°49: sviluppo dell'efficacia comunicativa degli informanti.....	239
• Grafico n°50: sviluppo della fluenza degli informanti.....	240
• Grafico n°51: sviluppo del lessico degli informanti.....	241
• Grafico n°52: reazione degli studenti.....	244
• Grafico n°53: il grado di difficoltà o facilità dei task.....	245
• Grafico n°54: lavoro collaborativo divertente.....	246
• Grafico n°55: velocità del lavoro collaborativo.....	247
• Grafico n°56: lavoro collaborativo più rilassante.....	248
• Grafico n°57: noiosità nella collaborazione.....	249
• Grafico n°58: il conflitto nel lavoro collaborativo.....	250
• Grafico n°59: l'utilità dell'apprendimento tramite i task.....	251
• Grafico n°60: giustificazione della risposta "sì".....	252
• Grafico n°61: l'orale e i task.....	253
• Grafico n°62: giustificazione della risposta "sì".....	254
• Grafico n°63: giustificazione della risposta "no".....	255
• Grafico n°64: la ripetizione di un'esperienza orientata all'azione.....	256
• Grafico n°65: risultati della prova di ascolto.....	265
• Grafico n°66: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative.....	268
• Grafico n°67: risultati della prova orale finale.....	269
• Grafico n°68: risultati dell'intero test finale.....	270
• Grafico n°69: paragone tra test d'ingresso e test finale.....	271

Introduzione:

Oggigiorno il miglioramento dei processi conducenti, l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere suscita interesse in molti ricercatori.

Questo perfezionamento s'indirizza soprattutto verso la motivazione degli studenti per acquisire la lingua e l'efficacia dell'insegnamento che dovrebbe rispondere alle esigenze di una determinata società in un determinato momento.

In altre parole, i diversi studi propongono vari scelte e metodi da adottare e permettono ai docenti di individuare quale metodo è più efficace e che possa rispondere ai bisogni e agli interessi dei loro discenti, allo scopo di garantire un apprendimento duraturo della lingua straniera.

Marta Kaliska dichiara che l'insegnamento dovrebbe porre l'accento sul lavoro autonomo dell'apprendente e sul suo impegno individuale. Infatti, alcune ricerche mostrano che l'apprendente acquisisce il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta, ma l'80% di ciò che vede, ascolta e fa. (Klimkiewicz, Malinowska, Paleta e Wrana, (a cura di) 2015: 528/529)

Una delle recenti proposte della metodologia moderna che cerca di unire questi aspetti è la didattica orientata all'azione ovvero il Task-Based Language Learning and Teaching. Questa prospettiva sottolinea la socialità del campo di azione dell'apprendente che è considerato come un attore sociale che partecipa ad atti collettivi per raggiungere obiettivi precisi che implicano la negoziazione, la collaborazione e lo scambio di informazioni tra i partecipanti (Spinelli in (a cura di) Diadori, Caruso e Lamarra, 2016:135).

Tuttavia, l'approccio prevalente nell'insegnamento delle lingue straniere nelle nostre università algerine è quello comunicativo. Tale approccio, in senso ampio, si fonda sull'esigenza pratica di comunicare nella lingua che si sta apprendendo in contesti reali. Pichiassi sostiene che nell'approccio comunicativo:

“Gli obiettivi di apprendimento linguistico sono definiti sulla base di una concezione comunicativa della competenza linguistica. La

conoscenza linguistica è vista in rapporto ai fini della comunicazione, è intesa come capacità di interagire servendosi di una lingua. Gli obiettivi di apprendimento sono perciò obiettivi comunicativi, per cui le forme linguistiche da insegnare vengono scelte sulla base della loro utilità ai fini dei bisogni comunicativi.” (1999:140)

Da quanto citato sopra si capisce che lo scopo dell’insegnamento di una lingua straniera non è quello di far raggiungere l’apprendente alla semplice competenza linguistica, ma è lo sviluppo della più complessa competenza comunicativa. Con il termine competenza comunicativa si intende l’integrazione delle diverse componenti: linguistica, paralinguistica, cinesica, prossemica, pragmatica e socioculturale. (Hymes in Koceva, 2018:45).

All’inizio della nostra esperienza personale come docente d’italiano LS per adulti algerini all’università Blida 2, non avendo molta esperienza nel campo, abbiamo cominciato a progettare le nostre lezioni basandoci sulle modalità didattiche a cui eravamo stati esposti in quanto studenti. Però, col passare del tempo, abbiamo cominciato a introdurre nuove tecniche che sembravano utili per gli studenti.

Tuttavia, i risultati della maggior parte degli studenti, soprattutto nella produzione orale, non erano sempre molto soddisfacenti. In altri termini, abbiamo constatato che molti studenti trovavano difficoltà nell’esprimersi oralmente e non riuscivano ad arrivare al livello previsto all’inizio del processo didattico.

Inoltre, vi erano anche studenti che, dopo aver acquisito la laurea, non erano in grado di usare la lingua italiana che costituiva l’oggetto dei loro studi universitari. Tali risultati ci hanno portati a rivedere i modelli didattici e a riflettere sui metodi e sugli approcci finora adoperati.

Norris e Ortega (2000) hanno individuato nei vari stili di insegnamento cinque¹ variabili collegate al successo o all’insuccesso dell’insegnamento; in

¹ Le cinque variabili legate al successo o all’insuccesso dell’insegnamento sono : insegnamento esplicito, insegnamento implicito, *focus on meaning*, *focus on forms* e *focus on form*.

quanto dividono gli insegnanti tra coloro che dirigono l'attenzione degli studenti esclusivamente sul significato, altri lo dirigono sulle forme linguistiche, altri invece fanno una mediazione tra i due tipi precedenti cioè si focalizzano sia sul significato che sulla forma linguistica (Rastelli, 2009: 53-54).

In quanto insegnanti di orale, la nostra organizzazione del percorso didattico segue l'andamento classico dell'approccio comunicativo; cioè la tradizionale sequenza PPP². Però, gli elementi problematici di questo andamento è che è stato osservato da alcuni autori come Ellis (2003) che vi sia una contraddizione nel proporre attività di produzione libera e dall'altra parte, sempre nella stessa attività, indurre gli studenti ad usare determinate strutture linguistiche anche se esistono altri modi per raggiungere lo stesso obiettivo comunicativo.

Oltre a questo, si è anche osservato che in questa ottica la lingua da apprendere sia assimilata a un insieme di prodotti finiti e che questo si scontra da un lato con la complessità del percorso di acquisizione delle lingue e dall'altro con la complessità della lingua stessa. Nonostante le critiche su questo insegnamento orientato in questa direzione che non dimostri molto utile per sviluppare negli apprendenti la capacità di usare nella comunicazione autentica gli elementi linguistici insegnati, questa prospettiva risulta la più adottata nella didattica delle lingue in vari paesi (Nuzzo e Grassi, 2016:103/105).

Invece, la prospettiva che risulta compatibile con il naturale processo di acquisizione e offre anche opportunità di notare il corretto funzionamento delle strutture linguistiche è quella del *focus on form* (FonF). Il FonF include nell'attività didattica l'attenzione agli aspetti formali della lingua target, ma prevede che il lavoro sulle caratteristiche del codice avvenga solo a partire da difficoltà e dubbi emersi mentre usano la lingua oggetto di studio per comunicare nel contesto di un compito. Vale a dire, la tipica applicazione didattica di questa prospettiva è il Task-

² Si intende con la sequenza PPP "presentazione, pratica, produzione" che realizza la prospettiva FonFs cioè la focalizzazione sulle forme linguistiche o su specifiche forme linguistiche. (Nuzzo e Grassi, 2016: 99,100)

based Language Teaching in cui l'elemento centrale di questo tipo di insegnamento è il compito ossia il Task (ibidem 110).

Quindi, da tutto quanto spiegato finora supponiamo che un approccio orientato all'azione basato sui task e che segue la prospettiva FonF sembra più adeguato ai nostri studenti per imparare in maniera più attiva e per sviluppare la loro competenza comunicativa in maniera più efficace.

Inoltre, la nostra intenzione non è solo quella di descrivere un esempio di applicazione di un approccio basato sui compiti, ma anche è quella di offrire soluzioni alle difficoltà dei nostri discenti, perché per noi rappresenta una proposta didattica proficua per migliorare il livello degli studenti.

L'obiettivo principale del presente studio è quello di verificare e valutare l'efficacia o meno di un percorso didattico incentrato su un approccio orientato all'azione tramite la realizzazione di compiti concreti e contestualizzati all'interno di una classe d'italiano LS; e ad osservare se l'uso del task come strumento didattico possa sviluppare la competenza comunicativa degli studenti del secondo anno dell'università di Blida 2 e se possa creare le condizioni favorevoli allo studio.

Detto questo, il nucleo della nostra ricerca è quello di indagare l'utilità e la validità dell'approccio orientato all'azione con studenti del secondo anno di laurea all'università di Blida 2 nello sviluppo della loro competenza comunicativa.

In altre parole, la nostra questione è come il task possa risultare utile ed efficace per lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti di italiano LS? Oltre questo è possibile avere risultati soddisfacenti usando il task con studenti di Blida 2?

Dalla nostra problematica posta, sorgono alcune ipotesi che elenchiamo qui. Perseguire un andamento secondo la prospettiva FonF cioè adottare un approccio orientato all'azione basato sui task, esso potrebbe:

- Rendere lo studente più consapevole e responsabile del suo processo di apprendimento.
- Creare in classe condizioni favorevoli per garantire un apprendimento duraturo ed efficace della LS.
- Aiutare lo studente ad esprimersi oralmente in modo libero e spontaneo in una situazione di comunicazione reale.

Il nostro lavoro si articola in due grandi parti: una teorica ed altra empirica. Per quanto riguarda la prima parte è divisa in tre grandi capitoli in cui approfondiremo i concetti di insegnamento- apprendimento delle lingue straniere in Algeria nell'era della comunicazione, di seguito il concetto di competenza comunicativa, passiamo poi al quadro teorico dell'insegnamento di una lingua straniera attraverso un approccio orientato all'azione.

Il primo riguarda la spiegazione del processo di apprendimento delle lingue straniere precisamente l'italiano agli stranieri, in cui abbiamo chiarito all'inizio la differenza tra l'apprendimento spontaneo e quello guidato sottolineando tutti gli elementi appartenenti ad essi. Tra i quali quelli appartenenti all'apprendimento spontaneo come la teoria di Krashen e la teoria dell'interlingua e quelli appartenenti all'apprendimento guidato come i vincoli dell'insegnabilità, i vantaggi dell'insegnamento e la differenza tra i tipi di apprendimento e tipi di conoscenza.

Tra l'altro abbiamo trattato tutti i fattori che interagiscono nell'apprendimento della L2 e l'insegnante dovrebbe prendere in considerazione nella sua prassi didattica, i quali sono divisi in tre grandi macro-categorie: variabili linguistiche, variabili ambientali e variabili interni dell'individuo. Successivamente abbiamo accennato il discorso sull'analisi dei bisogni di apprendimento, cioè abbiamo spiegato sia il modo che l'oggetto da analizzare per costruire un corso educativo il più efficace possibile.

Appena dopo abbiamo aperto il discorso sulla lingua italiana in quanto lingua straniera insegnata e studiata in un paese dove essa è assente nella società, sottolineando anche i problemi che si pongono in questa situazione di

apprendimento. Oltre questo abbiamo descritto sia il contesto sociolinguistico algerino generale e le sue caratteristiche sia l'insegnamento dell'italiano in Algeria.

In fine abbiamo dedicato l'ultima parte del primo capitolo al soggetto che impara questa lingua cercando di capire chi è lo studente adulto ossia giovane adulto e precisamente quali sono le caratteristiche dello studente universitario che rappresenta il nostro campione.

Il secondo capitolo è stato dedicato alla competenza comunicativa; prima di definire questo concetto chiave della nostra ricerca abbiamo spiegato la sua nascita e le sue origini e poi abbiamo fornito una definizione secondo il dizionario di glottodidattica per arrivare a definire la competenza comunicativa nel corso degli anni secondo diversi studiosi, i quali hanno fornito vari modelli ciascuno tratta il concetto da angolo diverso e secondo la sua visione. Di seguito abbiamo evidenziato l'utilità di un modello di competenza comunicativa e per quali motivi ci si ricorre a tale modello di competenza nella nostra prassi didattica.

Per capire meglio la composizione della competenza comunicativa abbiamo elencato in dettaglio tutti i suoi elementi costitutivi ovvero tutte le sotto competenze legate ad essa che riferiscono a tre grandi aree: una linguistica, l'altra extralinguistica ed in fine sociopragmatica e ininter(culturale). Appena dopo abbiamo presentato la riflessione di Balboni che evidenzia l'esigenza di passare dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale, non solo questo ma anche mette l'accento sui diversi problemi che possono sorgere nel confronto di due software mentali culturalmente differenti e quindi durante una comunicazione interculturale.

Nel terzo e ultimo capitolo della nostra parte teorica abbiamo iniziato il capitolo con l'approccio in questione spiegando in dettaglio sia lo sviluppo dell'approccio orientato all'azione nel corso degli anni che la sua definizione. Poi ci siamo passati ad elencare i principi fondamentali su cui basa quest'ultimo, gli obiettivi mirati progettando un intervento didattico basato sull'approccio azionale,

il modo in cui si organizzano i sillabi che le unità didattiche in base alle linee di questo approccio, ma anche i vantaggi e i limiti di quest'ultimo.

Oltre questo abbiamo evidenziato il ruolo fondamentale attribuito all'approccio orientato all'azione nel QCER, poi abbiamo evidenziato ciò che differenzia l'approccio azionale da quello comunicativo mettendo in rilievo anche i punti comuni tra di loro, come abbiamo studiato il rapporto tra la prospettiva azionale e l'educazione plurilingue.

Successivamente abbiamo accennato il discorso sullo strumento di massima importanza in questa ricerca cioè il task. Dopo aver spiegato in dettaglio il concetto di task secondo il punto di vista di diversi studiosi sin dalla sua nascita agli anni più recenti abbiamo evidenziato le caratteristiche che possiede ogni task e ciò che lo rende diverso da un semplice esercizio o attività. Oltre ciò abbiamo spiegato la funzione che ha quest'ultimo elemento e i tipi di task per poi avviare la descrizione delle diverse fasi del task spiegando ciò che si deve fare da parte di entrambi docente e discenti sia prima del task sia durante il task che dopo il task.

In seguito abbiamo elencato le componenti del task in cui abbiamo trattato gli obiettivi che dovrebbe avere un task, l'input che riceve per svolgere un task, le procedure, i ruoli dell'insegnante e dell'apprendente ed in fine le impostazioni cioè come e dove svolgere un task.

Per quanto concerne la nostra parte sperimentale, essa ha un procedimento che segue la metodologia qualitativa di tipo ricerca-azione, quest'ultimo viene definito dal punto di vista metodologico:

“...un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli autori, mediante un controllo sistematico dei processi.” (Losito, Pozzo, 2005).

Da questa citazione si può capire che questi approcci metodologici sono i più adeguati e compatibili per effettuare la nostra ricerca. Per quanto riguarda il nostro campione abbiamo eseguito la nostra ricerca con studenti del secondo anno di laurea dell'università di Blida 2 con i quali abbiamo perseguito la ricerca fino al terzo anno.

La scelta del campione è in stretto legame con le nostre constatazioni di partenza, in cui abbiamo notato le difficoltà degli studenti nell'esprimersi oralmente. Durante la nostra esperienza di insegnamento di questa materia avevamo progettato le nostre lezioni seguendo la prospettiva (PPP) classica dell'approccio comunicativo; però, i nostri studenti, delle diverse promozioni, avevano avuto sempre le stesse difficoltà ed i risultati della maggior parte di loro non erano molto soddisfacenti.

Per realizzare la nostra indagine ci siamo riferiti a diversi tipi di strumenti: questionari, test di verifica, una serie di task, registrazioni e bilanci. Come primo strumento abbiamo sottoposto il nostro campione ad un test d'ingresso per individuare il livello degli studenti e sulla base dei risultati ottenuti abbiamo deciso il livello da sviluppare e gli obiettivi da raggiungere alla fine della sperimentazione.

Come secondo strumento abbiamo somministrato agli studenti un questionario conoscitivo per la raccolta dei dati e per personalizzare e adattare i task in modo tale da rispondere ai bisogni degli studenti.

Il terzo strumento rappresenta l'oggetto del nostro studio, cioè una serie di task contestualizzati e adattati secondo il livello e i bisogni degli studenti. Successivamente abbiamo registrato le produzioni orali degli studenti mentre svolgevano i task per analizzare i loro bisogni e progressi. Alla fine di ogni task finale abbiamo dedicato un momento al feedback per avere maggiori informazioni sulle difficoltà emerse durante i task e i punti positivi per poter analizzare l'utilità o meno di quest'ultimo; infatti gli studenti da una parte si autovalutano e valutano

le presentazioni dei compagni e dall'altra citano sia le difficoltà emerse durante i task che i punti positivi.

Il penultimo strumento è un questionario finale che mira a conoscere il parere degli informanti sui task proposti nonché il loro gradimento sull'esperienza vissuta e di conseguenza rispondere alla nostra domanda.

Alla fine abbiamo concluso la nostra indagine con un test finale che intende verificare se fosse stati arrivati ai nostri obiettivi di partenza e valutare i progressi e la qualità delle loro produzioni orali.

Parte teorica

Capitolo primo: APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

- 1. Apprendimento spontaneo e apprendimento guidato**
- 2. Le variabili nell'insegnamento della L2**
- 3. L'analisi dei bisogni comunicativi**
- 4. Italiano LS**
- 5. Il contesto sociolinguistico algerino**
- 6. La lingua straniera e lo studente adulto**

Capitolo primo: APPRENDIMENTO DELLA LINGUA STRANIERA

Premessa:

L'apprendimento di qualsiasi lingua diversa da quella materna non richiede sempre il ricorso allo studio di tale lingua; ovviamente è possibile anche imparare ad usare codici linguistici diversi da quelli acquisiti sin dalla nascita per comunicare tutto entrando in contatto diretto con tali codici e nel contesto dove quella lingua è presente. Però, è vero anche che l'intervento didattico velocizza il processo di apprendimento linguistico e permette di attendere un livello di competenza soddisfacente in un breve periodo rispetto all'acquisizione spontanea soprattutto nel caso di studenti adulti.

Per capire questo abbiamo dedicato il primo capitolo partendo dalla distinzione tra l'apprendimento spontaneo e quello guidato sottolineando le teorie più importanti e legate all'apprendimento ma anche i vincoli e i vantaggi dell'insegnamento. Successivamente abbiamo provato ad essere consapevoli di tutti i fattori che interagiscono nel percorso di apprendimento della L2, cioè le variabili legate alla lingua oggetto di apprendimento, le variabili ambientali che entrano in gioco durante l'apprendimento ma anche le variabili che sono legate all'individuo che impara la lingua.

Poi siamo passati all'analisi dei bisogni comunicativi per saper in che modo individuare i bisogni dei nostri studenti durante la ricerca. Appena dopo abbiamo giudicato opportuno avere maggiori informazioni sulla lingua italiana che rappresenta l'oggetto di questo contributo, soprattutto la sua presenza nel contesto algerino. Alla fine abbiamo concluso il capitolo cercando di avere un'idea dettagliata sul soggetto che impara la lingua e spesso sul profilo dello studente adulto.

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

1.1. Apprendimento spontaneo e apprendimento guidato:

Nell'apprendimento di una lingua diversa da quella materna troviamo due tipi di persone, c'è che la impara e arriva a capire e farsi capire senza studiarla ed invece c'è che la studia ma non arriva ad impararla.

1.1.1. Apprendimento spontaneo:

Per capire come si imparano le lingue Nuzzo e Grassi (2016) hanno iniziato la loro riflessione da due assunti; il primo riguarda l'acquisizione della L2 che ha un percorso naturale che si verifica anche in assenza di insegnamento, spesso in contesti di emersione linguistica. Il secondo riguarda i meccanismi coinvolti nell'acquisizione spontanea che sono verosimili anche quando ci si trova in classe. Dunque, l'insegnamento della L2 se non tiene conto dei processi naturali che regolano l'acquisizione, quest'ultimo può essere meno efficace.

A questo punto, emerge quanto sia necessario capire prima come avviene il processo naturale di acquisizione linguistica e spesso la LS per garantire un apprendimento efficace.

○ La teoria di Krashen:

Il psicolinguista Krashen si è dedicato a studiare i percorsi di acquisizione linguistica e agli elementi che intervengono in essa. La sua teoria *Second Language Acquisition Theory (SLAT)* si basa principalmente su cinque ipotesi:

➤ Ipotesi 1: acquisizione vs apprendimento

In questa ipotesi ha distinto tra i due termini acquisizione e apprendimento. Nel primo si tratta di un percorso inconscio, cioè quando si impara in maniera spontanea e senza accorgersene, in cui c'è un'integrazione delle modalità globali/analitiche degli emisferi destro/sinistro ; quanto viene acquisito fa parte della competenza stabile della persona. Su tale competenza acquisita si basa la produzione linguistica.

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

Invece, il secondo si tratta di un percorso conscio e volontario, governato dall'emisfero sinistro e basato sulla memoria a medio termine; quindi la competenza appresa non è definitiva. (Balboni, 1994 :53).

➤ **Ipotesi 2: monitor**

Si tratta di un controllo formale su quanto acquisito, cioè il controllo grammaticale, lessicale, sociolinguistico, culturale... Tale controllo emerge quando si comunica basandosi sulle informazioni acquisite le quali sono facili da recuperare rispetto alle informazioni apprese che si attivano più lentamente.

➤ **Ipotesi 3: input comprensibile**

Affinché l'insegnante garantisca un'acquisizione deve fornire allo studente un input comprensibile che lo permette di concentrare sul significato e non sulla sua forma. Se tale input è reso comprensibile, fornisce come ha chiamato Bruner *Language Acquisition Support System*. Di conseguenza il *Language Acquisition Device* (LAD) si mette in azione in maniera automatica (Caon e Rutka, 2004 :13).

➤ **Ipotesi 4: ordine naturale e i+1; zona di sviluppo prossimale; interlingua**

L'*ordine naturale* di acquisizione linguistica riferisce alla successione degli elementi linguistici da apprendere, i quali sono collocati in sequenza naturale, cioè ci sono strutture che vengono apprese prima di altre. Quindi, il +1 riferisce all'elemento che si trova immediatamente nella fase successiva di quanto già interiorizzato, si tratta di quello che ha chiamato Vikotskij la zona di sviluppo prossimale.

Per questo motivo, presentare in anticipo gli elementi che dovrebbero essere affrontati dopo, genera un apprendimento temporaneo che non può trasformare in acquisizione perché ogni elemento nuovo può essere acquisito solo se gli elementi che lo precedono sono già acquisiti (Balboni, 2014:38).

➤ **Ipotesi 5: filtro affettivo**

Nel caso in cui l'apprendente si sente a proprio agio il suo cervello memorizza ciò che riceve in maniera più facile grazie all'uso di neurotrasmettitori che facilitano il suo lavoro. Però, in caso contrario, cioè se l'apprendente sente a

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

disagio come momenti di paura e di stress si produce uno steroide che blocca i neurotrasmettitori, di conseguenza ostacola la memorizzazione.

Vale a dire il filtro affettivo è un meccanismo di autodifesa che si attiva a causa di: stati d'ansia o attività che tendono a rischiare l'immagine dello studente sia come autostima che in confronto dei compagni (ibidem).

○ La teoria dell'interlingua:

Come abbiamo già detto il percorso di acquisizione linguistica avviene secondo un ordine naturale, come ha affermato Balboni “un elemento implica la presenza di altri elementi già acquisiti, secondo la logica della «zona di sviluppo prossimale»” (ibidem, 39) cioè secondo quello che avviene nella sua interlingua.

Selinker, il fondatore di questo concetto, definisce *l'interlingua* come un sistema linguistico utilizzato da qualsiasi apprendente di una qualsiasi lingua seconda, si tratta di un sistema dotato di regole come le lingue naturali, ma è fortemente instabile, perché è in continua evoluzione. In altri termini, imparando un'altra lingua l'apprendente costruisce un sistema linguistico provvisorio nel quale cambia continuamente la propria rappresentazione (Rastelli, 2009:28-29)).

Nel percorso di acquisizione linguistica l'apprendente costruisce diverse interlingue nelle quali manifesta le sue ipotesi sul funzionamento della lingua-obiettivo. Inoltre, in tutte le interlingue ci sono caratteristiche comuni e altre diverse di ciascun individuo. Questo dipende dallo sviluppo dell'interlingua in cui contribuiscono, da un lato, i meccanismi neurolinguistici e strategie cognitivi uguali per tutti gli individui; dall'altro lato, fattori contestuali che variano a seconda delle esperienze personali degli apprendenti. Per questo motivo che ci sono studenti che imparano una lingua in tempi più brevi e con risultati molto diversi rispetto agli altri anche se percorrono le stesse tappe per acquisirla.

Le interlingue degli apprendenti percorrono tappe comuni che si articolano in due grandi fasi.

La fase iniziale è caratterizzata da un primo momento di **silenzio**, nel quale lo studente non è in grado di produrre lingua, invece il suo compito è quello di

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

raccogliere il massimo dei dati sulla lingua da imparare, di cominciare a notare, dall'input che riceve sia orale che scritto, eppure capire quali sono i meccanismi che la regolano. A questo punto, l'apprendente comincia a **formulare delle ipotesi** e a sottoporle a verifica; proprio in questo momento appare qualche tentativo di produzione in L2, tramite formule fisse che vengono apprese come pezzi non analizzati (come: non lo so). Successivamente iniziano a comparire **enunciati più creativi** costituiti da poche parole, dove c'è molta semplificazione strutturale e semantica.

Invece nella seconda fase comincia il percorso di grammaticalizzazione del materiale linguistico acquisito dallo studente. Tale percorso avviene in due prospettive complementari; da una parte si cerca di individuare l'ordine in cui diversi elementi grammaticali vengono acquisiti, dall'altra si costruiscono delle sequenze degli stadi di realizzazione di un medesimo elemento grammaticale (Nuzzo e Grassi, 2016:15-21).

Durante il percorso di apprendimento e sviluppo grammaticale, i parlanti producono forme scorrette dal punto di vista del parlante competente. A proposito Balboni afferma che in questo caso la competenza non è sbagliata ma è parziale; perché, in realtà, quella forma errata è la produzione propria di quello stadio di evoluzione dell'interlingua che non prevede in quel momento l'esecuzione corretta, la quale arriverà naturalmente in uno stadio successivo (2014:40).

Intanto, Nuzzo e Grassi dichiarano che gli errori dell'interlingua sono frutto di ipotesi inadeguate rispetto al funzionamento della lingua target, ma che rappresentano segnali importanti di ciò che l'apprendente sta elaborando nel tentativo di costruire il sistema della lingua che impara.

1.1.2. L'apprendimento guidato:

Generalmente chi impara una lingua vuol minimizzare i tempi e che la impara in modo rapido; per questo motivo che le persone ricorrono a studiare le lingue straniere in contesti formativi. Dunque, l'insegnamento risulta un utile

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

strumento per accelerare il percorso acquisizionale e ottenere livelli di competenza e di accuratezza quasi simili a quelli dei nativi.

Si è constatato come negli apprendenti spontanei, specialmente se esposti alla L2 per la prima volta in età adulta, l'interlingua tenda spesso a evolvere soltanto fino a un certo livello e poi si stabilizza. Ma il tema di stabilizzazione rimane un argomento molto delicato e in corso di diverse ricerche (Nuzzo e Grassi, 2016).

○ **Vincoli di insegnabilità:**

Si deve essere consapevoli che l'insegnamento non offre sempre la possibilità di avere risultati migliori rispetto all'apprendimento spontaneo, invece ci sono casi di scarso successo dell'insegnamento delle LS quando non verte sull'ipotesi dell'insegnabilità.

Questo fatto dipende dal mancato rispetto dei vincoli naturali di apprendibilità. Vale a dire se per imparare una lingua dobbiamo percorrere determinate tappe per tutti, forzare queste tappe cercando di insegnare elementi per cui gli apprendenti non sono ancora "pronti" ad imparare non è per niente utile ed è dannoso. Quindi, è proprietaria la prontezza acquisizionale dell'apprendente (ibidem).

○ **Vantaggi dell'insegnamento:**

Difatti, Nuzzo e Grassi (2016) affermano che l'insegnamento della L2 può garantire risultati molto soddisfacenti e migliori rispetto a quelli ottenuti mediante l'acquisizione spontanea, perché:

- Consente di raggiungere risultati migliori di quelli che si ottengono mediante l'acquisizione spontanea.
- Offre a chi impara più opportunità di concentrare l'attenzione su aspetti formali del codice e di notare fenomeni presenti nell'input.

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

- Permette di manipolare qualitativamente input, output e feedback (per attirare l'attenzione dei discenti su elementi formali).
- Permette di sviluppare più equilibratamente tutte le abilità linguistiche, ricettive e produttive.
- Soddisfare un bisogno culturale del discente.
 - **Tipi di apprendimento e tipi di conoscenza:**

Il soggetto che impara la L2 a scuola ha due tipi di conoscenza, da un lato aver accesso alla conoscenza delle regole grammaticali e il funzionamento della L2, dall'altro capire e farsi capire in una situazione comunicativa concreta. Di converso, quello che impara la lingua senza studiarla sviluppa solo il secondo tipo di conoscenza.

Come abbiamo già visto con la teoria di Krashen, egli distingue tra i due modi di sapere la L2, cioè tra la conoscenza acquisita e quella appresa. Invece, gli studi più recenti hanno rimarcato la differenza tra l'apprendimento implicito e quello esplicito. Il primo riferisce a un processo di apprendimento che avviene casualmente in cui l'apprendente non ha consapevolezza di ciò che impara, mentre il secondo è un'operazione consapevole e l'apprendente presta particolare attenzione agli input cercando di individuare schemi o strutture sottostanti.

1.2. Le variabili nell'apprendimento della L2:

Con quello che abbiamo già affrontato finora, possiamo dire che il processo di apprendimento della L2 non è così semplice ma è un fenomeno molto complesso in cui entrano in gioco molte variabili. Diadori (2015) dichiara che tali variabili si intersecano tra di loro e che possono dipendere sia dalle lingue coinvolte, sia dai fattori esterni che da caratteristiche personali di chi apprende la lingua.

1.2.1. Variabili linguistiche:

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

Tutte le lingue che conosce un soggetto si mettono in gioco quando comincia ad imparare una nuova lingua, questo può influenzare gli esiti di apprendimento.

○ **Le caratteristiche della L2:**

La prima variabile è relativa alle caratteristiche interne della L2, quali: il rapporto fra pronuncia e grafema, il grado di trasparenza dei morfemi, la presenza di regolarità ed eccezioni, la complessità fonologica, l'ordine dei costituenti della frase, la prevalenza dei prefissi o suffissi, la presenza di più generi e classi nominali, l'uso di diversi sistemi numerali...

Nessuna lingua è difficile o facile ma esistono alcuni aspetti che la rendono più complessa, cioè ci sono alcuni elementi che rendono problematico l'apprendimento da parte degli apprendenti stranieri.

○ **Le caratteristiche della L2 e della L1:**

Lo studio delle diverse caratteristiche tra la lingua madre e la lingua da apprendere ha portato molte persone a usare tecniche contrastive come la traduzione. Infatti, esistono varie combinazioni possibili che prendono in considerazione la lingua madre e la lingua da apprendere nel processo d'insegnamento/apprendimento che sono: le famiglie linguistiche in cui c'è tutta una classificazione delle lingue secondo la loro genealogia, le tipologie linguistiche...

○ **L'influsso di altre lingue note:**

Il monolinguisimo è una realtà molto rara perché, generalmente, le persone non si limitano solo alla lingua madre ma imparano anche altre lingue, anzi in certi casi arrivano ad imparare tre o quattro lingue.

Insomma, con l'affermazione dell'inglese come lingua franca sta diffondendo di più la competenza plurilingue, in cui i soggetti si trovano a impararla per motivazioni diverse. In questo caso, i processi cognitivi e le mappe mentali diventano più complesse imparando tante lingue, si può verificare il caso

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

dell'acquisizione di una lingua straniera non utilizzi la L1 come riferimento, ma piuttosto si ricorre ad una lingua già nota.

1.2.2. Variabili ambientali:

Le variabili ambientali rappresentano una seconda macro-variabile che può influenzare il processo di apprendimento e che l'insegnante deve prendere in considerazione. Tra i quali ne citiamo:

- **Il contesto educativo:**

Apprendere una lingua straniera nel suo contesto e in contatto diretto con i parlanti nativi (apprendimento spontaneo), è diverso dall'apprendimento in un contesto della propria cultura (apprendimento guidato), oppure anche in un'aula multilingue nel paese dove si parla quella lingua (apprendimento misto). Tutti questi contesti hanno un impatto diverso sull'apprendimento, per questo si è pensato per contesto formale di ricorrere a insegnanti di madrelingua, ad essere in contatto con i parlanti nativi e ad avere un formato didattico.

- **Il contesto sociale:**

Esiste una correlazione tra i dati linguistici e le variabili sociali. Infatti, il contatto con i nativi, il livello di istruzione della famiglia, il contesto sociale e lavorativo tutti questi elementi incidono sull'acquisizione della L2.

- **L'input linguistico in L2:**

L'individuo impara una L2 grazie all'esposizione a input sia orale che scritto. A partire da quell'input e dalle prenoscenze linguistiche, il soggetto processa mentalmente i modelli linguistico-comunicativi a cui è esposto.

Come abbiamo già spiegato in precedenza l'ipotesi di Krashen l'input dovrebbe essere comprensibile in modo che lo studente possa gestire. Inoltre, più l'input è vario e comprensibile, maggiore è il repertorio di casi con cui l'apprendente si confronta per verificare le sue ipotesi sul funzionamento della L2.

- **Le interazioni in L2:**

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

Gli apprendenti della L2 possono interagire sia con parlanti nativi sia con i non nativi tramite canali diversi. Si tratta di variabili che sono al centro delle teorie sull'apprendimento azionale, sulla comunicazione interculturale e sulle dinamiche cooperative. L'aula è considerata come un microcosmo di socialità in cui si esercitano le diverse abilità linguistico-comunicative.

○ **Il tempo a disposizione e la sua organizzazione:**

Le occasioni di interazione e le opportunità di esposizione all'input sono variabili legate sia al carattere, sia alla motivazione del soggetto (che affronteremo nel paragrafo successivo) che al contesto che determina il tipo di input, laddove il soggetto è esposto ed è coinvolto ad agire. Se si pensa al tempo a cui il bambino è esposto per imparare la L1 attraverso il contatto con i genitori, con i parenti si capisce che il tempo a disposizione dell'apprendente della L2 e la sua organizzazione hanno un ruolo determinante.

Tra l'altro, l'insegnante può ottimizzare i tempi di apprendimento della L2 in classe aumentando la densità comunicativa e organizzando l'unità di lavoro; e lo studente a sua volta può ampliare il proprio tempo di esposizione alla L2 nel suo tempo libero.

1.2.3. Variabili individuali:

Le variabili individuali, dette anche interni o intrinseche, riferiscono a tutte le caratteristiche dell'individuo a livello neurologico e psicologico-affettivo. Queste variabili sono: l'età, il sesso, la motivazione, gli aspetti affettivi legati all'apprendimento e le caratteristiche della personalità.

○ **L'età:**

Diversi studi hanno affermato che l'età ha un ruolo essenziale nella facilità e rapidità dell'acquisizione; concordano l'idea che invecchiando diventa sempre più difficile imparare una lingua ma non è impossibile.

L'essere umano, da bambino ha il vantaggio che nei suoi primi anni è caratterizzato dalla rapidità dell'acquisizione linguistica. Poi, tra i 7-8 anni passa

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

ad un periodo sensibile alla lingua e fino ai 20-22 anni conserva forti potenzialità neurologiche che gli permetterebbero di sviluppare una buona competenza linguistica.

Nel 1967, il psicolinguista Lennenberg ipotizza l'esistenza di un *periodo critico* nel quale sostiene che l'apprendimento di una lingua diversa dalla lingua madre è molto faticoso e spesso non ha successo dopo i 10-12 anni. Infatti, egli è del parere che dopo la pubertà risulta impossibile arrivare a padroneggiare perfettamente una lingua straniera come un parlante nativo.

Vent'anni dopo, Richard afferma che per localizzare le funzioni linguistiche nel cervello umano esistono fasi diverse alle quali corrispondono età critiche diverse. Questa nuova idea spinge a inquadrare il comportamento delle diverse fasi di acquisizione dei vari livelli di competenza linguistico-comunicativa (Villarini, 2021:136).

A livello fonetico-intonativo; l'acquisizione dei tratti di pronuncia è superiore nell'infanzia, spesso prima dei 8-10 anni, è possibile acquisirla senza sforzo e con risultati simili alla L2; invece, dopo l'infanzia è difficile arrivare ad acquisire bene la fonetica della nuova lingua. Questo è dovuto dal fatto che con il passar degli anni si consolida l'accento della lingua madre e l'interferenza morfosintattica diventa più difficile da controllare, quindi più cresce l'età, meno la performance assomiglia a quella di un madrelingua.

Mentre, a livello morfo-sintattico l'adolescente è pronto ad accumulare nuove conoscenze esplicite di tipo metalinguistico perché inizia a ragionare in maniera logica sul funzionamento della sintassi e della morfologia della L2.

A livello lessicale, l'età non rappresenta un fattore sensibile, anzi si è notato che gli adulti hanno una capacità superiore di trasferire le nuove parole dalla memoria esplicita a quella implicita, cioè ad adulti si riesce con successo di mettere in relazione il lessico nuovo con quello mentale già posseduto (Diadori, 2015:16-17).

- **Il sesso:**

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

La questione di genere è una variabile molto critica, infatti non ci sono ancora studi che affermano l'esistenza di enorme differenza nelle capacità di apprendere le lingue straniere tra maschi e femmine. Però, le sperimentazioni già effettuate in questo senso hanno dimostrato che le femmine hanno un atteggiamento positivo nei confronti della conoscenza di altre lingue come tendono anche ad usare più strategie di apprendimento linguistico rispetto ai maschi.

Un altro effetto rilevato è legato ai contesti sociali di apprendimento, cioè le modalità con le quali interagiamo con gli altri e il tipo di input ai quali siamo sottoposti. Infatti, si è constatato che nelle situazioni di apprendimento spontaneo le femmine sembrano di essere escluse da certi circuiti della comunicazione e quindi penalizzate a livello di fruizione dell'input.

Mentre, nei contesti guidati si è constatato che le interazioni tendono ad essere più ricche se i gruppi sono misti, in cui i maschi formulano maggiore richiesta rispetto alle femmine.

○ **La motivazione:**

Spesso in un contesto formativo non esiste un apprendimento se non c'è una motivazione; ogni persona ha la propria motivazione che lo spinge per imparare una lingua. Con gli anni sono state individuate delle categorie motivazionali articolate in due macrocategorie: motivazioni culturali e motivazioni strumentali.

Le motivazioni culturali riferiscono alla voglia di imparare una lingua per avvicinare ai tratti culturali della comunità dei parlanti nativi. Fanno parte a essa: il piacere di parlarla o integrarsi in quella comunità; l'amore verso elementi culturali come l'arte, la musica, la letteratura...; attirandosi dai tratti interni come il suono e il lessico...; ma anche sulla base di situazioni d'insegnamento precise, ad esempio, quando un bravo docente riesce a ad attivare la motivazione lavorando su obiettivi ben selezionati e sui metodi di insegnamento utilizzati.

Invece, le motivazioni strumentali, hanno a che fare con l'animazione dei processi di apprendimento per raggiungere obiettivi ben precisi. Rientra in essa:

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

l'apprendimento non per scelta ma per necessità o obbligo come nel caso di imparare una lingua solo per superare un esame o per trovare lavoro.

Generalmente chi impara la lingua per motivazioni culturali mantenga un rapporto più vicino e costante per tutto il tempo mentre quello che impara per motivazioni strumentali, essa esaurisce una volta raggiunto l'obiettivo come nel caso di superare un esame. Quindi, per un docente è importante conoscere da quale tipo di motivazione sono spinti i suoi corsisti per garantire un apprendimento più attivo e più o meno stabile nel tempo (Villarini, 2021:143).

○ **Aspetti affettivi:**

Gli aspetti affettivi incidono in maniera diretta sugli esiti di apprendimento, come abbiamo già visto con l'ipotesi del filtro affettivo di Krashen, in cui l'apprendente riesce ad interiorizzare la L2 solo quando si trova in una condizione psicologica rilassata, senza blocchi causati da ansia, imbarazzo o qualsiasi emozioni negative (Diadori, 2015:21).

➤ **L'ansia:**

Villarini afferma che il termine ansia riferisce alla manifestazione sia a livello mentale che fisico quando ci troviamo davanti ad uno stimolo (proveniente dal mondo esterno) che consideriamo minaccioso e sentiamo incapaci di reagire.

Nel caso di apprendimento guidato entra in gioco la cosiddetta ansia linguistica; ovvero quando ci troviamo in una situazione laddove siamo sollecitati ad eseguire un atto linguistico in una lingua straniera che non la padroneggiamo bene ancora e alla presenza di altre persone rientra a pieno titolo l'ansia perché ci troviamo in situazioni imbarazzanti e difficili da generare (2021:164).

Infatti, si tratta di una variabile individuale che secondo Diadori (2015:21) può insorgere:

- In relazione a un particolare compito comunicativo,
- In situazioni di test formali,

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

- Quando si ha paura di essere giudicati, rappresenta un segnale di paura profonda di perdere la faccia di fronte agli altri,
- Quando si vive negativamente lo shock linguistico e culturale,

Generalmente, l'ansia è più alta negli apprendenti adulti nei primi momenti di apprendimento; la quale tende ad aumentare con le esperienze negative e a diminuire con la competenza in L2. Essa si distingue fra ansia facilitante generata da stress positivo e ansia debilitante generata da stress negativo.

○ **La personalità:**

I riferimenti glottodidattici ribadiscono sull'importanza di tener conto delle caratteristiche del soggetto che impara la lingua in un contesto formativo. Balboni (2014) afferma che tali caratteristiche individuali variano da una persona all'altra e la loro combinazione può facilitare o rendere difficile il processo di acquisizione della lingua. Tramite queste caratteristiche citiamo:

➤ **Tratti della personalità/ carattere:**

In realtà i tratti della personalità non sono legati in maniera dritta all'apprendimento ma contribuiscono a disegnare il profilo di ogni singolo studente. Elenchiamo qui sotto i tratti più importanti che secondo Balboni (2014) si presentano sempre in binomio:

- a) Cooperazione/competizione: cioè quelli che mirano a emergere nel gruppo, ad integrarsi o a giocare in squadra.
- b) Introversione/estroversione: ha il compito di facilitare o complicare tutte le attività, in cui si deve esprimersi in italiano con gli altri compagni o con l'insegnante.
- c) Ottimismo/pessimismo: è il fatto di iniziare un'attività avendo un'idea di "farcela" perché gli altri l'hanno già fatta, oppure pensando di "non poter farcela mai"; questo può influenzare molto sul risultato di qualsiasi attività.

➤ **Le intelligenze multiple:**

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

Gardner (1996) ha individuato sette tipi di intelligenza presenti in una persona in combinazioni diverse. Più tardi Mariani e Pozzo (2002) e Torresan (2008) hanno riflettuto sui vari tipi di intelligenza che sono più rilevanti ai fini di acquisizione dell'italiano, i quali sono (in Balboni, 2014:55):

- a) Intelligenza linguistica: riferisce alla capacità di usare la lingua per comunicare emozioni e pensieri nonché la capacità di cogliere sfumature di significato e scegliere le parole adeguate per esprimersi.
- b) Intelligenza logico-matematica: ha il compito di elaborare il pensiero analitico e complesso, ed è responsabile della riflessione formale o grammaticale. Essa rifugge dall'approssimazione per cui soffre di fronte alla richiesta di capire o parlare finché non padroneggia bene la lingua, questo può considerare gli studenti come inadatti ad imparare una lingua.
- c) Intelligenza spaziale: è legata alla capacità di ricostruire o modificare la disposizione degli oggetti nello spazio. Essa supporta la memorizzazione del lessico in riferimento ai contesti e/o ambienti.
- d) Intelligenza musicale: supporta l'attività di memorizzazione linguistica con canzoni e filastrocche...
- e) Intelligenze intra- ed interpersonali: la prima è relativa all'analisi dei propri punti di forza e di debolezza, invece la seconda porta a mettersi nei panni degli altri ed a cooperare.

È molto importante, nella prassi didattica, che l'insegnante tenga in conto i diversi tipi di intelligenza provando a proporre attività che attivino tutti i tipi di intelligenza, per non privilegiare qualcuno e condannare gli altri all'insuccesso.

➤ **Stili cognitivi:**

Oltre ai tipi di intelligenza gli studenti possono essere diversi anche negli stili cognitivi. Le persone si differenziano nel processo di memorizzazione, c'è chi attua un processo analitico e c'è invece chi attua uno globale; si differenziano anche nel processo di recupero che può essere top down ossia bottom up.

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

L'altra caratteristica cognitiva riguarda il grado di tolleranza per l'ambiguità, cioè il desiderio di essere certi nelle informazioni apprese senza lasciare dettagli imprecisi. Oltre ciò, si raggiunge anche la buona capacità di organizzare le conoscenze e i percorsi di recupero delle informazioni che dipendono dalla capacità di fare rapidamente delle ipotesi.

➤ **Stili di apprendimento:**

Ogni studente ha il proprio stile di apprendimento, c'è chi è ideativo cioè si appoggia alla teoria; c'è anche chi è esecutivo che ha bisogno di fare. Quest'ultimo tipo ha spesso difficoltà metalinguistiche poiché la sua idea di apprendimento si focalizza di più sull'efficacia pragmatica che sulla coerenza formale.

Dall'altra parte, c'è invece che trova difficoltà ad imparare dagli propri errori, questo fatto rimanda a due fattori: il primo ha a che fare con il carattere personale dello studente (ottemismo-pettimismo, arroganza-modestia); il secondo risale all'origine scolastica dell'apprendente che ha avuto insegnanti che consideravano l'errore un orrore da punire.

Villarini sostiene che i fattori che interagiscono nel percorso di apprendimento possono essere osservati da due punti di vista: quello che succede nella mente di chi impara e quello che succede nel suo ambiente circostante, a proposito egli scrive:

“**Mente e ambiente** diventano, allora, i due punti cardinali che serviranno per orientarsi nella presentazione che faremo di questi aspetti. In altri termini, possiamo dire che il successo o l'insuccesso nell'apprendimento linguistico dipendono da «quello che accade nella testa di chi apprende» e dalle «opportunità comunicative determinate dall'ambiente esterno» (2021:133).

1.3. L'analisi dei bisogni comunicativi:

Secondo Nunan (1988) il primo passo per la progettazione di un curriculum basato sul soggetto che impara deve essere l'analisi dei bisogni comunicativi degli studenti. Sostenendo questa idea, il QCER del 2002 ribadisce all'attenzione sulla

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni incoraggiando tutti gli insegnanti a lavorare partendo dai bisogni, dalle motivazioni, dalle caratteristiche e dalle risorse degli studenti (in (a cura di) Diadori, 2015:130).

A proposito questo argomento diversi studiosi si sono dedicati a spiegare il come e cosa analizzare come bisogni di apprendimento per costruire un corso educativo il più efficace possibile. Abbiamo ritenuto pertinenti tre punti di vista che li presentiamo qui sotto, i quali ci aiuteranno nella rilevazione dei dati per effettuare la nostra ricerca.

Secondo Ciliberti (1994) l'analisi dei bisogni va fatta all'inizio di un corso, così per poter individuare il contesto socio-culturale degli apprendenti in precedenza. Infatti, per indagare questi bisogni dei soggetti che si trovano di fronte a noi, ci si muove da un piano globale d'indagine il più oggettivo a un piano sempre più analitico e cioè soggettivo.

Tale indagine include: dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico in precedenza, le preferenze le attività privilegiate, aspettative legate al risultato del corso, indicazioni per lo stile, modo di apprendimento..

A questo punto gli strumenti che possono concretizzare questa osservazione sono il questionario o l'intervista. Tuttavia, non è sempre così facile rilevare dati pertinenti e avere risposte ben chiare ai nostri quesiti; può darsi che ci siano casi più critici come l'apprendimento dell'italiano all'estero dove gli studenti si trovano ad imparare l'italiano solo perché fa parte al loro programma degli studi.

In tal caso, l'insegnante può avviare, in un primo momento, con la rilevazione dei bisogni oggettivi siccome sono più facili da individuare e specificare i bisogni soggettivi in un secondo momento. Vale a dire somministrare un questionario che mira la riflessione sui propri stili di apprendimento, sulle attività svolte, sull'approccio seguito dall'insegnante, fra le tecniche usate quali ritenute più utili... cioè tutti gli argomenti relativi agli aspetti metodologici (in (a cura di) Diadori, 2015:131-132)

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

Invece, all'avviso di Balboni l'analisi dei bisogni linguistici va compiuta tenendo in conto da (2008:95):

- a) Bisogni pragmatici futuri: sulla base dei modelli di analisi forniti dai glottodidatti come la competenza comunicativa e la conoscenza del contesto in cui si realizza tale competenza.
- b) Bisogno di imparare a imparare: cioè la capacità di essere autonomi nell'apprendere una lingua a mano a mano che si usa.
- c) Bisogni presenti dello studente in quanto tale: sono i bisogni che rimangono nell'ambito della classe e dalla quale lo studente trae la motivazione per proseguire o rimettere in azione il suo sforzo.

L'altro punto di vista da presentare è quello di Villarini (2021: 193/195) il quale ribadisce sull'esigenza della fase di analisi dei bisogni formativi in una didattica centrata sull'apprendente.

Inoltre, egli divide questi bisogni in due categorie: bisogni comunicativi relativi alle situazioni comunicative in cui si spende la propria competenza e bisogni linguistici relativi alle regole e agli usi che costituiscono la grammatica della lingua in corso di apprendimento. Tali bisogni sono dinamici e tendono a subire mutamenti nel tempo ma anche durante il corso.

Per definire questi bisogni sia comunicativi che linguistici esistono alcuni variabili che dovrebbero essere prese in considerazione, le quali sono:

- a) Le motivazioni allo studio che li sostengono: al fine di progettare un corso corrispondente alla motivazione degli studenti si deve, prima, conoscere qual è la motivazione che gli ha portato a studiare questa lingua. Infatti, ogni persona è spinta da motivazioni diverse all'apprendimento: c'è che lo impara per motivi culturali, altro per motivi professionali...
- b) Le situazioni comunicative in cui si troveranno ad agire in L2: dette anche domini o contesti. Ogni studente avrà una situazione comunicativa di riferimento fuori della classe. Ci sarà chi apprende per viaggiare, chi per lavorare, altri per studiare...

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

- c) Gli atti linguistici che dovranno svolgere prevalentemente: una volta stabilite le situazioni comunicative si passa al definire gli atti linguistici. Il fatto di saper, ad esempio, che uno studente in classe ha l'intenzione di andare a studiare in Erasmus in Italia ci spinge a lavorare su atti linguistici precisi come “argomentare”, “citare da una fonte”...
- d) Le abilità linguistiche che saranno loro più utili: quanto detto in precedenza per gli atti vale lo stesso per le abilità linguistiche. Dato che non sia possibile insegnare tutto è necessario definire quali abilità saranno maggiormente necessarie per lo studente.
- e) I tipi di testo che dovranno più frequentemente usare e decodificare: visto che la competenza linguistico-comunicativa si basa sulla capacità di gestire sia in maniera ricettiva che produttiva i testi orali e/o scritti, si rende necessario predeterminare la tipologia di testi più utile per uno studente.
- f) I contenuti con cui dovranno più frequentemente confrontarsi: i testi rappresentano un insieme di parole, strutture, elementi culturali. Perciò è necessario identificare i contenuti di riferimento per chi frequenta il corso, in modo da insistere principalmente su questi.
- g) Le forme e le strutture che si troveranno a utilizzare più frequentemente: ogni situazione comunicativa o atto linguistico prevede strutture che compaiono con maggiore frequenza. Di conseguenza diventano necessarie e che vanno conosciuti in partenza dagli studenti per poter muoversi.
- h) Le competenze in entrata: non si deve dimenticare che ogni studente possiede già delle competenze linguistiche in L2, quindi è fondamentale conoscerle per organizzare al meglio i contenuti da affrontare ed evitare la ripetizione di cose già possedute.

Insomma, quanto affrontato già sopra afferma che un'analisi dei bisogni linguistico-comunicativi dei discenti se va effettuata in modo ben accurato ci permette di organizzare contenuti di un corso sia linguistici sia culturali che

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

rispondono veramente alle esigenze degli apprendenti e di conseguenza aver progettato un sillabo più pertinente ed efficace.

1.4. Italiano LS:

Si nota che sempre si fa confusione tra la lingua seconda (L2) e la lingua straniera (LS). A proposito Balboni afferma che:

“l’aggettivo straniero indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola, a differenza della lingua seconda, che invece è presente nell’ambiente extrascolastico[...] è quella che lo studente può trovare anche fuori della scuola, come nel caso di un italiano che studia il francese in Francia o dell’italiano acquisito da un immigrato” (2008: 57/58).

In altre parole, se si prende l’esempio della lingua italiana, viene considerata come L2 quando viene appresa o acquisita dopo la prima lingua nel paese dei nativi, cioè, in Italia dove è la lingua usata nella società... mentre viene considerata come LS, quando viene imparata in cui essa è assente, cioè non viene esercitata oltre la scuola o di rado in qualche mass media. In questo caso si insegna l’italiano a studenti di origine non italiana nei propri paesi, dove non lo usano nella società, in famiglia... cioè come caso nostro l’italiano in Algeria.

I problemi che si pone la glottodidattica della LS costituiscono dalle difficoltà di : (Balboni, 1994 :14)

- *Superare estraneità* dovuta alla distanza della lingua da imparare.
- *Stimolare e sostenere la motivazione*, soprattutto come l’italiano che non presenta una rilevante dimensione utilitaristica, veicolare.
- Reperire materiali didattici che presentino modelli di italiano aggiornati ed autentici.
- Trovare insegnanti che uniscano la padronanza linguistica del parlante di madre-lingua alla qualificazione glottodidattica.

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

- *Trovare forme di raccordo* con le altre lingue insegnate allo stesso apprendente.

Inoltre, la lingua italiana sta diffondendo nell'universo come lingua straniera secondo tre diverse politiche. La prima consiste nella *politica zero*, in cui fino al 2000 lo Stato italiano non ha avuto nessuna politica sistematica sull'italiano nel mondo.

La seconda consiste nella *politica del retrovisore*, in cui nel 2001 il governo Berlusconi nomina un Ministero per gli italiani nel mondo focalizzando l'attenzione sull'italiano come lingua etnica.

Invece, la terza politica dell'*italiano e Sistema Italia* crea uno spazio per l'italiano come lingua straniera nel mondo, in cui i governi Letta, Renzi e Gentiloni affidano l'italiano LS al vice ministero degli esteri considerandolo come una lingua di grande tradizione culturale e significativa potenza economica, oltre questo sono stati inviati neolaureati a insegnare l'italiano in tutto il mondo (Balboni, 2022:98).

1.5. Il contesto sociolinguistico algerino:

L'Algeria è un paese che incoraggia l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Le diverse invasioni che sono state nel paese hanno creato una popolazione algerina che parla in lingue diverse, perché il contatto delle lingue e delle culture orientali ed occidentali ha contribuito nell'emersione del bilinguismo e del plurilinguismo.

Dopo l'indipendenza, l'Algeria ha vissuto un periodo di scontri conflittuali, è per questo motivo che si è pensato di restaurare lo statuto della lingua araba come una lingua nazionale ed ufficiale del paese. Negli anni settanta è stata una generalizzazione dell'arabizzazione. Il Governo algerino ha imposto nelle leggi il riconoscimento dell'unica lingua araba, questa politica linguistica ha condotto all'occultazione delle lingue straniere.

Negli anni novanta si è constatato che il monolinguisimo imposto a tutta la società non può contribuire allo sviluppo del paese, ma si deve avere una politica

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

delle lingue straniere quella che permette l'accesso alla scienza, alla tecnologia e alla cultura universale.

Vale a dire che in Algeria c'è una forte presenza di varie lingue : l'arabo dialettale parlato dalla maggioranza, l'arabo classico, il berbero, il francese presente nella lingua colloquiale algerina ma anche viene studiato a scuola, l'inglese, lo spagnolo, il tedesco e l'italiano.

Quindi, la situazione sociolinguistica in Algeria rimane molto complessa. Khaoula Taleb El Ibrahimy (2004) sostiene che il plurilinguismo in Algeria include tre sfere:

a) La sfera arabofona:

Essa include l'arabo classico, l'arabo standard (o moderno), l'arabo sub-standard (ovvero quello usato dagli intellettuali), l'arabo parlato da scolarizzati ed in fine i dialetti regionali che si sviluppano intorno alle lingue parlate nelle grandi città.

Come prima lingua, si studia la lingua araba classica e coranica, essendo la lingua ufficiale del paese. Il discorso ideologico considera l'arabo come l'unica garante della personalità nazionale. Però, la lingua parlata nella società non è l'arabo classico, ma è un arabo algerino dialettale caratterizzato da diversità regionali che non impediscono la comprensione tra pari, cioè ha la funzione comunicativa nel paese. Insomma, i dialetti rappresentano la varietà linguistica più usata nella società algerina.

b) La sfera berberofona:

Riferisce alla popolazione *tamazight* in Algeria che rappresenta il 30-40% della totalità degli algerini (stime del 2006). Le parlate *tamazight* sono diffuse in quattro aree linguistiche: Kabalia del nord, lo Shawi negli Aure all'est, il mzeb al centro sud, ed il Touareg all'estremo sud (Stidsen 2007, Wessendorf 2008, Mundy 2010 in Taleb El Ibrahimy, 2004).

c) La sfera delle lingue straniere:

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

L'Algeria ha vissuto tanti periodi di colonializzazione e questo fa sì che le diverse lingue presenti nel paese abbiano influenzato le varietà linguistiche del paese. Tra queste lingue il turco che ha influenzato le grandi città urbane come Algeri, Medea, Telemcen e Costantina; anche lo spagnolo ha influenzato il parlato della parte ovest mentre l'italiano della parte est dell'Algeria.

Invece, la lingua che ha influito di più le parlate degli algerini è proprio il francese, la causa risale all'occupazione francese in Algeria che ha durato più di cent'anni e che ha imposto questa lingua con la forza. Difatti, l'alunno algerino inizia l'educazione linguistica in questa lingua dalla terza elementare alla terza secondaria cioè lo studia circa dieci anni.

È una lingua molto usata dal cittadino algerino, perciò il francese più che tutte le altre lingue ha continuato di influenzare sugli usi degli algerini prendendo un posto nelle istituzioni amministrative, scolastiche e universitarie.

Tuttavia, in questi ultimi recenti anni l'inglese, essendo la lingua internazionale, sta prendendo il posto del francese in Algeria. Se prima si iniziava lo studio dell'inglese nella scuola media oggi si comincia a studiarla sin dalla terza elementare fino all'Università, soprattutto per le discipline scientifiche come medicina... che prima si insegnavano in francese.

Le altre lingue studiate nei licei algerini, solo per l'indirizzo lingue straniere, sono : lo spagnolo, il tedesco e l'italiano; le quali si studiano nei due ultimi anni e a scelta dell'alunno.

Mentre le altre lingue straniere presenti nelle università algerine come il cinese, il russo ed il turco, vengono insegnati in quanto lingua di specializzazione per la preparazione di una laurea, oltre alle lingue già citate prima.

Quindi il campo linguistico algerino è aperto sulle diverse lingue straniere.

1.5.1. L'italiano in Algeria:

L'insegnamento dell'italiano in Algeria non è una novità ma risale ai primi anni dell'indipendenza e con il passar del tempo ha conosciuto momenti di

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

chiusura ovvero più di un decennio. Aoudi (2020) afferma che l'insegnamento della lingua italiana si è sviluppato in Algeria negli anni Novanta, per motivi economici, in tre università: quella Abu el kacem Saad Allah ad Algeri, Lounici Ali a Blida e Badji Mokhtar ad Annaba.

Inoltre, la ripartizione degli studenti algerini che studiano l'italiano si effettua in questo modo: il dipartimento di Blida riceve gli studenti provenienti da ovest e una parte dal centro, mentre quello di Algeri accoglie studenti provenienti dal centro ed in fine quello di Annaba copre tutte le zone di est.

1.6. La lingua straniera e lo studente adulto:

Lo studente adulto che studia la lingua straniera è caratterizzato dal nuovo profilo, in modo tale che dopo il 18 anni è fuori dal percorso formativo di base, quindi, vuole assumersi la responsabilità ed essere coinvolto nelle decisioni che lo riguardano oltre ad essere autonomo del suo apprendimento.

Knowles evidenzia che sul piano relazionale insegnante/studente adulto, questo ultimo si sente pari all'insegnante (tranne nel caso di un docente di madrelingua straniera) a differenza del rapporto docente-bambino che è disposto a compiere "atti di fede". Dunque quello che caratterizza l'andragogia dalla pedagogia è la natura della motivazione dell'apprendente adulto e la sua autonomia che gli permetterebbero di *make decision* nel suo processo di apprendimento.

Secondo Rogers l'apprendimento dell'adulto mette in discussione l'architettura delle sue conoscenze nonché il proprio status di adulto in maniera continua. Vale a dire, da una parte, si deve tener conto della storia dello studente in rapporto alle lingue straniere, poiché può richiamare negoziazioni tra apprendente-insegnante siccome l'adulto ha già imparato almeno una lingua ed è convinto di saper come si impara una lingua.

In questo caso le sue conoscenze sulle metodologie obsolete possono essere conflittuali con quelle più recenti; quello che porta lo studente a minare la fiducia nella competenza glottodidattica del docente. Per avere quindi, un'efficacia nel processo di apprendimento, l'apprendente stesso deve decidere di modificare le sue conoscenze.

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

Dall'altra parte, il rapporto docente /discente non diventa più educativo ma istruttivo ; in cui l'insegnante assume il ruolo di facilitatore o un tecnico che conosce la lingua e la glottodidattica (Balboni, 1994:148).

Recentemente la linguistica ritiene che la capacità di apprendere una lingua, nell'adulto è più lenta rispetto ad un bambino “ sulla diversa capacità del cervello di un bambino e di un adulto nell'*acquisire, memorizzare, reimpiegare*” (Balboni, 2008 :192). È importante quindi spiegare tale lentezza per evitare la sua demotivazione.

L'altra caratteristica psicologica dell'adulto è la sua necessità metalinguistica³, che è ben superiore a quella dei bambini e adolescenti. Su tale necessità Serragiotto afferma che:

“ l'adulto richiede una maggiore qualità di riflessione metalinguistica e metacomunicativa sulla lingua straniera e desidera che sia condotta in modo molto esplicito, nonché delle regole grammaticali precise e solide su cui far affidamento” (2003 :70).

Vale a dire, il docente occupato di adulti deve integrare materiali didattici rispondenti ai bisogni metalinguistici dei suoi discenti come deve spiegare in maniera esplicita i principi metodologici.

1.6.1. Lo studente universitario 'giovane adulto':

Il bravo insegnante cerca sempre di realizzare percorsi formativi il più possibile efficaci tenendo conto di tutte le variabili relative al contesto di apprendimento. Porcelli (1994) evidenzia i fattori più importanti che interagiscono all'interno del contesto didattico i quali sono: il soggetto, cioè l'apprendente; l'oggetto di apprendimento cioè la lingua; l'agente che riferisce in primo luogo al docente e poi ai mezzi usati e alle modalità didattiche.

In questo caso è semplice identificare il primo elemento cioè il soggetto. I nostri destinatari sono studenti universitari che hanno delle caratteristiche ben definite sotto vari aspetti da prendere in considerazione, i quali sono: età,

³ Secondo Jakobson la metalinguistica è la funzione che si realizza quando la lingua viene utilizzata per descrivere il funzionamento della lingua stessa [presa dal dizionario di glottodidattica (Balboni, 1999 :64)].

Capitolo primo : apprendimento della lingua straniera

motivazione, livello d'istruzione, e dinamiche relazionali. Possono però variare anche altre due parametri; il primo è intrinseco relativo al soggetto che il livello di competenza e l'altro è estrinseco legato al contesto o il luogo dove si svolge l'apprendimento (in (a cura di) Diadori, 2019:225).

Conclusioni:

Il primo capitolo ci ha permesso di capire meglio i processi conducenti all'apprendimento di qualsiasi lingua straniera, anzi ci ha permesso di fare una differenza tra quello che accade nei contesti di apprendimento naturale e quello che accade durante l'apprendimento guidato.

Inoltre abbiamo trattato anche tutti i fattori che influenzano il percorso di apprendimento e che ogni insegnante dovrebbe tener conto sia dai fattori che non può modificare come l'età, tratti di personalità, la distanza tipologica tra la lingua madre e quella straniera; sia i fattori che può controllare e manipolare come il grado di esposizione all'input, le opportunità di partecipazione a interazioni verbali...

Oltre al come succede l'apprendimento linguistico e le variabili legate ad esso, abbiamo trattato anche altre due lati molto importanti; uno riguarda l'oggetto in corso di apprendimento, cioè la natura della lingua italiana e la sua presenza nel contesto algerino e l'altro riguarda il soggetto che impara questo oggetto cioè l'apprendente d'italiano e spesso il profilo e le caratteristiche dello studente giovane.

Dopo aver spiegato e chiarito tutti questi concetti abbiamo aperto il discorso, nel capitolo successivo, al concetto chiave della presente ricerca, cioè alla competenza comunicativa che si intende sviluppare negli apprendenti algerini che studiano italiano.

Capitolo secondo: LA COMPETENZA COMUNICATIVA

- 1. Nascita del concetto di competenza comunicativa.**
- 2. Definizione del concetto di competenza comunicativa secondo il dizionario di glottodidattica.**
- 3. Verso una definizione più ampia del concetto di competenza comunicativa**
- 4. L'utilità e l'utilizzazione del modello di competenza comunicativa**
- 5. Le componenti della competenza comunicativa**
- 6. Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale**
- 7. Problemi di comunicazione interculturale**

Capitolo secondo: LA COMPETENZA COMUNICATIVA

Premessa :

Come è stato appena dichiarato il secondo capitolo è dedicato alla spiegazione dettagliata della competenza comunicativa, partendo sin dalla nascita di questo concetto con lo studioso Hymes poi passare ad una definizione del dizionario di glottodidattica di Balboni fino ad arrivare a fornire una definizione più ampia di quest'ultima competenza e i suoi diversi modelli.

Infatti abbiamo elencato i vari modelli apparsi nel corso degli anni con i vari studiosi che hanno fornito componenti costitutive diverse e secondo punti di vista diversi.

Poi abbiamo elencato i motivi per i quali ricorrere all'uso di un modello di competenza comunicativa descrivendo anche tutte le sue componenti. Appena dopo abbiamo spiegato la transizione da una competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale e di conseguenza gli elementi culturali che entrano in gioco nei contesti di comunicazione interculturale come nel nostro caso l'italiano nel contesto algerino.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

2.1. Nascita del concetto di competenza comunicativa:

La nascita del concetto di competenza comunicativa risale alla fine degli anni Settanta grazie alle diverse riflessioni di alcuni sociolinguisti e filosofici del linguaggio, quali: Austin, Searle, Halliday e Hymes. Questa riflessione era come un atteggiamento contrapposto alla nozione di Chomsky “competenza linguistica” spostando l’atteggiamento da com’è fatta la lingua a cosa si fa con la lingua e a che cosa serve la lingua.

Gli studiosi Austin e Searle sono del parere che la lingua serve per comunicare e compiere atti linguistici. Con “atto linguistico” si intende l’elemento minimo di analisi pragmatica della lingua, ed è caratterizzato dall’intenzionalità del parlante; il quale può essere: una richiesta, un consiglio, un ringraziamento,... Proprio a fianco a questo concetto, nello stesso periodo nasce il concetto di “competenza comunicativa” che sviluppa, successivamente, la didattica nell’ottica comunicativa (Chiapedi, 2009:21 in Koceva, 2018:43).

In effetti, il concetto di competenza comunicativa è stato introdotto per la prima volta con l’antropologo e sociolinguista Dell Hymes (1972), il quale ha criticato il concetto chomskiano che si interessava solo alla conoscenza delle strutture della lingua e al suo funzionamento tralasciando il suo contesto d’uso. Per questa ragione, Hymes estende la competenza linguistica verso una versione più ampia includendo alla competenza comunicativa anche la dimensione sociale e attribuisce importanza ad aspetti sociali e culturali della comunicazione, cioè non si limita solo alla codifica e decodifica della lingua; come afferma Vedovelli:

“se prima la competenza linguistica veniva opposta a quella comunicativa nella misura in cui la competenza linguistica era considerata il controllo delle strutture delle lingue, in opposizione alla capacità di dominare l’universo della comunicazione nell’uso sociale, ora il termine *competenza linguistico-comunicativa* unisce le due dimensioni in modo teoricamente non stabile (2002:47).

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

2.2. Definizione del concetto di competenza comunicativa secondo il dizionario di glottodidattica:

Prima di spiegare il concetto chiave di questo contributo secondo diversi linguisti e studiosi abbiamo giudicato opportuno partire dalla definizione del dizionario di glottodidattica di Balboni (1999). Egli afferma che:

“la competenza comunicativa si definisce dunque come la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nell’ambito di un evento [→] comunicativo.

In ambito glottodidattico il concetto di competenza comunicativa è stato allargato: oltre alla dimensione legata ai codici linguistici ed extra-linguistici (sapere la lingua) ed al loro uso in situazione (dimensione strategica, socio-pragmatica e culturale: saper fare con la lingua), è stato inserito anche il concetto di saper fare lingua, cioè della padronanza dei processi cognitivi, oltre che linguistici, che sottostanno alle abilità linguistiche [→].

La logica conseguenza glottodidattica dell’elaborazione del concetto di competenza comunicativa è stata dapprima la realizzazione situazionale [→] e poi quella nozionale-funzionale [→] dell’approccio comunicativo [→].” (1999:19/20)

2.3. Verso una definizione più ampia del concetto di competenza comunicativa:

Abbiamo appena visto la definizione del dizionario glottodidattico ma ci sono alcuni studiosi che hanno affrontato questo concetto in maniera dettagliata nel corso dei diversi periodi. Tra questi ultimi il fondatore Hymes, il quale sostiene che la conoscenza degli aspetti formali di una lingua sono insufficienti per comunicare, perché esistono regole d’uso che senza le quali la grammatica sarebbe inutile.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

Inoltre, Hymes intende la competenza comunicativa come la capacità del parlante di esprimere giudizi sul proprio enunciato e di scegliere tramite tutte le forme linguistiche a disposizione le forme più adeguate alle norme sociali che governano il comportamento in situazioni comunicative specifiche.

Vale a dire, conoscere una lingua non significa solo aver interiorizzato un sistema di regole che permette di capire e produrre frasi, ma bisogna aver la capacità di usare quella lingua nel contesto dove si trova (Koceva; 2018:43-44).

Rispetto al concetto di competenza linguistica Hymes introduce tre elementi nuovi appartenenti alla competenza comunicativa; il primo è l'evento linguistico che chiama in causa tutta una serie di fattori che compongono la "situazione sociale" in cui l'evento ha luogo. Il secondo, allarga gli ambiti di conoscenze necessarie a chi utilizza la lingua; cioè si deve aver conoscenza, oltre agli elementi formali della lingua anche delle norme sociolinguistiche che governano l'interazione e le relazioni sociali in situazioni comunicative. Il terzo riguarda le abilità d'uso, cioè per essere in grado di comunicare si deve avere la capacità di mettere tutte quelle conoscenze grammaticali in atto (ibidem).

Gli altri due ben noti studiosi che hanno ripreso la discussione su questo concetto sono Canale e Swain (1980) i quali hanno sviluppato il concetto di competenza comunicativa riferendosi particolarmente alla L2. Infatti, Canale e Swain sostengono l'idea di Hymes che la competenza comunicativa non è costituita solo dalla conoscenza di regole grammaticali, ma anche riferisce al modo in cui l'apprendente utilizza tale abilità per comunicare nei diversi contesti.

I due studiosi propongono all'inizio tre componenti costitutivi di competenza comunicativa che poi Canale (1983) ha esteso verso quattro componenti:

1. La competenza linguistica : detta anche grammaticale, riferisce al concetto chomskiano in cui la conoscenza del codice linguistico è primordiale nonché l'uso corretto della lingua, cioè le regole morfosintattiche, il lessico e la pronuncia.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

2. La competenza sociolinguistica: proprio questa competenza si basa sull'idea di Hymes di usare la lingua nella società in maniera appropriata. Vale a dire, con questa competenza si focalizza l'attenzione sulla padronanza di diverse forme discorsive che aiutano la persona a legare la lingua al contesto e interpretare i messaggi; cioè è relativa al saper selezionare le forme linguistiche più adatte in un determinato contesto per un determinato obiettivo.
3. La competenza discorsiva: riguarda la capacità di gestire il linguaggio e capire le regole del discorso includendo in essa anche la capacità di organizzare un testo, sia orale che scritto, in maniera coerente e coesa scegliendo forme e significati più utili per costruire un messaggio.
4. La competenza strategica: questa competenza si attiva nel caso in cui le altre competenze non sono in grado di far passare un messaggio. In altre parole, è compensatoria, cioè riguarda la capacità del parlante di compensare una mancanza di altre competenze durante la comunicazione e si riferisce alle modalità con cui il parlante reagisce per risolvere un problema comunicativo per raggiungere i suoi obiettivi comunicativi (Skehan, 1998: 157-158).

Negli anni Novanta il modello di Canale e Swain è stato sviluppato grazie allo scienziato Bachman che ha proposto un modello più complesso. Egli definisce le componenti della competenza comunicativa in maniera dettagliata secondo tre grandi parametri: competenza linguistica, competenza strategica e meccanismi di tipo psico-fisico (1990: 85 in Larbi 2017:20-21).

1. La competenza linguistica: è suddivisa in due competenze e altre due sotto competenze.
 - a) La prima è organizzativa e si suddivide in una competenza grammaticale che include il lessico, la morfologia, la fonologia e la grafica; e un'altra competenza testuale che include la coesione e l'organizzazione retorica.
 - b) Invece, la seconda competenza è pragmatica e si suddivide in competenza illocutoria composta dalle funzioni ideative, manipolativa, euristica e immaginativa; e una competenza

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

sociolinguistica che riguarda le differenze dialettali, il registro, la naturalezza, l'uso e l'interpretazione di riferimenti culturali e figure retoriche.

2. La competenza strategica: riguarda la capacità di utilizzare tutte le componenti della competenza linguistica nel contesto, per raggiungere obiettivi, valutare, pianificare ed eseguire.
3. Meccanismi di tipo psico-fisico: riguardano i processi neurologici e psicologici.

La novità che porta la definizione di Bachman sembra molto importante, perché mette l'accento sui processi mentali elaborati durante la comunicazione e sulle abilità cognitive necessarie, oltre ciò supporta l'atto valutativo fornendo degli spunti sulle componenti cruciali da prendere in considerazione mentre si valuta.

Qualche anno dopo e verso la fine degli anni Novanta Balboni propone per la prima volta un altro modello di competenza comunicativa che la definisce come capacità di usare la lingua per raggiungere i propri scopi comunicativi in maniera adeguata (altrimenti si parla "a vanvera").

Inoltre, con competenza comunicativa si intende una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove si usa l'italiano per compiere un'azione e raggiungere gli obiettivi per cui si comunica (Balboni, 2014: 86)

Tuttavia, il primo modello di Balboni è stato mutato nel corso degli anni e dopo tutta una serie di aggiustamenti, nel 2014, arriva a schematizzare la competenza comunicativa in un diagramma che illustriamo qui sotto:

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

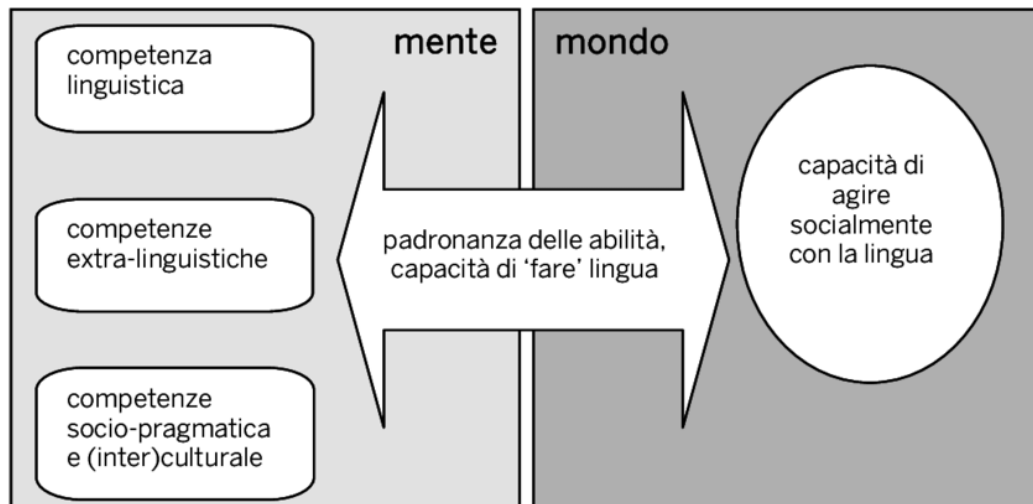


Figura n°1: modello di competenza comunicativa di Balboni (ibidem)

Come notiamo, a sinistra della figura n° 1 c'è **la mente** che ha tre gruppi di competenze importanti che si mettono in gioco per costruire il saper la lingua, i quali sono:

- La competenza linguistica: riferisce alla conoscenza di tutti contenuti formali della lingua che entrano in gioco quando si realizzano gli atti comunicativi. Cioè essere capaci di interpretare e produrre messaggi ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, testuale e lessicale.
- La competenza extra-linguistica: riferisce alla conoscenza dei diversi linguaggi non verbali; cioè la capacità di comunicare con il corpo, di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale, di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti.
- Le competenze sociopragmatica e (inter) culturale: riferiscono alla capacità di usare la lingua in contesto, cioè all'uso adeguato di elementi sociali e culturali in società dove si parla quella lingua.

Invece, nella parte destra della figura c'è **il mondo** dove si deve agire con la lingua se si vuol comunicare. Però, per collegare le due parti fra di loro si deve ricorrere ad un gruppo di abilità, strategie e capacità per realizzare la lingua; cioè

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

contribuiscono diverse competenze mentali per comprendere, produrre e manipolare testi.

Con abilità non si intendono solo quelle di base (ascolto, lettura, scrittura, monologo e dialogo) ma anche le abilità manipolative quali: il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dittatura. Vale a dire, tutto questo insieme di abilità costituisce la padronanza nella lingua italiana e quindi permette di saper fare lingua.

Arrivando al mondo, esso è costituito da eventi comunicativi che hanno una loro grammatica, cioè tali eventi sono governati dalle regole sociali, pragmatiche e culturali dell'area in cui si producono o ricevono i testi sia orali che scritti (ad esempio una cena informale è diversa da una cena formale...); si tratta in questo caso di saper fare con la lingua.

Lo schema già presentato spiega la competenza comunicativa secondo una visione strutturale, ma ora presentiamo un altro diagramma che mette in evidenza l'azione glottodidattica secondo una visione dinamica ed evolutiva, che parte dal punto zero di competenza e permette la lettura e la visibilità del progressivo aumento del volume complessivo.

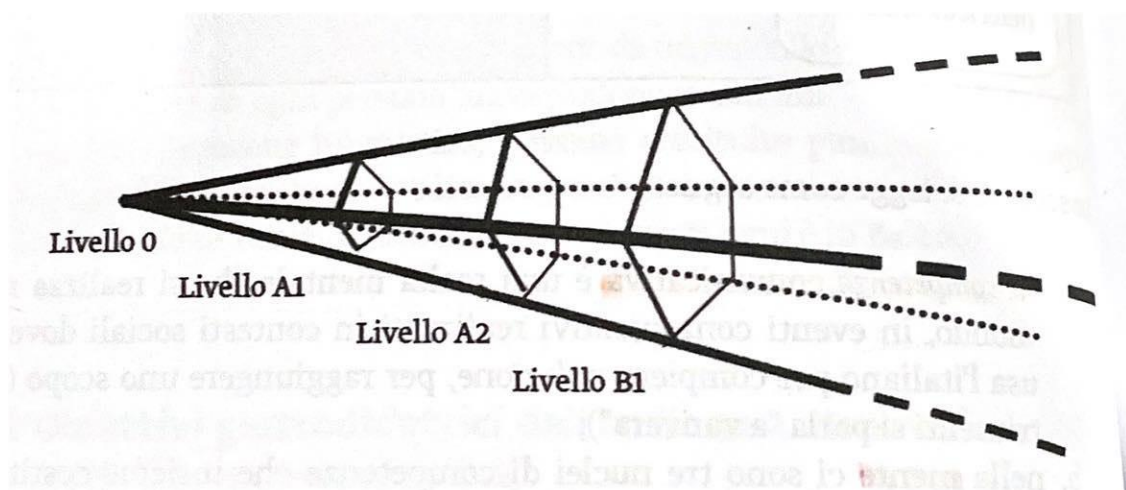


Figura n°2 : modello di competenza comunicativa articolato in livelli
(ibidem)

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

Come notiamo questo modello presenta la dinamica dell'acquisizione della competenza comunicativa in senso piramidale in cui ogni lato corrisponde a una componente del modello strutturale visto prima. Infatti, il diagramma si legge in questo modo: le due prime facce riferiscono al “saper fare lingua” e al “saper fare con la lingua” le quali sono legate alla padronanza e alla pragmatica e proprio sono visibili nel mondo della comunicazione. Invece, le altre tre facce non sono visibili perché costituiscono la dimensione mentale, cioè le tre competenze: linguistica, extra-linguistica, sociopragmatica e inter-culturale.

In fine, nel 2001 il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue arriva a schematizzare la competenza comunicativa in maniera accurata e creata ai fini di miglioramento di qualità sia d'insegnamento che d'apprendimento delle lingue. Quindi, il QCER promuove la qualità dell'insegnamento mettendo a disposizione del docente punti di riferimento comuni che guidano la pianificazione dei corsi di lingue come offre spunti sulla valutazione degli apprendimenti.

Esso, da una parte, permette al docente di aver una vasta conoscenza di tutti componenti costitutivi della competenza comunicativa e quindi gli permette di focalizzare l'attenzione sull'apprendente e sugli obiettivi a cui dovrà tener l'azione didattica per uno sviluppo efficace dell'apprendimento linguistico.

Dall'altra parte, esso considera l'utente di lingua come attore sociale che agisce nell'ambiente sociale mettendo in opera tutte le sue competenze per raggiungere un obiettivo. Vale a dire, il QCER coinvolge il discente di lingue attivamente nel suo percorso di apprendimento in modo di renderlo in grado di usare tutti i codici linguistici ed extra-linguistici in vari contesti ed eventi comunicativi.

Tuttavia, nel 2018 è stata pubblicata una nuova versione sofisticata del QCER che è un volume complementare a quello del 2001, il quale schematizza con grande precisione le competenze generali di un individuo e le competenze linguistico-comunicative. Elenchiamo ora il modello di competenza comunicativa secondo la versione aggiornata, la quale è composta da tre aspetti principali “competenza linguistica”, “competenza sociolinguistica” e “competenza

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

pragmatica” che si intrecciano tra di loro e non possono essere isolate le une dalle altre: (Consiglio d’Europa; 2020:140)

1. Competenza linguistica: intesa come conoscenza del sistema linguistico e la capacità di usare tutti gli elementi formali della lingua con cui si possono formulare messaggi chiari e dotati di significato, essa include vari aspetti i quali: “repertorio” suddiviso in *repertorio linguistico generale e ampiezza del lessico*, “controllo” a cui subentra sia la *correttezza grammaticale* che la padronanza del lessico, *padronanza fonologica* e la *padronanza ortografica*.

2. Competenza sociopragmatica: riferisce alla conoscenza e abilità coinvolte durante l’uso linguistico nella sua dimensione sociale, cioè entrano in gioco tutti gli elementi linguistici che indicano i rapporti sociali, le regole di cortesia, le differenze di registro, le varietà linguistiche e l’accento.

3. Competenza pragmatica: è relativa all’uso funzionale della lingua, cioè riguarda la conoscenza da parte dell’utente di lingua di tutti i principi dell’uso della lingua, è composta da:

- Competenza discorsiva: che permette di concepire, strutturare e adattare i messaggi al contesto.
- Competenza funzionale: relativa alla conoscenza di principi che permettono di realizzare funzioni comunicative.
- Competenza di pianificazione: riguarda la conoscenza di mettere i messaggi in sequenza secondo copioni interazionali e transazionali.

Questo ultimo modello del QCER sembra il più utile per il nostro lavoro, visto che fornisce pertinenti indicazioni nell’osservare attentamente il progresso della competenza comunicativa in ogni sua componente grazie alle scale dei descrittori dei vari livelli, per questo motivo verrà perseguito nella nostra parte operativa per verificare i progressi dei nostri indagati.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

2.4. L'utilità e l'utilizzazione del modello di competenza comunicativa:

Abbiamo appena affrontata in maniera dettagliata diversi modelli di competenza comunicativa, ma è fondamentale sapere anche per quale motivo ci si ricorre a questi modelli di competenza che sono in realtà concettuali e astratti se si deve insegnare la lingua in classe in maniera concreta.

Balboni sostiene che tale modello sia importante per ragioni etiche, perché definisce ciò che insegniamo in maniera *vera* e non approssimativa. Quindi, la natura di questa struttura concettuale è potenzialmente valida sempre e ovunque, perché chiunque siano le indicazioni programmatiche e le scelte degli autori dei manuali didattici, avere un modello di riferimento rende i docenti più sicuri che stanno lavorando su una base *vera* (2014:88).

Per quanto riguarda l'utilizzazione del modello essa è immediata:

- In primo luogo, il modello propone diverse componenti utili che permettono di organizzare i contenuti creando un sillabo, come quelle morfosintattiche, situazionali, elementi culturali...
- In secondo luogo, consente di verificare se non si stia lavorando tanto su una faccia della piramide a scapito di un'altra, già notiamo che nel diagramma le competenze mentali e la realtà contestuale sono egualmente necessarie per comunicare considerando la padronanza delle abilità come ago di una bilancia che mostra gli eventuali sbilanciamenti in un senso o nell'altro.
- In terzo luogo, il modello astratto garantisce che ogni singolo atto didattico concreto permetta di curare tutti gli elementi del modello di competenza comunicativa senza tralasciare nessuno.
- Inoltre, un modello di riferimento consente di creare prove di verifica complete mettendo insieme le varie componenti della competenza comunicativa per avere una visione complessiva e autentica e permette anche di aver una valutazione il più fedele possibile.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

- Infine, rendere facile il lavoro sulla competenza extralinguistica che di solito è ignorata nell'insegnamento.

2.5. Le componenti della competenza comunicativa:

Come abbiamo visto in precedenza la competenza comunicativa include altre sotto competenze che le presentiamo qui sotto in dettaglio:

2.5.1. Le competenze linguistiche:

Con questo tipo di competenze si intende la conoscenza di tutti i codici verbali di una lingua in due dimensioni, la prima consiste nel conoscere la lingua come un sistema formale mentre la seconda riguarda la lingua come un sistema cognitivo. Dunque, la competenza linguistica si realizza grazie alla combinazione tra questi due aspetti. Secondo Pichiassi essa comprende (in Larbi; 2017:33/34):

- Competenza lessicale:

Si tratta di una competenza che riferisce alla conoscenza di parole e locuzioni di una lingua ed essere capaci di usarle mentre si comunica. Perché, durante la comunicazione aver un repertorio linguistico a disposizione dell'utente di lingua è essenziale quanto la varietà e l'ampiezza delle parole e delle espressioni utilizzate. Rientrano in questa competenza non solo parole isolate ed espressioni fisse ma anche gli elementi grammaticali come articoli, possessivi, verbi...

- Competenza grammaticale:

Consiste non solo nel conoscere tutte le regole grammaticali di una lingua ma anche saper applicare tali regole in maniera corretta. Questa competenza è diversa da quella precedente perché riguarda anche la capacità di capire messaggi in base alle forme linguistiche ed esprimere significati con frasi ed espressioni ben formate secondo la logica grammaticali.

La competenza grammaticale comprende: morfemi lessicali, categorie come: genere e numero; transitivo e intransitivo; attivo e passivo; tutti i modi e i tempi del passato, presente e futuro; nomi; verbi; aggettivi; avverbi; parole composte e derivate; sintagmi verbali e nominali; frasi semplici e complesse...

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

In grosso modo rientrano in essa tutte le risorse grammaticali che contribuiscono ad avere una buona competenza grammaticale

- Competenza semantica:

Questa competenza è proprio di natura cognitiva, la quale è in stretto legame con i processi mentali dell'utente di lingua, colui che mette in atto tutta la sua capacità e consapevolezza per organizzare un significato.

Essa comprende la semantica lessicale, cioè il rapporto tra le parole come i sinonimi e i contrari, e i rapporti fra la parola e il contesto come le referenze e le connotazioni. Come comprende anche la semantica grammaticale, cioè il significato delle strutture della lingua come regole, categorie e i processi grammaticali. In fine la semantica pragmatica, cioè i rapporti logici.

- Competenza fonologica:

Essa consiste nella capacità di riconoscere, distinguere e produrre suoni linguistici diversi. Vale a dire saper individuare: la minima unità di suono che si utilizza per differenziare le parole di una lingua è il fonema (ad esempio vocali e consonanti), i tratti distintivi (ad esempio l'accentazione delle parole), la fonetica della frase (ad esempio l'intonazione) e le riduzioni fonetiche (ad esempio l'elisione fonetica).

Insomma, ogni individuo ha una capacità innata per imparare in maniera inconscia qualsiasi lingua. In altre termini, l'essere umano predispone di un sistema linguistico sin dalla sua nascita per capire e parlare una lingua il quale si specializza in una e non in un'altra a seconda della lingua parlata nella società in cui cresce e vive.

2.5.2. Le competenze extra-linguistiche:

Negli anni Novanta Balboni cominciò a focalizzare l'attenzione su un aspetto ignorato dagli studi dell'educazione linguistica che è la competenza nei codici non verbali che di solito accompagnano le parole durante la comunicazione. Questi codici continuano a essere concepiti come supplementi alla lingua e che

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

siano universali, ma in realtà, sono governati da regole sociali e culturali e possono o accompagnare la lingua, sottolinearla oppure contraddirla.

I codici non verbali si distinguono in tre tipi diversi:

a. Cinesica:

La quale studia tutti i gesti compresi anche le espressioni del viso. Comunicando il corpo trasmette tanti messaggi involontari, ad esempio arrossire, tremare... per veicolare significati volontari. L'utente di lingua può scegliere le parole da usare ma il ricorso a gesti ed espressioni corporei non sono a sua scelta, e possono essere pericolosi al livello comunicativo e relazionale perché possono esprimere significati diversi da una società ad un'altra e l'uso arbitrario dei gesti può creare fraintendimenti (che li affronteremo successivamente). Rientrano in questa competenza le espressioni facciali, il sorriso, gli occhi, i movimenti delle braccia e delle mani, le gambe e i piedi, il sudore e il profumo, il soffiarsi il naso.

b. Prossemica:

Essa studia il valore comunicativo delle distanze interpersonali, cioè è relativa alla vicinanza o lontananza nel contatto con l'interlocutore, l'uso di microfoni... Questa competenza governa le scelte di lingua, ad esempio parlare dietro una cattedra e con microfono, un registro colloquiale non è adeguato. Fanno parte a questa competenza: la distanza frontale, il contatto laterale, il bacio. Infatti, ogni persona vive in una "bolla" di sicurezza quasi 60 cm di raggio in alcune culture è possibile entrare nella bolla dell'interlocutore e quindi toccarlo in altre culture invece è percepito come irrispettoso e aggressivo. La distanza fisica tra le persone si distingue a seconda del rapporto tra di loro; indica se il rapporto è intimo, personale, sociale o pubblico. La vestemica anche a sua volta comunica tanto come il rispetto, informalità, formalità...

c. Oggettemica:

Questa componente studia il valore comunicativo degli oggetti che possono comunicare uno status sociale, una funzione e così via. Ad esempio il vestiario può comunicare registro, fede, provenienza, sessualità...; i regali i quali ogni cultura ha

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

la sue regole di confezione, di apertura dei pacchetti, doni tabù che non si può regalare...; i fiori quando si è invitati; l'offerta di alcolici... (2007: 57-82)

2.5.3. Le competenze socio-pragmatica e inter(culturale):

Il modello di competenza comunicativa elaborato da Balboni include alle competenze mentali anche quella socio-pragmatica e inter(culturale), andiamo ad affrontare ogni dimensione a parte per capire meglio il suo funzionamento (Balboni, 2022:44/45).

o La dimensione socio-pragmatica:

La linguistica funzionale e quella pragmatica sono interessate al fare con la lingua; entrambe funzionalisti come Jakobson e Halliday e i pragmatici come Austin e Searle hanno fornito la nozione di 'atto linguistico'. Per concettualizzare la competenza socio-pragmatica Balboni ha proposto un modello originale in cui coniuga il modello delle relazioni umane con il modello di funzioni comunicative di Jakobson e Halliday attribuendo ad ogni forma relazionale alcune funzioni linguistiche.

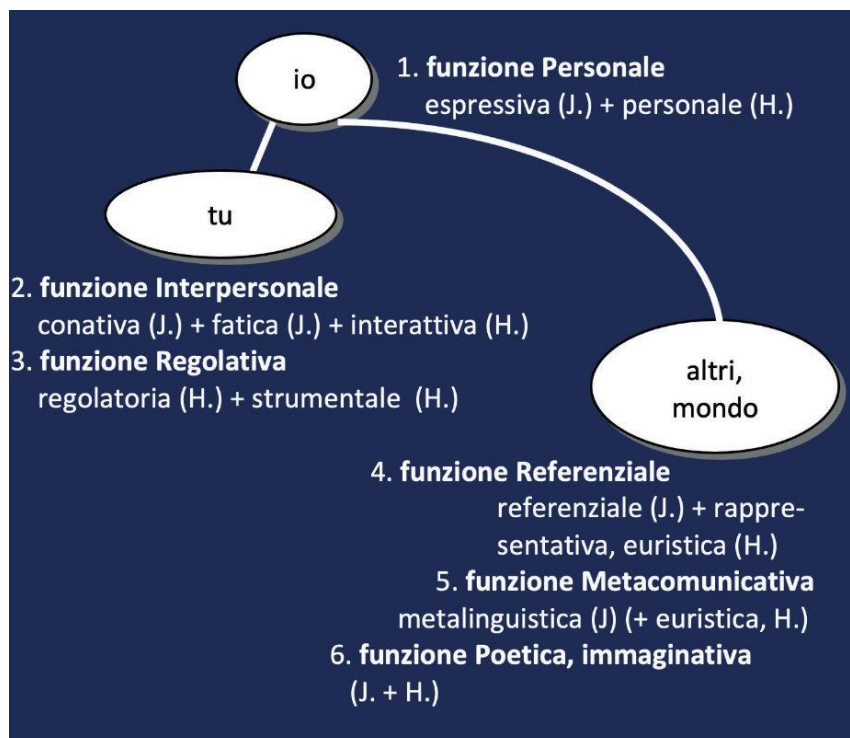


Figura n°3: la costruzione di competenza socio-pragmatica (ibidem)

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

Come notiamo nella figura n°3 agli elementi del modello delle relazioni umane in cui la persona entra in contatto sia con se stessa, con gli altri oppure con il mondo si associano le funzioni comunicative quello che permette di identificare e chiarire in che modo la lingua serva per stabilire e mantenere queste relazioni. Vale a dire:

- ad io corrisponde la funzione personale,
- ad io e te corrispondono le funzioni interpersonale e regolativa,
- ad io e il mondo corrispondono le funzioni referenziale, poetico-immaginativa e metalinguistica.

La competenza socio-pragmatica è costituita, quindi, da (Balboni, 2008:81-84):

funzione personale: che si realizza quando il parlante esprime la propria personalità, ma anche esprimere idee, sentimenti in generi testuali come le conversazioni, i diari, le interviste...

Gli atti comunicativi relativi a questa funzione sono:

- presentarsi (chiedere e dire il nome, l'età, la provenienza)
- parlare dello stato fisico (benessere, malessere...)
- parlare dello stato psichico (tristezza, allegria...)
- esprimere i propri gusti,
- Ecc.

Funzione interpersonale: che si realizza nello stabilire, mantenere o chiudere un rapporto interazionale sia orale che scritta. Essa si realizza in atti comunicativi quali:

- Salutare o congedarsi,
- Offrire, accettare e rifiutare qualcosa,
- Ringraziare e rispondere ad un ringraziamento,
- Scusarsi,
- Ecc.

Funzione regolativo-strumentale: che si realizza agendo sugli altri per regolare il loro comportamento o per soddisfare le proprie necessità. I generi relativi a

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

questa funzione sono le istituzioni orali e scritte, i regolamenti e le leggi. I principali atti comunicativi sono:

- Dare e ricevere istruzioni,
- Dare e ricevere consigli, ordini,
- Chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa,
- Ecc.

Funzione referenziale: si manifesta quando si usa la lingua per spiegare o descrivere una realtà in generi comunicativi come la descrizione di una situazione...

Gli atti comunicativi di questa funzione sono:

- Descrivere cose, azioni, persone, eventi,
- Chiedere e dare informazioni,
- Chiedere e dare spiegazioni
- Ecc.

Funzione metalinguistica: si realizza quando si usa la lingua straniera per riflettere sul suo funzionamento o per spiegare fenomeni o meccanismi peculiari in essa. È una funzione di gran importanza soprattutto nelle scuole per spiegare le lezioni e che serve per risolvere problemi comunicativi dell'interazione in lingua straniera.

Gli atti comunicativi collegati a questa funzione sono:

- Chiedere come si chiama un oggetto,
- Creare perifrasi per sostituire parole ignote,
- Comprendere o fornire spiegazioni sulla lingua e sulla comunicazione.

Funzione poetico-immaginativa: si realizza quando si producono particolari effetti ritmici, metafore o per creare situazioni immaginarie. Fanno parte a questa funzione spesso i generi letterari, fiabe e poemi.

Gli atti appartenenti a questa funzione sono:

- Descrivere mondi immaginari,

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

- Produrre testi con forme retoriche,
- Produrre testi rimati.

○ **La dimensione (inter)culturale:**

La dimensione culturale fa parte alla competenza comunicativa sia tra le competenze mentali, sia negli eventi comunicativi che si realizzano nel mondo usando la lingua. Siccome il modello fornito da Balboni è pensato particolarmente ad apprendenti di lingua straniera la dimensione culturale diventa automaticamente interculturale.

Hofstede (2003) definisce la competenza comunicativa interculturale come “cognizione delle diversità di background culturali che influenzano i comportamenti nelle relazioni professionali tra le persone di nazionalità e lingue diverse” (in Prnjat e Guglielmi, 2008)⁴.

Secondo Hofstede il processo di acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale si basa su tre fasi:

- Presa di coscienza della diversità,
- Conoscenza delle culture altrui,
- Sviluppo delle abilità comunicative.

In altre parole, accettare l'idea che esistono diversi software mentali che siano simili o diversi ai nostri a seconda della cultura di appartenenza delle persone è di prima importanza.

Questo avviene, prima, prendendo coscienza della realtà di questa diversità tra la nostra cultura e culture altrui, poi avere una conoscenza degli elementi culturali e i valori di fondo delle persone che hanno software mentali culturalmente diversi dai nostri, in fine combinare tutti gli elementi che contribuiscono allo sviluppo delle abilità comunicative cioè coscienza, sapere, prassi ed esperienza.

⁴ <https://www.italy.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-l'insegnamento-delle-lingue-straniere>

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

2.6. Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale:

Balboni ha sempre continuato la sua riflessione sul rapporto lingua/cultura e civiltà all'interno del modello di competenza comunicativa proposto negli anni Novanta. Infatti, ha incluso tramite le componenti del modello di competenza comunicativa 'la grammatica culturale' individuando la natura semiotica e socio-culturale che possono apparire nell'evento comunicativo.

Ecco qui sotto il modello di competenza comunicativa interculturale con indicatori sui punti critici degli eventi comunicativi interculturali.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

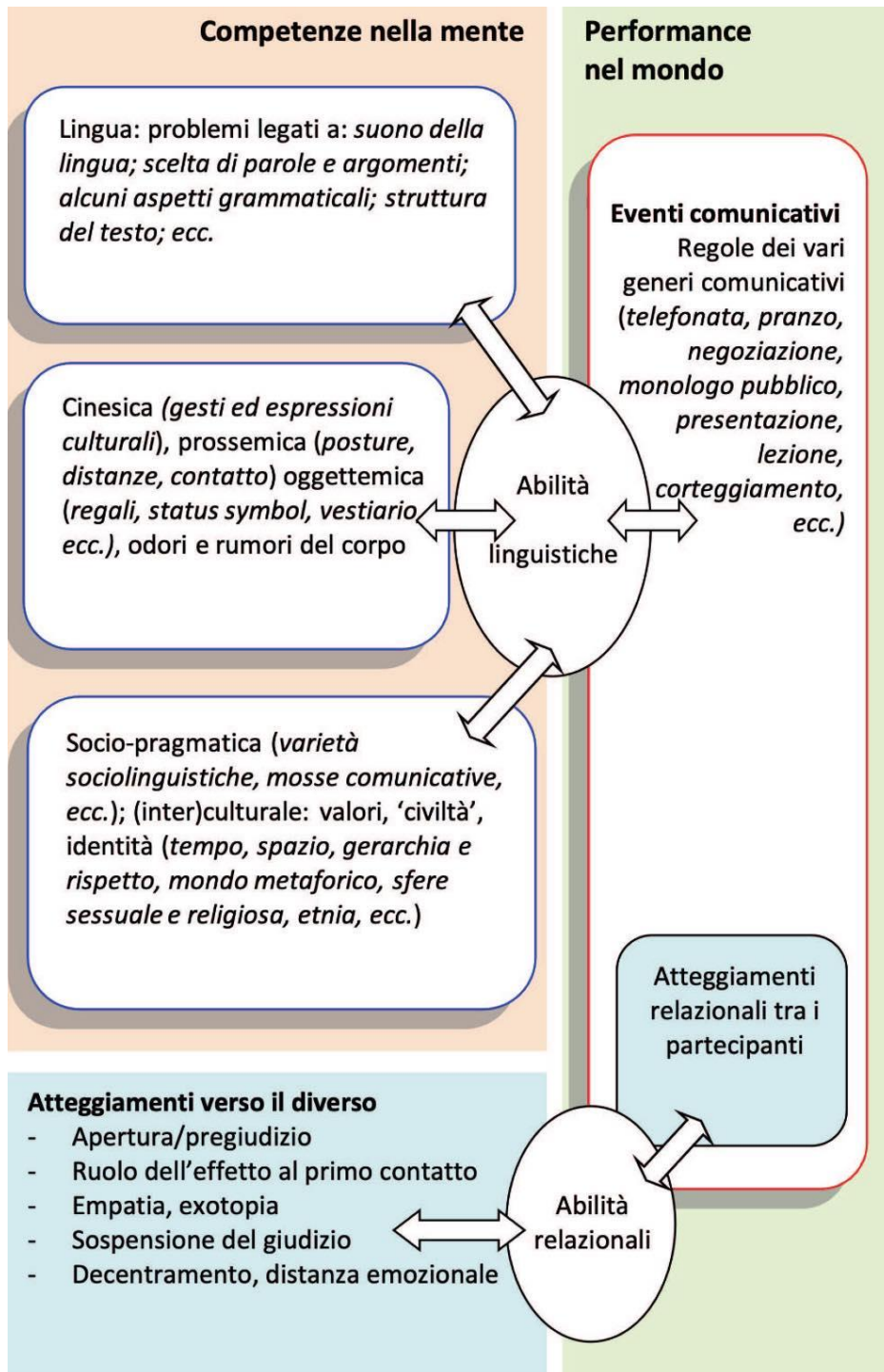


Figura n°4: modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, 2022:55)

In altre parole, la nuova logica interculturale introdotta nel modello di Balboni ha lo scopo di fornire un indice per la sezione della “grammatica fai da te”, in cui gli studenti possono cominciare a notare sin dai primi momenti le differenze e similitudini tra la propria cultura e la cultura italiana.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

In questa ottica si prendono in considerazione le regole che governano gli eventi comunicativi e vengono coinvolte abilità relazionali, perché nel caso ci sia una relazione tra studenti di lingua straniera e parlanti nativi è utile riflettere sugli stereotipi e sui parametri con cui analizzare la cultura della lingua target per evitare fraintendimenti e i diversi problemi che possono apparire in una situazione di comunicazione interculturale, i quali vedremo nel paragrafo successivo (Balboni, 2014:125).

2.7. Problemi di comunicazione interculturale:

Nel confronto di due software mentali culturalmente diversi l'essere umano tende a reagire valutando l'altro in maniera emozionale e secondo i parametri della propria cultura, ignorando il fatto che ci siano parametri diversi da una cultura all'altra.

Quindi, durante una comunicazione interculturale possono sorgere diversi problemi di diversa natura, i quali Balboni ha schematizzato nel modello seguente:

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

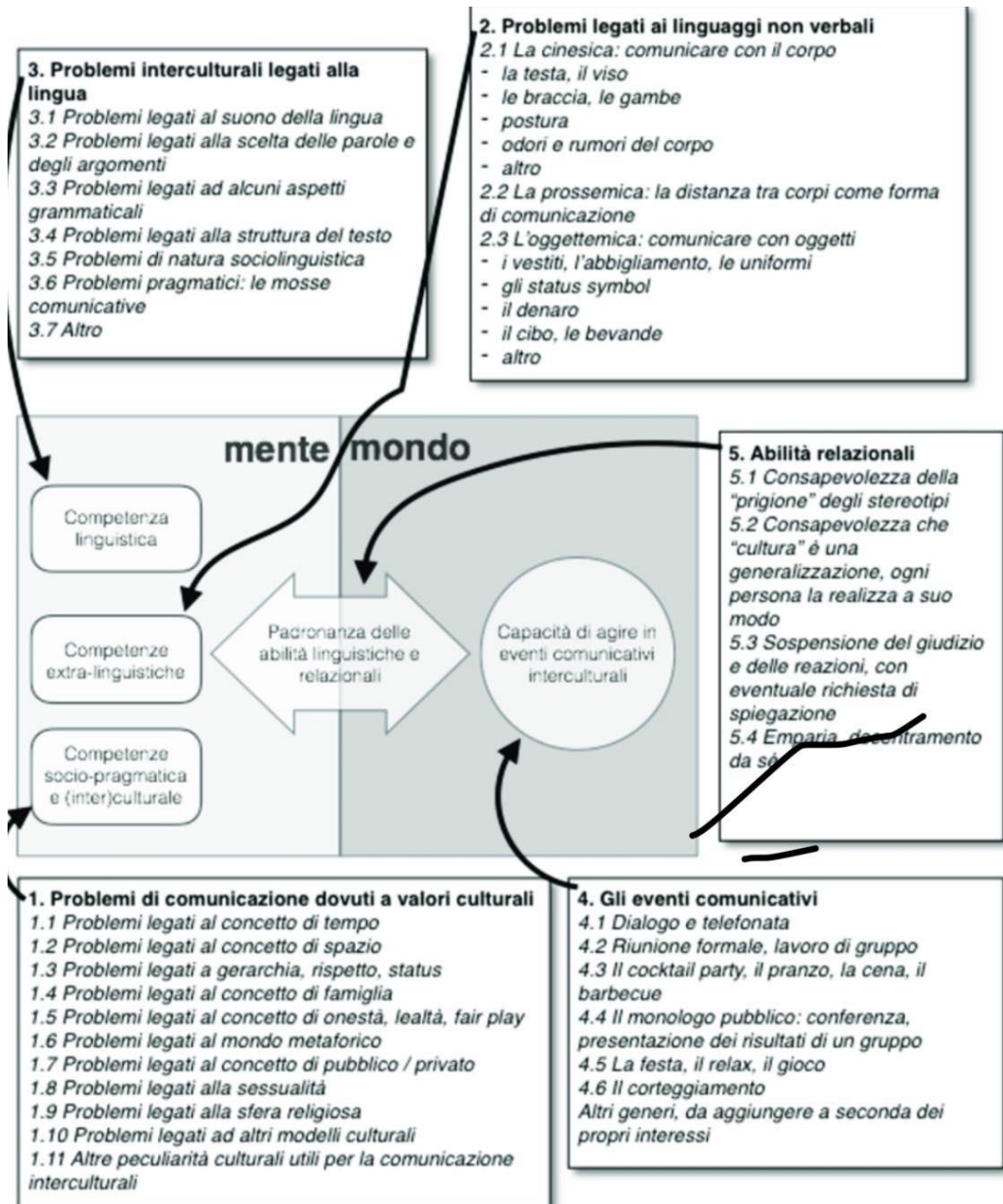


Figura n°5: problemi di comunicazione interculturale (ibidem, 126)

Come notiamo nella figura n°5 Balboni li ha ripartiti secondo le dimensioni del modello di competenza comunicativa; qui sotto riportiamo questi problemi in dettaglio. Tuttavia, Balboni presenta le differenze culturali in maniera globale senza specificare una cultura precisa. Per questo motivo, presentiamo questi problemi secondo la visione di Addou (2017) perché rispecchia i software mentali degli algerini confrontando la cultura italiana con quella algerina che è il nostro caso.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

2.7.1. Problemi di comunicazione dovuti a valori culturali:

Di solito, le persone che sono sempre in contatto con gli stranieri fanno come adeguarsi, ma generalmente è un adeguarsi superficiale, perché si basa sugli aspetti più evidenti e non sulla comprensione di regole culturali profonde.

Infatti, in alcune situazioni di confronto internazionale siamo inconsapevoli non solo dei software mentali degli altri, ma anche di alcuni valori di fondo della nostra cultura di origine i quali sembrano naturali e non li mettiamo in discussione o sotto riflessione.

- **Problemi comunicativi legati al concetto di tempo:**

In realtà, i problemi comunicativi legati al tempo non sono gravissimi ma sono significativi, basta informarsi o capire il modo in cui viene gestito il tempo in una data società per capire la complessità del mondo e come quello che ci sembra naturale sia spesso culturale; basta pensare al concetto di puntualità.

Le grammatiche delle culture industrializzate intendono la puntualità come un valore essenziale, mentre per le culture orientali e arabe rappresenta un'indicazione di massima.

La rigidità e la flessibilità negli incontri sociali sono relative alla cultura in questione che in alcune va interpretata come forma di rispetto e in altre come affermazione di potere. Per esempio, in Italia gli appuntamenti sono più puntuali rispetto a quegli algerini che tendono ad essere imprecisi e si fissano approssimativamente dopo gli orari della preghiera.

- **Problemi comunicativi legati al concetto di pubblico e di privato:**

I due concetti fanno riferimento all'individualismo e al collettivismo. Secondo alcune culture come quelle europee 'Pubblico' significa un patrimonio comune che dovrebbe essere protetto da tutti, mentre per altre culture è proprietà di nessuno o dello Stato. In Algeria l'espressione dialettale رزق البايك riferisce a spazi o enti statali che non per forza dovrebbero essere protetti, in alcuni casi non ci si preoccupa anche se sono danneggiati.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

- **Problemi comunicativi legati alla gerarchia, al rispetto, allo status:**

Ogni cultura ha la sua propria gerarchia. In situazioni comunicative interculturali possono sorgere alcuni problemi legati al modo in cui si esprime e si mostra la gerarchia e di conseguenza lo status e il rispetto dovuto a chi è più elevato nella scala gerarchica.

Come afferma Addou (2017:83) le culture arabe attribuiscono prestigio e potere sia al più anziano mostrandogli una grande attenzione e rispetto, sia a famiglie nobili e ricche. Mentre altre culture non prendono in considerazione questi fattori ma si concentrano sulla competenza e sulla preparazione del curriculum.

- **Problemi comunicativi legati al concetto di famiglia:**

Anche il concetto di 'Famiglia' ha connotazioni diverse da una cultura all'altra. L'evoluzione della società e dei suoi valori culturali determinano il modo di percezione del concetto di famiglia e di conseguenza si possono generare situazioni comunicative problematiche nell'ottica interculturali. In Algeria, il fatto di informarsi sui problemi familiari dell'interlocutore o chiedere informazioni che riguardano le donne di famiglia può causare gravi disagi.

- **Problemi comunicativi legati al concetto di onestà, lealtà, fair play:**

Oonestà, lealtà e fair play possono essere di natura profonda e personale oppure di natura sociale e legale, i quali possono creare problemi di comunicazione interculturale. Per gli arabi, ad esempio, promettere lealtà e gratitudine è una cosa sacra ed espressione di virilità mentre per gli europei è onesto ciò che le regole sociali e le leggi definiscono onesto.

- **Problemi comunicativi legati al mondo metaforico:**

Langacker (1991) sostiene che siamo inconsapevoli delle metafore, anche se ci paiono naturali ma in realtà sono culturali e quindi segnano distanze interculturali (in Balboni, 2007:53). Vale a dire, il ricorso alle metafore è inconscio e incontrollabile; per questo motivo sembra importante essere consapevoli del fatto

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

che altre culture possono non capire le nostre metafore per evitare situazioni di disagio in una comunicazione interculturale.

2.7.2. Problemi legati ai linguaggi non verbali:

Il ricorso a codici non verbali è generalmente inconsapevole nella comunicazione corporea, soprattutto quando l'apprendente non padroneggia bene la lingua che sta imparando servendo da gesti della sua cultura di origine per illustrare una parola ignota e veicolare significati, ma spesso hanno un altro significato nell'altra cultura gestuale. Proprio in questo caso, si possono creare situazioni problematiche perché tale linguaggio è gestito da regole diverse e cambia il valore da una cultura ad un'altra.

- **La cinesica:**

Ispirandosi dagli esempi di Balboni (2007), Addou offre un'idea esplicita su come nascono problemi interculturali legati all'uso del corpo tramite gesti per esprimere significati.

Le espressioni facciali per esempio possono comunicare emozioni e atteggiamenti verso l'altro. Il fatto di sorridere con l'altro ha diverse interpretazioni da una cultura all'altra. In certe culture è un modo di entrare in sintonia, in altre, è un modo di evitare situazioni imbarazzanti. Nella cultura arabo-musulmana esprime carità ma in alcune situazioni non può essere tollerato perché esprime dispetto o non serietà.

Lo sguardo, a sua volta, sembra di aver ampie differenze influenzate dall'appartenenza a gruppi culturali. Quindi, non è sempre una funzione naturale ma è un atto guidato spesso da norme culturali. In Giappone, ad esempio, si educa a non guardare negli occhi dell'interlocutore in maniera diretta ma volgere lo sguardo verso il collo. Invece, sfuggire lo sguardo nella cultura araba può esprimere la paura dell'interlocutore oppure il suo rispetto; però quando si tratta di sesso opposto è richiesto per forza nel Corano di abbassare lo sguardo perché è considerato come primo passo di ogni relazione illegittima.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

Vale a dire che il linguaggio cinesico non dovrebbe essere mai considerato come universale, invece si deve essere consapevoli di queste differenze nell'interpretare queste espressioni gestuali degli altri.

- **La prossemica:**

Per quanto riguarda la distanza fisica tra le persone, essa indica caratteri sia universali che culturali. Hall (in Addou, 2017) ha evidenziato quattro zone comunicative che intercorrono tra le persone, i quali variano dalla situazione e dal rapporto sociale: zona intima (da 0 a 50 centimetri), zona personale (da 50 cm a 1 metro), zona sociale (da 1 m a 3 o 4 m) e una zona propolare (oltre i 4 m).

Tuttavia, una forte vicinanza può essere intesa come un'invasione del territorio personale, ad esempio, gli Arabi e i Latino-americani amano la vicinanza rispetto ai Nordici come gli inglesi. Quindi il valore attribuito alla distanza fisica può variare da una cultura all'altra.

Anche il bacio fa parte alla prossemica internazionale, è molto diffuso in ambito familiare e tra amici. Ma è diverso nel modo di dare il bacio, se in Europa si comincia da sinistra a destra nel mondo arabo si fa nel senso opposto. Anche il numero dei baci cambia tra le culture e rappresenta un indicatore di ospitalità.

- **L'oggettemica:**

Gli oggetti che portiamo comunicano tante cose, ricchezza, raffinatezza, rispetto verso l'interlocutore... per questo possono creare malintesi e incomprensione in ambito interculturale. Nella religione musulmana il fatto che gli uomini portino oro è proibito, quindi questo non viene tollerato né accettato dalla cultura arabo-musulmana.

Anche i regali hanno regole diverse in ogni cultura, nella nostra cultura è amabile offrire e ricevere regali poiché ci sono raccomandazioni dal profeta Mohammad di scambiare regali per rafforzare i legami sociali. I problemi interculturali che possono innescare in questo caso possono essere legati al valore dell'oggetto offerto perché non tutti gli oggetti possono essere regalati; e al modo di apertura cioè aprire il regalo sin da subito o attendere di aprirlo ulteriormente.

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

L'abbigliamento può indicare diverse situazioni comunicative, esso comunica formalità, informalità, il rispetto portato all'interlocutore. Però il senso degli abiti varia tra le culture e può creare malintesi; in Algeria, spesso le persone sono giudicate dal loro modo di vestirsi ed esprime, serietà, religiosità e classe sociale a cui appartiene la persona, le donne ad esempio sono giudicate volgari se indossano minigonne e vestiti slim.

2.7.3. Problemi interculturali legati alla lingua:

I problemi di comunicazione interculturale superano i valori culturali e i linguaggi extra-linguistici e toccano anche gli elementi dei codici verbali. Elenchiamo qui sotto alcuni di essi:

- Il suono:

Anche se questo elemento non è pare propriamente linguistico ma si concretizza nell'articolazione delle parole pronunciate, rientrano al suono; il tono della voce, l'intensità e la velocità del parlato. Questi ultimi sono indispensabili nella costruzione di un enunciato linguistico e hanno regole diverse per questo possono causare fraintendimenti interculturali.

Un tono di voce alto può essere interpretato dai Nordici, come gli inglesi, molto aggressivo e come situazione di litigio, mentre un tono più basso va interpretato dai mediterranei come esseri freddi e privi di emozioni.

- La scelta delle parole:

La scelta delle parole può essere rischiosa in ambito interculturale, soprattutto quando lo studente straniero ricorre all'uso di parole che assomigliano alla sua lingua o ad una lingua straniera che conosce solo nella forma; ma senza di essere consapevoli che hanno un significato diverso, partendo dalla credenza di essere chiari e trasparenti ma in realtà si tratta di una trasparenza ingannevole perché si tratta di falsi amici. Spesso, lo studente algerino cade in queste situazioni di interferenze tra la lingua francese e l'italiano.

Oltre questo, la scelta delle parole può creare malintesi e conflitto quando si tratta di argomenti tabù e degli stereotipi, ma anche temi religiosi, i quali sono

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

molto delicati da affrontare e il lessico da usare deve essere scelto con cura per evitare malintesi e situazioni di conflitto interculturale.

- Problemi grammaticali:

In realtà, gli errori morfosintattici sono accettati nell'ambito della comunicazione interculturale, cioè si dimostra una notevole empatia con chi ha difficoltà linguistiche e fa fatica ad esprimere ciò che vuole. Però alcuni aspetti possono generare incomprensione interculturale come: l'uso del futuro che secondo la cultura arabo-musulmana non si può affermare con certezza il futuro perché è nelle mani di Dio, è una presunzione predire il futuro.

Anche l'uso dell'imperativo può essere inteso aggressivo da alcune culture. Addou (2017:105) afferma che l'uso dell'imperativo con gli algerini deve essere in maniera gentile e rispettosa per evitare la reazione negativa dell'interlocutore. Da aggiungere anche, l'uso dei superlativi e i comparativi di minoranza che possono gratificare facilmente la sensibilità di un algerino perché viene considerato come un modo implicito di provocazione.

- Struttura del testo:

La struttura del testo varia da cultura all'altra, il che crea maggiori problemi comunicativi tra parlanti che hanno un software mentale diverso. In effetti, il cambiamento della struttura implica la trasformazione del format complessivo del testo che diventa incompatibile con altri sistemi di pensiero e di verbalizzazione. Ad esempio, il testo inglese è considerato secondo la globalizzazione come un testo "perfetto" con una struttura lineare. In questo tipo di testi si spezza il percorso in tante microfrasi; che assumono la seguente struttura: soggetto + verbo, con l'aggiunta eventuale di un oggetto o di tempo, spazio ecc.

Ci sono ancora altri testi come quegli arabi o iraniani che procedono per costruzioni parallele e continuano a riprendere quanto detto in precedenza (Balboni, 2007:93-94).

- Aspetti socio-pragmatici:

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

In ogni società e per ogni cultura ci sono norme che regolano l'uso degli aspetti socio-pragmatici. Essere consapevoli di queste regole permette di evitare tante situazioni di imbarazzo in una comunicazione interculturale. I problemi legati a questo aspetto possono essere legati all'uso di titoli (professore, dottore...) e appellativi (signor, signora, signorina).

2.7.4. Gli eventi comunicativi:

Come abbiamo già accennato, la comunicazione si realizza in eventi comunicativi nei quali le persone si trovano a interagire in diversi generi comunicativi. Balboni (ibidem, 113-114) sostiene che i generi comunicativi che generano di più problemi interculturali sono; il dialogo faccia a faccia o per telefono.

- Il dialogo:

È considerato come un genere molto complesso perché la decodifica del messaggio e del meta-messaggio viene in maniera contemporanea e in tempo reale, cioè in millesimi secondi a disposizione.

Le difficoltà legate a questo settore sono varie e tra i quali; chi decide di dare del Lei o del tu, nella cultura italiana il passaggio dal formale all'informale lo decide chi è più alto nella gerarchia. Anche la gestione dei turni di parola è delicata nelle varie culture cioè il passare la parola, le pause, le interruzioni... sono sempre decise dal più alto in gerarchia.

- La telefonata:

Il dialogo telefonico (anche in videoconferenza) presenta problemi interculturali su cui si deve focalizzare l'attenzione. Citiamo ad esempio l'apertura e la chiusura della telefonata che ha regole varie a seconda della cultura di origine. Nel mondo europeo è maleducato non presentarsi sia in situazioni formali che informali. Nella nostra cultura algerina, invece, ci si presenta solo nelle chiamate formali ma in quelle informali ci si riconosce direttamente dalla voce o da indici impliciti (Addou 2017: 113).

Capitolo secondo : La competenza comunicativa

Conclusioni:

Grazie al secondo capitolo abbiamo concluso che per essere bravi nella comunicazione e avere una competenza comunicativa non basta sapere solo i codici formali della lingua che si sta imparando; però l'utente della lingua dovrebbe essere capace di scegliere la forma più adeguata al contesto sociale dove si trova per comunicare il proprio pensiero.

Inoltre, questa competenza include diverse altre competenze divise anch'esse in sottocompetenze e che sono: competenze linguistiche (competenza lessicale, competenza grammaticale, competenza semantica e competenza fonologica); competenze extra-linguistiche (cinesica, prossemica e oggettemica) in fine competenze socio-pragmatica e interculturale.

Alla fine abbiamo concluso il capitolo trattando la natura e la tipologia dei problemi che si possono affrontare durante la comunicazione nei contesti interculturali.

Invece nel capitolo successivo ci siamo informati in dettaglio sul nucleo di questo contributo cioè il task.

Capitolo terzo : L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE E IL TASK

- 1. Che cosa è un approccio orientato all'azione?**
- 2. I principi dell'approccio orientato all'azione**
- 3. Gli obiettivi dell'intervento didattico basato sull'approccio orientato all'azione**
- 4. L'organizzazione del syllabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione**
- 5. L'organizzazione delle unità didattiche nell'approccio orientato all'azione**
- 6. Vantaggi e limiti del TBLT**
- 7. L'approccio orientato all'azione nel QCER**
- 8. Differenze e similitudini tra TBLT e approccio comunicativo**
- 9. La riflessione metalinguistica e l'approccio orientato all'azione**
- 10. La prospettiva azionale e l'educazione plurilingue**
- 11. Definizione di task**
- 12. Caratteristiche del task**
- 13. La funzione dei task**
- 14. I tipi di task**
- 15. Le fasi del task**
- 16. Le componenti del task**

Capitolo terzo : L'APPROCCIO ORIENTATO ALL'AZIONE E IL TASK

Premessa:

Il terzo capitolo è dedicato all'approccio adottato in questo contributo. All'inizio abbiamo spiegato l'approccio orientato all'azione e i suoi principi, poi abbiamo chiarito gli obiettivi dell'intervento didattico basato sui task il quale intende aumentare la motivazione e l'interesse degli studenti, intensificare la produzione degli studenti in lingua italiana, dare l'opportunità agli studenti di sfruttare tutte le risorse linguistiche possedute.

Successivamente abbiamo evidenziato il modo come si organizzano le unità didattiche secondo un approccio azionale trattando anche i vantaggi e gli svantaggi di questo approccio. Poi abbiamo trattato l'approccio secondo il punto di vista del QCER per le lingue cercando di distinguere l'approccio comunicativo da quello azionale e come quest'ultimo tratta la riflessione metalinguistica.

Dopo aver chiarito come e perché utilizzare un approccio orientato all'azione nella prassi didattica siamo passati alla spiegazione del concetto di task e la sua funzione; poi abbiamo indicato i suoi tipi più importanti e le fasi in cui si articola un intervento didattico basato sui task concludendo il capitolo con i suoi componenti.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

3.1. Che cosa è un approccio orientato all'azione?

In realtà l'approccio orientato all'azione (in inglese Task Based language teaching) non è una novità; bensì è apparso verso la fine degli anni 70' e l'inizio degli anni 80' del secolo scorso, all'interno dell'approccio comunicativo.

La sua nascita è dovuta alla costante discussione degli studiosi nell'ambito della SLA sull'esigenza di altre alternative diverse da quelle tradizionali e che focalizzino non solo sulle strutture linguistiche ma anche sulla capacità di esprimere significati (Jung, 2017:29).

Infatti, l'approccio azionale trae le sue origini dalla teoria costruttivista, in particolare il costruttivismo sociale di Piaget. Nella teoria di questo ultimo si passa dal concetto di scuola, intesa come ambiente di trasmissione di conoscenze, a quella di un ambiente di apprendimento, laddove i discenti possono lavorare insieme e aiutarsi a vicenda per imparare diversi elementi linguistici o anche di altro tipo. Secondo il costruttivismo sociale la conoscenza è vista come un insieme di significati costruiti con l'intelligenza grazie all'interazione con il proprio ambiente che è ricco di molte risorse.

Tuttavia, l'ambiente di apprendimento include tanti aspetti, tra cui: lo spazio reale o virtuale, attori che vi agiscono, dei comportamenti concordati, una serie di regole o vincoli, attività o compiti assegnati, tempi di operatività, oggetti di osservazione, manipolazione, lettura, argomentazione, un insieme di relazioni fra gli autori, un clima, un insieme di aspettative, un modo di vedere se stessi e lo sforzo mentale impiegato nei processi di apprendimento (a cura di. Centro studi e progettazione).

Samuda e Bygate (2008) affermano che Prabhu fu il primo a proporre l'idea di applicare il TBLT nella sua prassi didattica, il quale iniziò, verso la fine degli anni 70', il suo progetto Bangalore presso il British Council in India, da quel tempo e quella esperienza la didattica orientata all'azione ha conosciuto una diffusione nel tempo. Il progetto focalizza l'attenzione sulla comunicazione degli studenti in lingua target mentre svolgono una serie di task sotto la guida dell'insegnante.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Infatti, egli conclude dalla sua esperienza che i task vengono svolti quotidianamente come scrivere una lettera, parlare con qualcuno al telefono... e che lo sviluppo del linguaggio sia il risultato di processi naturali.

Il task, quindi, rappresenta l'elemento fondamentale nel TBLT, nel quale il docente somministra task con obiettivi non linguistici allo scopo di creare una situazione di comunicazione che permette lo scambio di informazioni focalizzandosi sul significato e sull'uso della lingua autentica.

In questo caso, i task oltre a spingere gli studenti ad impegnarsi e migliorare notevolmente le loro abilità linguistiche; sono considerati anche come risorse che entrambi docenti e discenti possono utilizzarle al fine di raggiungere obiettivi linguistici (in Sholeh, 2020:1).

Dall'altra parte, Ellis e Shintani dichiarano che l'obiettivo principale di questo approccio è quello di sviluppare la competenza comunicativa degli studenti mentre svolgono una serie di task. Tuttavia, sviluppando la competenza comunicativa, il TBLT non focalizza l'attenzione solo alla fluenza linguistica ma anche mira a sviluppare le competenze linguistica e interazionale. (2014:135)

Per quanto concerne il lavoro sulla forma linguistica, gli studiosi Velasquez e Nuzzo spiegano il fatto che l'attenzione alle caratteristiche del codice avviene solo a partire dalle difficoltà e dai dubbi emersi tra i discenti mentre comunicano in L2 per svolgere il task.

Vale a dire, gli aspetti linguistici su cui focalizzare l'attenzione saranno stabiliti a posteriori e non possono essere stabiliti a priori dall'insegnante o dal manuale come accade nella prospettiva tradizionale dell'approccio comunicativo. Invece, nell'approccio azionale gli elementi grammaticali da affrontare dipendono dai bisogni degli studenti e seguendo lo stadio di sviluppo della loro interlingua (2018: 29/30).

Secondo Ingrassia (2014: 379) il TBLT prevede che:

- Lo sviluppo delle capacità comunicative è primario.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

- La conoscenza degli aspetti formali della lingua seconda proceda in modo parallelo allo stadio di sviluppo delle funzioni comunicative.
- Il lavoro cooperativo sia molto importante perché la lingua si acquisisca attraverso l'interazione.
- Lo studente sia al centro del suo percorso di apprendimento.
- L'insegnante svolga il ruolo di facilitatore e guida.
- I materiali scelti dal docente siano autentici e che facciano il più possibile riferimento a situazioni di vita quotidiana.

Da quanto emerso sopra possiamo sintetizzare la definizione dell'approccio in questione come segue; l'approccio orientato all'azione è un po' particolare rispetto agli altri approcci grazie al ruolo essenziale attribuito al task, è un approccio che cerca di creare le condizioni più naturali e favorevoli per effettuare una comunicazione autentica nel contesto scolastico.

Tutto questo avviene attraverso l'uso del task come mezzo pedagogico per insegnare/imparare la lingua, permettere anche agli studenti di esercitare le proprie capacità comunicative attribuendo al docente il ruolo di assistente e guida, dall'altra parte è richiesto dal discente di essere attivo, autonomo e responsabile del suo apprendimento.

3.2. I principi dell'approccio orientato all'azione:

Il principio fondamentale del TBLT è che grazie allo svolgimento dei task gli apprendenti possono sviluppare sia la loro conoscenza che le diverse abilità della lingua target in concordanza con il funzionamento dei propri meccanismi di apprendimento delle lingue. Secondo Richards e Rogers (2001: 192) l'approccio orientato all'azione si basa su una teoria che definisce la lingua e su una teoria dell'apprendimento.

Difatti, la lingua è considerata come un mezzo per creare significati che si basa su molteplici modelli strutturali, funzionali e interattivi; di conseguenza l'interazione diventa l'elemento fondamentale su cui gravita l'acquisizione della lingua.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Dall'altra parte, la teoria di apprendimento, su cui si fonda l'approccio, si basa sui principi seguenti:

1. Il task crea situazioni in cui l'input e l'output si alternano, rispondendo in maniera pratica, alle necessità degli studi di Krashen (1985); il quale ha evidenziato l'importanza dell'esposizione del discente all'input comprensibile e a quelli di Swain (1985); la quale ha evidenziato la necessità di poter utilizzare la lingua poiché vi fosse acquisizione. I task creano le condizioni che potenziano la negoziazione, la rielaborazione e la sperimentazione, i quali rappresentano il perno dell'apprendimento di una lingua straniera.
2. I task scatenano la motivazione dello studente, perché l'apprendente usa un linguaggio autentico per raggiungere un obiettivo chiaro e predeterminato in anticipo.
3. Il grado di difficoltà del task può essere regolato in base alle caratteristiche del discente, in modo da permettere agli apprendenti di sviluppare sia la fluidità che la consapevolezza del funzionamento della forma linguistica (Skehan, 1998).

In realtà, la difficoltà permette al discente di negoziare il significato portandolo all'acquisizione della L2 o LS, perché lo stesso può osservare diversi aspetti (grammaticale, lessicale, di pronuncia...) del suo enunciato per capirlo e modificarlo.

Insomma, Birello e Vilagrasa (2016: 193) affermano che l'approccio orientato all'azione si sia evoluto, soprattutto, verso le proposte interazioniste dell'apprendimento. Dall'altra parte, verso la fine degli anni Novanta si è arricchito molto in cui comincia a considerare l'aula come un luogo sociale e la lezione come un avvenimento comunicativo. Tutto ciò avviene attribuendo grande importanza alla conoscenza di nuove tecniche per l'apprendimento della grammatica e alla consapevolezza interculturale, e soprattutto all'autonomia dell'apprendente.

3.3. Gli obiettivi dell'intervento didattico basato sull'approccio orientato all'azione:

Secondo Aoudjit Bessai (2015; 95/96) la programmazione e l'implementazione della lezione basata sull'approccio orientato all'azione mira a :

1. Aumentare l'esposizione degli studenti alla lingua target visto che questo sia importante, anzi, una condizione per l'apprendimento della lingua. Willis (1996) sostiene che un'esposizione ad una varietà di tipi di uso della lingua (sia orale che scritta) sia importante per gli apprendenti che dovranno capire e utilizzare non solo in classe, ma anche al di fuori della classe, perché gli può servire per studiare altre materie oppure usare nel lavoro o semplicemente per piacere.
2. Aumentare la motivazione e l'interesse degli studenti fornendogli opportunità di interagire in modo significativo con l'argomento. Per Willis (1996) anche la motivazione è una condizione importante per l'apprendimento che può essere sostenuta con il successo e la soddisfazione. Dal momento che una volta gli studenti raggiungono qualcosa utile con il loro impegno personale molto probabilmente che partecipino la prossima volta. Ecco perché gli insegnanti dovrebbero fissare obiettivi raggiungibili e accentuare il successo degli studenti.
3. Intensificare la produzione degli studenti in lingua target. Qualora, gli studenti sono consapevoli che in classe ci si aspetta di utilizzare la lingua target, presteranno maggior attenzione a ciò che leggono e ascoltano, elaborando la lingua in modo più analitico. È ritenuto che gli apprendenti abbiano bisogno di opportunità per comunicare quello che vogliono dire ed esprimere quello che pensano usando un linguaggio per scopi chiari e predefiniti.
4. Dare l'opportunità agli studenti per lavorare in gruppo e utilizzare tutte le risorse linguistiche possedute per raggiungere gli obiettivi del task. Una ricerca sul lavoro cooperativo condotta da Slavins (in Grabe e Stoller, 2002) ha dimostrato forti miglioramenti nell'apprendimento se

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

gli studenti lavorano in gruppo e con obiettivi strutturati. Insomma, quando gli apprendenti lavorano in gruppo mettono in comune le proprie capacità; in questo caso saranno, naturalmente, in grado di contribuire con tutti gli elementi necessari per portare a termine il task. Di conseguenza la condivisione di abilità e la discussione che nasce durante il task rafforzeranno gradualmente le competenze linguistiche degli studenti.

3.4. L'organizzazione del syllabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione:

A volte nella progettazione di un syllabo basato sul TBLT c'è il rischio di sembrare una serie di compiti senza alcun nesso tra di loro e spesso nel caso dei compiti comunicativi. Peris (2004) ritiene che la scelta di questi ultimi dovrebbe rispondere fondamentalmente a tre criteri (in Birello, Odelli, Vilagrasa; 2017: 203):

1. Il grado di interesse che i task risvegliano negli studenti affinché si lascino coinvolti in una comunicazione autentica.
2. Il legame con il curriculum perché i task devono contribuire a raggiungere gli obiettivi che segue il gruppo.
3. Il grado di difficoltà per gli studenti, il quale dipende dalle caratteristiche dei testi presentati, dal tempo a disposizione, dalle conoscenze pregresse del tema, dalle strategie richieste e dagli studenti.

3.5. L'organizzazione delle unità didattiche nell'approccio orientato all'azione:

Nell'approccio orientato all'azione è fondamentale tener conto che la scelta dei contenuti linguistici da insegnare, cioè funzioni comunicative, strutture linguistiche, elementi lessicali... sono in stretto legame con i task da svolgere. In altre parole, nel TBLT sono i task stessi da presentare che determinano le risorse linguistiche da insegnare dipende dalle esigenze degli studenti per comunicare in un task.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Inoltre, quei contenuti linguistici e i task vengono organizzati e programmati in unità didattiche che includono, di solito, diverse unità di lavoro indicati con obiettivi specifici che saranno verificati tramite le produzioni dei discenti.

Tamponi (2007) afferma che nel TBLT le sequenze di unità di apprendimento interagiscono in un percorso flessibile finalizzato a sviluppare diverse abilità. In questo caso, l'apprendimento di ogni aspetto della lingua avviene in modo ciclico che rispetti i processi di apprendimento delle diverse abilità linguistiche riconducibili alle quattro macrocategorie di Skehan (2002) di *noticing, patterning, controlling, lexicalising*.

Invece Ellis (2003,2009) ripropone la modalità di organizzazione e programmazione dell'intervento didattico basato sull'approccio orientato all'azione articolata in tre fasi, le quali corrispondono alle fasi del task che le vedremo dopo in dettaglio (in Birello, Odelli, Vilagrasa, 2017: 206) :

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

Tuttavia, il modello a cui ci riferiamo noi in questa ricerca è quello proposto da Martín Peris (2004) e Estaire (2011). Questo modello è articolato in quattro fasi ritenute necessarie per l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo delle diverse abilità.

La prima fase è dedicata alla *presentazione* del compito, in cui lo studente ha il primo contatto con il tema e i contenuti da trattare nel corso della sequenza o dell'unità didattica. In questa fase, si propongono alcune attività introduttive per attivare le preconcoscenze, avvicinare il discente ai contenuti e stimolare il loro interesse e curiosità verso il tema.

Invece, la seconda fase è riservata alla *preparazione* del compito, laddove si introducono prima i contenuti attraverso testi autentici e si propongono dopo delle attività collegate all'input rappresentato.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

La terza fase consiste nell'*esecuzione* del task. Proprio il compito finale è il punto di arrivo, perché lo studente mette in atto tutte le sue conoscenze, strategie, competenze e abilità linguistiche; ovvero tutto ciò che ha imparato sia dalla sequenza scolastica che dal mondo extrascolastico in maniera più libera.

L'ultima fase è dedicata alla *verifica*. Si tratta di una valutazione del proprio processo ma anche tra pari; come include anche l'autovalutazione delle competenze acquisite nell'unità didattica (ibidem, 207).

3.5.1. Unità di lavoro:

La pianificazione dell'unità didattica si fa a diversi modelli che dipendono dai riferimenti teorici a cui appartiene l'approccio adottato. Tuttavia, tali modelli possono essere strutturati sia in maniera *lineare* basandosi principalmente sugli obiettivi che *reticolare*, task-based ovvero intesa come “sfondi integratori”.

La progettazione più diffusa in glottodidattica è la prima; cioè quella lineare che: “si fonda su una concezione dell'apprendimento come processo di accumulazione progressiva di conoscenze e abilità da sviluppare attraverso il conseguimento di obiettivi tassonomici” (in (a cura di) Diadori 2009: 184)

Quella reticolare, invece, si basa sulla presentazione di un contesto (uno sfondo) laddove l'apprendente costruisce il suo processo di apprendimento, nel quale i contenuti non si presentano in un ordine prestabilito ma si organizzano secondo i bisogni degli apprendenti.

Proprio a questa seconda struttura che fa parte il TBLT; in cui si propongono dei compiti nei quali l'uso della lingua è finalizzato alla risoluzione di un problema comunicativo. Vedovelli (2002:133) e Diadori (2010) preferiscono il termine “Unità di lavoro” al posto di Unità didattica per la sua autonomia e flessibilità anche se la struttura del lavoro è come quella dell'unità didattica. Presentiamo qui sotto la struttura dell'unità di lavoro secondo gli autori già citati:

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

FASE	DESCRIZIONE
Motivazione	<p>Si presentano i contenuti del percorso che sta per iniziare, negoziandoli in parte con gli studenti: da un lato l'insegnante spiega la logica dell'UD che sta proponendo (di solito appoggiata a un manuale), dall'altro gli studenti propongono eventuali modifiche o chiedono integrazioni.</p> <p>L'idea di fondo è guadagnarsi l'attenzione degli apprendenti introducendo uno stimolo esterno, catturare l'interesse degli studenti attraverso una varietà di canali e cercare di capire già cosa gli studenti già sanno sull'argomento:</p> <ul style="list-style-type: none">• preparazione della classe all'incontro con il testo;• illustrazione delle strutture e della dinamica situazionale (luogo, momento, argomento, sequenza, relazioni di ruolo);• significato culturale e sociale del <i>setting</i>;• descrizione del testo linguistico;• presupposizioni, implicazioni, modelli culturali, ecc.
Globalità	<p>Incontro iniziale con il testo input, attraverso attività di esplorazione del cotesto e del paratesto mirate alla comprensione generale dell'argomento proposto.</p> <ul style="list-style-type: none">• Accostamento e assunzione del testo che può essere:<ul style="list-style-type: none">○ una sequenza dialogata;○ un brano descrittivo;○ un articolo di giornale;
	<p>SUSSIDI</p> <ul style="list-style-type: none">• Strumentazione multimediale: visione della sequenza dialogata, traduzione TV del testo;• laboratorio, magnetofono (ascolto, ripetizione);• lettura dell'insegnante e ripetizione degli allievi;• lettura degli allievi.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

- un dépliant turistico;
- un manifesto o un avviso;
- un testo pubblicitario;
- un testo letterario;
- un testo di microlingua;
- una lettera commerciale;
- ecc.

TECNICHE

Il testo è, di solito, orale e dialogato nelle fasi iniziali dell'apprendimento scolastico, ma nelle fasi avanzate può essere costituito anche da materiale scritto, e con l'uso sapiente della tecnologia può anche essere multimodale: ad esempio, la presentazione della stessa notizia in diversi generi (comunicato radiofonico, servizio in un telegiornale, dispaccio d'agenzia, articoli di giornali di diversa tendenza). In caso di input complesso e nell'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali e della letteratura la fase di accostamento globale è di solito ripetuta più volte, una per ogni testo che compone il complesso di materiali iniziali dell'unità didattica⁴.

Analisi

L'analisi è guidata attraverso attività che portano all'esplorazione del testo nelle sue caratteristiche linguistiche, testuali, pragmatiche, culturali, anche con attività di tipo euristico (per scoprire regolarità e eccezioni, per verificare o confutare ipotesi sul *funzionamento* della lingua ecc.) e induttivo (dal caso particolare alla regola generale).

- "Genere" del testo
- Collegamenti o riferimenti ad altri codici semiotici
- Coesione interna del testo e coerenza comunicativa globale
- Induzione delle strutture morfosintattiche
- Esplorazione del lessico
- Individuazione dei procedimenti stilistici e delle forme retoriche

SUSSIDI

- Computer;
- laboratorio linguistico, magnetofono (anche per la discriminazione e fissazione dei suoni degli schemi intonativi);
- lavagna luminosa;
- schede.

TECNICHE

Il docente esegue un compito sfidante da eseguire sul testo iniziale:

- cloze;
- incastro (battute di un dialogo; parole; frasi; paragrafi);
- dettato;
- uso di sottolineature, cerchi, frecce, colori.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Sintesi	<p>La sintesi è introdotta da attività di reimpiego delle strutture e del lessico incontrati nel testo allo scopo di fissare o di riutilizzare creativamente i contenuti linguistici e culturali analizzati:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercizi di fissazione delle forme e delle strutture; • esercizi di reimpiego delle stesse; • esercizi socializzanti e personalizzati; • attività di traduzione; • creazione di testi affini; • trascrizione del testo in altro genere o codice, ad esempio della sequenza dialogata in una lettera, un resoconto, un sunto; in un testo pubblicitario, in un documentario, ecc. 	<p>SUSSIDI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumentazione multimediale • Computer • Laboratorio linguistico • Magnetofono • <i>Realia</i> <p>TECNICHE</p> <p>Mirano a fissare e reimpiegare il lessico e le strutture:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ripetizione; • completamento; • manipolazione; • attività di simulazione che promuovono una sempre maggiore autonomia nella produzione orale; • drammatizzazione, <i>role taking, role play, role making</i>.
	Riflessione	<p>Si sistematizzano i fenomeni linguistici e culturali incontrati nei testi e nelle attività in classe, in modo da passare in maniera induttiva dal caso particolare alla regola generale con le sue eccezioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inventario di meccanismi espressivo-comunicativi • Inventario dei meccanismi fonici, metrici, retorici, stilistici, ecc. • Sistemazione delle strutture morfosintattiche per "sistemi successivi", a spirale, così da dilatare gradualmente l'area della "grammatica riflessa".
Controllo		<p>Il docente verifica se gli obiettivi glottodidattici prefissati sono stati raggiunti. In caso affermativo si passa alla UD successiva, altrimenti si propongono delle attività di rinforzo individuale o di recupero generale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controllo dell'avvenuto raggiungimento

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

	<p>delle mete glottodidattiche (funzioni e competenze) e degli obiettivi (operazioni) nell'ambito di una più ampia competenza culturale e sociale (il <i>language testing</i> viene impiegato quale strumento per una valutazione più attendibile).</p>	<p>TECNICHE</p> <ul style="list-style-type: none">• esplorazione dell'immagine e ancoraggio al testo• testing diffuso• test di verifica finale per ogni unità didattica• Uso delle stesse tecniche utilizzate durante tutta l'unità a cui però viene attribuito un punteggio.
<p>Rinforzo e recupero</p> <p>Le attività di rinforzo sono da proporre su singoli punti o abilità, per singoli studenti.</p> <p>Le attività di recupero generale sono da proporre se tutta la classe non ha raggiunto gli obiettivi previsti e, pertanto, sarà utile riproporre gli stessi contenuti con una nuova UD che li persegua con testi e modalità alternative.</p>	<p>SUSSIDI</p> <ul style="list-style-type: none">• Strumentazione multimediale: computer, CD-Rom, film, videotape, diapositive, illustrazioni del libro• Manifesti, cartoline, giornali, <i>realia</i> vari, ecc. <p>TECNICHE</p> <p>Nel caso del rinforzo si tratta di una terapia immediata, relativa a lacune ben precise individuate nel corso dell'unità didattica: l'insegnante sa quale è il problema e, con esercizi e spiegazioni supplementari, rinforza la competenza dell'allievo. Uso di tecniche utili per la fissazione.</p> <p>Quando, invece, ci si trova di fronte a lacune imprecise, per cui non è questo o quell'argomento che risulta mal acquisito ma è l'intero processo di acquisizione ad essere compromesso, si ricorre al <u>ripasso</u>, se si ritiene che il difetto dipenda dall'aver mal seguito il percorso proposto dall'insegnante in classe, oppure ad un <u>recupero</u> se non si sa quando e perché si è inceppato il meccanismo di acquisizione. In questo caso il recupero può essere "diffuso", cioè affiancato alla normale attività didattica (come fare per iscritto esercizi svolti oralmente in classe, leggere input supplementare, ecc.) oppure "intensivo" (concentrato su alcuni aspetti grammaticali spesso critici per lo studente). In questa fase si prevedono attività finalizzate alla comprensione profonda dei contenuti.</p>	

Figura n°6 : la struttura dell'unità di lavoro (adattata da Velasquez, Faone e Nuzzo, 2014: 7-10)

3.6. Vantaggi e limiti del TBLT:

Come in ogni prospettiva ci sono sempre punti di forza e altri di debolezza nella metodologia d'insegnamento/apprendimento perseguita. L'approccio orientato all'azione, a sua volta, ne ha diversi vantaggi che Larson (2001) li sintetizza in questi punti: è molto benefico per lo sviluppo della competenza comunicativa perché offre una situazione molto chiara per l'uso della lingua, aumenta la capacità d'interazione sociale; incoraggia gli apprendenti ad avere un senso di comprensione più profondo; rende gli studenti partecipi nell'acquisizione della conoscenza perché durante i task gli apprendenti dovrebbero usare il proprio bagaglio linguistico senza intervento del docente quello che gli permette di essere più attivi e non semplici utenti passivi.

Altri vantaggi evidenziati da Grassi e Nuzzo (2016) consentono che con il TBLT, da una parte, c'è la possibilità di armonizzare la riflessione sulla lingua con il sillabo interno degli studenti. Dall'altra parte, permette agli apprendenti di prestare più attenzione agli elementi da focalizzare, perché mentre gli studenti svolgono i task sono inviati, anche se è in maniera implicita, a dedicare una parte della loro attenzione ad aspetti linguistici inevitabili per portare a termine un task. Quindi, la riflessione degli studenti sulla lingua durante l'esecuzione del task è generata dal bisogno di veicolare messaggi comprensibili. Questo fa sì che l'intervento del docente e il lavoro sugli aspetti formali della lingua dopo il task risponda ai dubbi emersi durante il task e ai bisogni di apprendimento.

Invece, per quanto riguarda i limiti nell'adottare l'approccio orientato all'azione sono legati a diversi fattori, tra cui:

1. L'assenza di un sillabo di riferimento, cioè è molto difficile affidarsi a materiali didattici già pronti che fanno riferimento ad un sillabo strutturale esterno perché si segue di solito il sillabo interno degli apprendenti e spesso la riflessione sulla forma avviene sempre a posteriori, a partire dall'output degli studenti;
2. Il lavoro del docente è più attivo e impegnativo nella pianificazione e l'organizzazione delle lezioni perché è difficile prevedere in anticipo ciò

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

che viene affrontato, di conseguenza tocca all'insegnante di elaborare automaticamente attività e materiali didattici che rispondano ai bisogni e alle esigenze degli studenti che emergono durante i task;

3. L'altra difficoltà che si può incontrare è legata al tempo di esecuzione del task, nel quale gli studenti possono spendere molto.

3.7. L'approccio orientato all'azione nel QCER:

L'obiettivo primordiale del QCER è di facilitare il compito dei professionisti delle lingue e aiutarli a migliorare la qualità e l'efficacia dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue. Inoltre, esso non promuove solo l'insegnamento e l'apprendimento come mezzo di comunicazione, però, da una parte, offre una visione del profilo di chi impara la lingua considerato come "attore sociale" autonomo e responsabile del suo percorso di apprendimento; dall'altra parte, offre orientamenti per una programmazione basata sull'analisi dei bisogni orientati verso compiti della vita reale.

Infatti, il quadro risulta un utile strumento che aiuta a pianificare curricula, corsi ed esami a seconda dei bisogni degli apprendenti di lingue.

L'idea proposta dal QCER è quella di: "progettare curricula e corsi basati su bisogni comunicativi del mondo reale, organizzati attorno a compiti di vita reale e accompagnati da descrittori *sono in gradi di (fare)* che rappresentano degli obiettivi da raggiungere (2020:26).

In altri termini, esso propone una pianificazione dell'intervento didattico a partire da ciò che gli utenti della lingua hanno bisogno per compiere atti comunicativi reali secondo uno schema descrittivo che comprende scale di descrittori *sono in grado di fare*.

Insomma, l'approccio adottato dal QCER è orientato all'azione come afferma la citazione seguente:

"l'approccio innovativo del QCER consiste nel vedere gli apprendenti come utenti della lingua e attori sociali, e di conseguenza nel

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

considerare la lingua come veicolo di comunicazione piuttosto che come materia da studiare. Per questa ragione il QCER 2001 propone un'analisi dei bisogni degli apprendenti e l'uso dei descrittori *sono in grado di (fare)* e dei compiti comunicativi. Consente agli apprendenti di agire in situazioni di vita reale, di esprimere se stessi e di svolgere compiti (task) di diversa natura è il messaggio metodologico del QCER per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue" (2020:27).

Detto questo, si può capire che tocca sempre all'azione di guidare il percorso di apprendimento/insegnamento, cioè tale processo deve essere orientato all'azione; laddove gli apprendenti imparano ad usare la lingua che imparare solo la lingua come oggetto di apprendimento. In questa prospettiva, gli studenti sono considerati come individui plurilingui e pluriculturali che devono utilizzare tutte le loro risorse linguistiche in casi di necessità.

Con l'approccio orientato all'azione si svolgono, in classe, compiti (task) finalizzati e collaborativi che hanno diversi obiettivi, da una parte la lingua ma dall'altra può essere un certo prodotto o risultato come pianificare una gita, creare un poster...

Inoltre, i descrittori di questo Quadro possono servire per la progettazione dei task, per l'osservazione o anche per la valutazione o l'autovalutazione dell'uso della lingua durante lo svolgimento dei task.

3.8. Differenze e similitudini tra TBLT e approccio comunicativo:

L'approccio orientato all'azione prende le sue origini dall'approccio comunicativo per questo motivo entrambi condividono molte caratteristiche e principi, i quali sono (Rossi, 2016:112):

- L'apprendente ha un ruolo centrale e attivo.
- Il docente è un facilitatore che aiuta, organizza e propone attività utili all'apprendimento.
- La comunicazione è l'elemento fondamentale.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

- Sono privilegiati attività di gruppo e in coppia che prevedono l'interazione.
- Gli aspetti formali della lingua vengono appresi in modo parallelo allo sviluppo della funzione comunicativa corrispondente.

Di converso, i due approcci si differenziano nel tipo di sillabo di riferimento. Quello comunicativo segue generalmente un sillabo funzionale nel quale l'insegnante seleziona, in base al sillabo, la struttura linguistica che gli studenti devono imparare. Invece, nell'approccio orientato all'azione l'insegnante segue un sillabo di tipo procedurale (analitico), in cui l'attenzione agli aspetti formali della lingua target è focalizzata a posteriori, a partire dalle difficoltà e dai dubbi emersi tra gli studenti mentre comunicano per svolgere il task.

In altri termini, nel TBLT l'analisi della lingua si sviluppa nel post-task a seconda dell'outcome prodotto degli apprendenti nel report, cioè non è prestabilito, però è in stretto legame con le esigenze degli studenti durante l'esecuzione del task.

Un'altra diversità tra gli approcci citati, è che il primo si realizza secondo la sequenza *Presentazione Pratica Produzione* che caratterizza la struttura dell'unità didattica tradizionale.

Nella sequenza iniziale, si presenta l'input o l'elemento linguistico oggetto di insegnamento agli studenti che dovrebbero cominciare a notare e a capire il suo funzionamento.

Nella fase successiva, la pratica, l'elemento linguistico già presentato viene fatto praticare in modo guidato per mezzo di esercizi, in cui gli apprendenti sono stimolati a produrre output.

L'ultima fase, è dedicata alla produzione degli studenti, nella quale si propongono attività che offrono agli studenti le opportunità di utilizzare, in modo piuttosto libero, gli elementi linguistici presentati e praticati in precedenza (Nuzzo e Grassi, 2016:99/100).

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Invece, il secondo avvia direttamente dalla produzione e poi passa alla presentazione degli elementi cruciali emersi durante la fase iniziale e in fine arriva alla pratica attraverso esercizi di reimpiego e fissaggio.

Infatti, la didattica per task fonda il suo percorso sul sillabo interno del soggetto che impara seguendo le sue diverse fasi di sviluppo dell'interlingua, di conseguenza il naturale processo di acquisizione della lingua (ibidem:110).

Sintetizziamo quanto spiegato sopra con lo schema riassuntivo di Veronica Rossi (2016:113)

Fasi del Metodo Comunicativo	Fasi del Metodo TBLT
PRESENTAZIONE Globalità	PRODUZIONE <i>Task</i>
PRATICA Analisi	PRESENTAZIONE <i>Post-task – focus on form</i>
PRODUZIONE Sintesi	PRATICA <i>Post-task – esercizi mirati</i>

Tabella n°1: fasi del metodo comunicativo e del TBLT (da Rossi, 2016:113)

3.9. La riflessione metalinguistica⁵ e l'approccio orientato all'azione:

Come abbiamo già accennato (nel paragrafo 4 di questo capitolo), il TBLT colloca i diversi momenti dell'intervento didattico in modo diverso dagli altri approcci. Da evidenziare, soprattutto, il momento in cui si avvia all'analisi delle strutture e alla riflessione metalinguistica. Infatti, esistono tre diverse prospettive,

⁵ Secondo Jakobson la metalinguistica è la funzione che si realizza quando la lingua viene utilizzata per descrivere il funzionamento della lingua stessa [definizione presa dal dizionario di glottodidattica (Balboni, 1999 :64)].

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

nelle quali possono rientrare vari approcci e metodi, che gli insegnanti percorrono per orientare l'attività didattica e affrontare gli aspetti linguistici.

3.9.1. Il FonFs:

La prospettiva del focus on forms fa riferimento al fatto che l'insegnamento prevede una focalizzazione sulle forme linguistiche, ossia le strutture linguistiche della lingua obiettivo. L'insegnante che segue questa prospettiva organizza il suo percorso didattico a partire da un sillabo sintetico⁶, procede presentando o facendo scoprire attraverso analisi mirate gli elementi linguistici selezionati e poi facendoli usare dagli studenti in modo prima guidato e poi più libero. Il FonFs si realizza in una sequenza chiamata PPP, uno schema che orienta esplicitamente l'attività dell'insegnante e a stimolare l'output.

Nella pratica di questa sequenza, si presenta, prima, per mezzo di esempi, l'input o l'elemento linguistico oggetto di insegnamento agli studenti che dovrebbero cominciare a notare e a capire il suo funzionamento. Nella fase successiva, detta pratica, l'elemento (linguistico) insegnato viene fatto praticare in modo guidato per mezzo di esercizi, in cui gli apprendenti sono stimolati a produrre output. L'ultima fase, invece, è dedicata alla produzione degli studenti. Sono proposte attività nelle quali si offrono agli studenti le opportunità di utilizzare, in modo piuttosto libero, gli elementi linguistici presentati e praticati in precedenza (Nuzzo e Grassi, 2016:99-100).

3.9.2. Il FonM:

Contrariamente alla prospettiva precedente, il focus on meaning prevede che l'insegnamento della L2 ci si concentri sul significato e sugli obiettivi comunicativi dei parlanti senza attirare l'attenzione dei discenti sugli aspetti

⁶ Sillabo sintetico o proposizionale: questo genere di sillabi è adottato generalmente da docenti che optano ad un insegnamento esplicito che nel quale le conoscenze da acquisire sono sistematiche ed esprimibili in: strutture, regole, schemi...e l'oggetto d'insegnamento viene scomposto in unità distinte. I sillabi sintetici possono essere divisi in sillabi formalidetti anche grammaticali o strutturali; e quelli funzionali detti anche nozional-funzionali (Nuzzo e Grassi, 2016:37).

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

formali del codice. L'insegnante, a sua volta, adotta un sillabo sintetico ma funzionale in cui sono definite solo le funzioni comunicative su cui si lavorerà nel corso.

Il FonM si realizza in due differenti contesti: il primo, in corsi di lingua in cui la lingua da imparare è considerata come un veicolo per la comunicazione in classe e non come oggetto di insegnamento (communicative language teaching). Invece, il secondo è quello di immersione; cioè quel tipo di situazione scolastica in cui l'insegnamento disciplinare viene svolto in una lingua diversa da quella degli apprendenti e la lingua è considerata un veicolo di trasmissione di tali contenuti disciplinari, come accade nell'insegnamento CLIL⁷ (ibidem :106).

3.9.3. Il FonF:

Ora passiamo alla prospettiva in cui si applica tipicamente il TBLT che è il FonF. Il *focus on form* è la prospettiva che cerca di unire sia il significato che la forma. Rappresenta, infatti, una mediazione tra le due prospettive trattate in precedenza. Nell'attività didattica, il FonF, inoltre, focalizza l'attenzione sugli aspetti formali della lingua target solo a partire dalle difficoltà e dai dubbi emersi tra gli studenti mentre la usano per comunicare in un contesto di task. In questa prospettiva, il docente segue un sillabo di tipo analitico⁸, con una progressione dei compiti. Il sillabo grammaticale, invece, dovrebbe essere quello interno, seguendo la fase di sviluppo dell'interlingua degli studenti e di conseguenza il naturale processo di acquisizione della lingua (ibidem:110).

3.10. La prospettiva azionale e l'educazione plurilingue:

Una ricerca condotta nell'ambito della psicologia e della neurologia su soggetti che imparano più lingue; compresi anche i dialetti e i quali possiedono un repertorio linguistico dinamico, evolutivo ed interconnesso laddove gli

⁷ CLIL: content and language integrated learning.

⁸ Detti anche processuali o procedurali perché le conoscenze da acquisire sono considerate come un insieme di procedure che stanno alla base delle competenze d'uso della lingua che dovrebbero essere raggiunte dai discenti (ibidem, 38)

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

apprendenti combinano le proprie competenze generali e le strategie più adeguate per svolgere un compito; ha dimostrato che il plurilinguismo comporta una serie di vantaggi cognitivi, grazie ad un sistema di controllo esecutivo potenziato nel cervello (QCER, 2020:28/29).

La *Guide for the development of language in Europe* sottolinea che l'obiettivo principale di un'educazione plurilinguistica e pluriculturale consiste nello sviluppo delle competenze plurilinguistiche e interculturali. Tale obiettivo include: fondamenti sociolinguistici dell'insegnamento delle lingue, l'uso di varietà linguistiche del repertorio personale per vari funzionalità (professionali, private...) e soprattutto il rispetto e la curiosità per la "diversità" in una società fluida e complessa (Spinelli in (a cura di) Diadori, Caruso e Lamarra, 2016:136).

Difatti, il plurilinguismo e pluriculturalismo coinvolgono diverse sfere dell'apprendente; oltre a quella cognitiva si raggiungono anche quella affettiva ed emotiva che permettono all'attore sociale di formare la sua cultura identitaria grazie a negoziazioni e interazioni discorsive.

La comunicazione con vari comunità linguistiche e culturali porta all'ampliamento di conoscenza delle rappresentazioni culturali e sociali. Proprio per questa influenza dall'ambiente si rispecchia chiaramente nell'approccio orientato all'azione definito dal Consiglio d'Europa come: "un insieme di compiti da portare a termine in certi circostanze, in un ambiente specifico e all'interno di un campo d'azione" (ibidem, p.137).

Vale a dire, l'apprendente svolge i task non in isolamento ma come membro della società e interagendo con altri attori sociali, questo fa sì che gli apprendenti agiscano insieme per svolgere azioni comuni e raggiungere finalità collettive. Grazie a questo co-apprendimento o/e co-azione che si permette all'apprendente di sviluppare abilità d'interazione e di integrare fasi di apprendimento riflessivo e autodiretto offrendo opportunità di monitoraggio e valutazione di ciò che si sta imparando (ibidem, p.138).

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Inoltre, gli obiettivi della didattica co-azionale plurilingue sono le seguenti (ibidem, 142/143):

- Sviluppare negli apprendenti diverse abilità che li permettono di realizzare compiti significativi per la loro esistenza.
- Promuovere la curiosità verso la biodiversità dell'ambiente linguistico, culturale, sociale ed economico.
- Beneficare delle proprie capacità per agire in gruppo e tra gruppi con successo.
- Abituare gli apprendenti a sviluppare abilità di know-how attraverso esperienze dirette che ne richiedono una partecipazione attiva.
- Potenziare l'autovalutazione e l'autoriflessione che incrementano l'autonomia e la motivazione a imparare e agire.

3.11. Definizione di *task*:

Il termine *task* è interpretato in modo diverso dai vari gruppi di persone che lo usano a seconda dei loro interessi. Prima di affrontare le diverse definizioni finora apparse con i vari studiosi, sembra importante chiarire il significato proprio della parola “*task*” in sé stessa.

Partiamo, quindi, dalla definizione del concetto chiave oggetto del nostro contributo secondo il dizionario anglosassone “Oxford” che lo definisce come segue:

“1 a piece of work that sb has to do, especially a hard or unpleasant one: to perform/ carry out/ complete/ undertake a task...”

2 an activity which is designed to help achieve a particular learning goal, especially in language teaching: task-based learning.” (Oxford, 2006: 1514)

Da questa definizione appena citata possiamo capire che il *task* è inteso come una parte di lavoro che viene assegnata a qualcuno da eseguire. Infatti, è

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

un'attività disegnata per aiutare e condurre l'individuo, molto spesso, nell'ambito di insegnamento e apprendimento delle lingue. In altre parole, è un esercizio che il docente prescrive e affida ai suoi discenti per aiutarli ed incitarli a giungere un determinato obiettivo didattico.

Come abbiamo detto all'inizio del nostro paragrafo diversi studiosi hanno definito il termine task, soprattutto, gli scienziati della SLA (second language acquisition theory). Il primo che ha definito questo concetto nel campo dell'apprendimento delle lingue fu Long nel 1985. Secondo Long il task è:

“a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form.... In other words, by “task” is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. “Tasks” are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists.” (Van den Branden, 2006:4)

Quindi per Long il task è una parte di lavoro assegnata per sé o per gli altri ed include le centinaia di attività che le persone fanno nella loro vita quotidiana come per esempio; pitturare una recinzione, far vestire un bambino... cioè secondo questo studioso il task riflette tutte le attività quotidiane.

Un anno dopo Crookes (1986) lo definisce come: “a piece of work or activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research.” (ibidem)

A differenza di Long, Crookes sottolinea l'importanza della posizione del task nel campo educativo e la sua parte essenziale per la programmazione e l'insegnamento, oltre che è una sequenza di lavoro che ha un obiettivo preciso.

Ancora un anno dopo, nel 1987 Breen spiega chiaramente che il task è:

“Any structured language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.” (ibidem, 7)

Cioè il task per Breen è un tentativo ben strutturato di apprendimento delle lingue in cui si ha un obiettivo particolare, un contenuto appropriato, procedure di lavoro specifiche ed infine un risultato atteso da coloro che hanno intrapreso il compito. In altre parole, il task riferisce ad una serie di piani di lavoro che hanno lo scopo di facilitare l'apprendimento delle lingue non tramite i semplici e brevi esercizi tradizionali, bensì tramite attività più complesse e lunghe.

Nello stesso anno Prahbu offre una definizione di 'task' nella quale evidenzia il ruolo dell'insegnante mentre assegna un task ai suoi discenti. Egli dichiara che il task è:

“An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a task.” (ibidem)

In altri termini, Prahbu considera il task, da una parte, come un'attività che richiede dall'apprendente di giungere un risultato da informazioni fornite e attraverso un certo processo di pensiero; e dall'altra parte come un'attività che consente all'insegnante di controllare e regolare tale processo.

Invece, Candlin (1987) definisce il task come:

“One of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learners' cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.” (ibidem)

In queste poche righe si capisce come Candlin considera il task come attività di problem-solving, sequenziabili e differenziate che incitano lo studente ad usare le varie procedure cognitive e comunicative. Oltre questo, evidenzia la posizione del task nella classe considerata un ambiente sociale e l'apprendimento una pratica

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

sociale in cui l'apprendente e l'insegnante hanno lo scopo di raggiungere degli obiettivi.

Due anni dopo Nunan (1989) mette l'accento sull'importanza del significato mentre gli studenti usano la lingua oggetto di studio e intende il task come:

“A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is primarily focused on meaning rather than form.” (ibidem)

Vale a dire che il task secondo lui è un'attività che coinvolge gli apprendenti nella comprensione, manipolazione, produzione o interazione nella lingua bersaglio mentre la loro attenzione è focalizzata sul significato che sulla forma linguistica.

Nel 1996 Willis definisce il task come segue: “Activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.” (ibidem, 8)

Infatti, Willis precisa che nel task gli apprendenti usano la lingua oggetto di studio per raggiungere un obiettivo comunicativo.

Skehan (1998) è un altro studioso che ha cercato di sintetizzare le idee più importanti dei suoi predecessori e aggiungendone altre, il quale descrive il task in cinque punti essenziali:

- Il significato è primario.
- Ci sono alcuni problemi comunicativi da risolvere.
- Si tratta di attività simili a quelli della vita reale.
- Priorità di portare a termine il task.
- La valutazione del task è in base all'ottenimento di un risultato.

Cioè alle altre idee aggiunge la sua idea che il task è valutabile a seconda dell'ottenimento del risultato, ed in cui gli studenti non usano la lingua per

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

riportare idee e contenuti altrui, ma la usano proprio per comunicare quello che intendono dire ed esprimere quello che sentono o pensano. (Skehan, 1998: 95)

Ancora a sua volta, Bygate nel 2001 ha definito il task come un'attività influenzata dalla scelta degli apprendenti e delle loro interpretazioni ed è nella quale si richiede l'uso della lingua prestando attenzione al significato per raggiungere un obiettivo.

“An activity, influenced by learner choice, and susceptible to learner reinterpretation, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” (ibidem)

Rod Ellis (2003), anch'esso, ha ben spiegato il concetto 'task' nelle seguenti righe:

“A workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate prepositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.” (ibidem)

Egli sostiene, quindi, che si tratta di un piano di lavoro che richiede agli studenti l'uso pragmatico della lingua obiettivo e valutabile secondo la trasmissione del contenuto proposizionale, in modo corretto o appropriato. È per questo che la loro attenzione dovrebbe essere focalizzata sul significato usando le loro proprie risorse linguistiche, anche se la struttura del task può indirizzarli a scegliere forme particolari.

Il task mira a rendere concreto, in maniera diretta o indiretta, l'uso della lingua nell'ambito educativo come accade nel mondo reale. Oltre ciò, anch'esso il

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

task è in grado di coinvolgere le diverse abilità sia orali che scritte, sia produttive che ricettive, ed anche i vari processi cognitivi.

Nel 2004 Nunan riapre il discorso sul task specificando che gli apprendenti, in un task, sono invitati ad usare le loro conoscenze grammaticali per veicolare il significato, in cui l'attenzione è focalizzata su quest'ultimo e non sulla forma. Come emerge nella sua definizione aggiornata il task è:

“Piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able, to stand alone, as a communicative act its own right with a beginning, a middle and an end” (in Caon e Meneghetti, 2017: 222)

Vale a dire che secondo Nunan il task è considerato come un atto comunicativo completo, nel percorso di apprendimento, che è in grado di integrare diverse abilità di comprensione, manipolazione, produzione o integrazione nella lingua target proprio come accade nel mondo reale.

Da quanto emerge sopra nei paragrafi precedenti e come ha sottolineato Ferrari nella sua tesi di dottorato, possiamo notare che i task sono stati utilizzati in almeno tre contesti diversi: didattica, ricerca e testing. Nel primo caso si ha l'obiettivo di creare attività complesse e lunghe che occupano diverse lezioni ma che sono pedagogicamente efficaci. Nel secondo, invece, si focalizza su ciò che accade all'apprendente durante lo svolgimento di un task o sui cambiamenti che avvengono nella sua interlingua in cui il task è visto come un'attività che mira a elicitarne dati utili per il ricercatore. Ed infine, nell'ultimo caso l'attenzione è rivolta alla valutazione della performance e a come rendere il task uno strumento valido, affidabile e praticabile nel testing. (Ferrari, 2009: 96-97)

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

L'obiettivo di questo contributo è quello di trattare il task dal suo angolo didattico, perché il nostro scopo primordiale è quello di verificare l'efficacia dell'uso del task in classe d'italiano lingua straniera.

In sintesi, possiamo estrarre una definizione più semplice di questo concetto. Il task è un'attività pedagogicamente strutturata per raggiungere un obiettivo comunicativo concreto e condiviso. È un evento comunicativo che permette all'apprendente l'uso pragmatico della lingua per esprimersi e trasmettere le proprie idee prestando più attenzione a ciò che si intende dire (significato) che a come si deve dire (forma linguistica), proprio come accade nel mondo extrascolastico.

3.12. Caratteristiche del task:

Le caratteristiche che un task dovrebbe possedere sono state descritte da più di uno studioso e in modi diversi, ne presenteremo due proposte. La prima è quella di Skehan (1998) il quale segnala cinque caratteristiche essenziali di un task, le elencheremo qui sotto (in Ferrari e Nuzzo, 2011: 285-286):

- *Il significato è primario*: l'attività è strutturata in modo tale che l'attenzione degli apprendenti è focalizzata su quello che stanno dicendo (o scrivendo), piuttosto che su come lo devono dire.
- *Gli apprendenti non devono ripetere contenuti altrui, ma piuttosto esprimere proprie idee o opinioni*: gli studenti sono invitati a raggiungere un obiettivo usando le forme linguistiche che hanno a disposizione nel loro repertorio senza riferirsi a modelli o esempi di costruzioni da ripetere.
- *Il compito riproduce attività del mondo reale*: per realizzare e portare a termine il task gli studenti ricorrono ad operazioni che si compiono anche con il linguaggio fuori dal contesto scolastico come, per esempio, ordinare, classificare o confrontare elementi, narrare, descrivere, pianificare o prendere decisioni...

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

- *Il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario*: lo scopo principale dell'attività è quello di portare a termine il task.
- *La valutazione si riferisce al risultato finale*: l'insegnante valuta i suoi apprendenti in base alla loro capacità di completare e portare a fine il task.

A differenza di Skehan, Peris ha individuato sette caratteristiche che il task deve avere (in Birello e Vilagrasa, 2016: 199):

- *Essere unitario*; cioè deve essere realizzato in un determinato periodo di tempo avendo un inizio e una fine.
- *Essere realizzabile* partendo dal livello di conoscenza della lingua di ogni studente; cioè lo studente deve eseguire il task con il suo livello di competenza linguistica.
- *Essere realista*, interessante e utile sia per il tema sia per i contenuti.
- *Essere vicino al mondo degli interessi e delle esperienze degli studenti*.
- *Essere legato agli obiettivi del curriculum*; cioè essere in grado di rispondere a tali scopi.
- *Essere aperto* affinché lo studente possa prendere decisioni; cioè favorire il processo decisionale dell'apprendente per portarlo all'autonomia.
- *Essere valutabile* dallo studente.

3.13. La funzione dei task:

Bygate (2000) afferma che il percorso di apprendimento delle lingue secondo una prospettiva cognitivista si basa sull'immagazzinamento di conoscenze sotto forma di nodi che legano forma e significato. Vale a dire, reagendo in situazioni reali si costruiscono mappe concettuali che includono tutti gli aspetti linguistici da immagazzinare nella memoria insieme ai concetti, ai bisogni e alle azioni che li hanno generati.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Skehan (1998) a sua volta afferma che i processi mentali coinvolti nella risoluzione di task devono essere significativi, coinvolgenti e valutabili in termini di risultato il quale varia dai contesti e da una persona all'altra. Lo stesso studioso considera (2002) il processo di acquisizione delle lingue come un processo conscio che si sviluppa attraverso fasi sottostanti l'acquisizione delle abilità linguistiche (Tamponi, 2007: 3-4).

Insomma, grazie alle esperienze acquisite tramite i task gli studenti creano un repertorio del loro personale significato lessicalizzato rispetto alla lingua obiettivo. Di conseguenza il task porta gli studenti a produrre la lingua straniera in maniera personalizzata attivando il processo di acquisizione.

Dunque la produzione provocata dai task include una focalizzazione della comunicazione, concentrazione sul significato e sui bisogni di un mondo reale (ibidem).

3.14. I tipi di task

Ellis (2003) ha evidenziato due tipi molto importanti di task. Il primo è quel tipo di task che ha come obiettivo principale indurre gli studenti ad usare una determinata struttura della lingua target, ma senza che gli viene dato un modello di lingua oppure gli viene imposto l'uso di quella struttura. Questo tipo si usa esclusivamente in ambiti didattici ed è chiamato *focused task* o *task focalizzato*.

Vale a dire, qualora l'insegnante sceglie un task che necessita una struttura per essere svolto, gli studenti, probabilmente, la usino o almeno provino ad usarla. Perché per svolgere il task risulta necessario ricorrere a tale struttura incorporata dal docente. Però, se gli apprendenti non ne dispongono, nella loro interlingua, tali elementi necessari per eseguire il task, opereranno a strategie alternative e diverse da quelle previste dall'insegnante. In questo caso l'insegnante conclude che gli studenti non sono ancora pronti a focalizzare l'attenzione su questo elemento. Di

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

conseguenza, attirare la loro l'attenzione verso questo aspetto della lingua sarà inutile, perché va in conflitto con il loro sillabo interno.

Di converso, se lo studente ricorre a tali aspetti e comincia a usarli anche senza accuratezza, cioè in alcuni casi li usa correttamente e in altri scorrettamente, sarà molto utile ed efficace focalizzare l'attenzione su questo elemento per accelerarne l'acquisizione, perché fornirà rapidamente conferma o disconferma alle sue ipotesi.

Il secondo tipo è un focused task o task non focalizzato, nel quale diverse strutture che sembrano utili, possono essere sostituite da strutture alternative per lo svolgimento del task. In questo caso l'output che viene stimolato è totalmente libero e l'insegnante non può, o può difficilmente, indovinare in anticipo quali strategie percorrono gli studenti per svolgere il task (Nuzzo e Grassi, 2016:113-114).

3.15. Le fasi del task:

Willis (1996) ha proposto un modello metodologico, che elenchiamo qui sotto, per chi adotta il task nella sua prassi didattica. Infatti, la didattica basata sul task si articola in tre fasi principali suddivise anch'esse in sotto fasi.

La didattica per task <i>Task-Based Language Teaching (TBLT)</i>		
Prima del task		
L'insegnante <ul style="list-style-type: none">• Introduce l'argomento e presenta le istruzioni.• Se necessario, usa attività per aiutare gli studenti a ricordare o imparare parole e frasi utili.• Si accerta che gli studenti abbiano compreso le istruzioni.		
Gli studenti <ul style="list-style-type: none">• Annotano parole e frasi utili durante le attività o l'ascolto della registrazione.• Dedicano alcuni minuti alla preparazione individuale.		
Il ciclo del task		
Task	Preparazione	Report

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

<p>Gli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svolgono il task a coppie o a gruppi. Il task può essere basato su testi orali o scritti. <p>L'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisiona i lavori nei gruppi e aiuta gli studenti. 	<p>Gli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si preparano a presentare il risultato. • Ripetono quello che dovranno dire o producono una versione scritta. <p>L'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si rassicura che lo scopo del report sia chiaro. • Offre suggerimenti linguistici. • Aiuta gli studenti a organizzare le presentazioni. 	<p>Gli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riportano alla classe la presentazione scritta o orale. <p>L'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizza i turni di presentazione. • Offre brevi commenti su forma e contenuto. • Può utilizzare la registrazione di altri che realizzano un task uguale o simile.
Il focus linguistico		
<p>Analisi</p> <p>Gli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svolgono attività di analisi per l'identificazione e l'analisi di strutture linguistiche funzionali al task. <p>L'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rivede le attività di analisi con la classe. • Focalizza l'attenzione su ulteriori parole, frasi o strutture funzionali al task. • Riprende forme linguistiche usate dagli apprendenti nella fase di report. 	<p>Pratica</p> <p>L'insegnante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guida gli studenti nella pratica delle strutture analizzate. <p>Gli studenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esercitano le parole, frasi o strutture analizzate. • Esercitano eventuali strutture ulteriori. • Annotano informazioni utili sul quaderno. 	

Tabella n°2 : le diverse fasi della didattica basata sul task (adattato da Willis, 1996 in Ferrari e Nuzzo (a cura di) Caon, 2010: 178-179).

Come abbiamo appena visto sopra il modello di Willis riassume i diversi passaggi della didattica per task come segue:

3.15.1. Il Pre-task:

Questa prima fase è dedicata all'introduzione dell'argomento e del tema del task che verrà eseguito nella fase successiva. Lo scopo di questa fase iniziale è quello di preparare gli studenti a realizzare il task. L'insegnante a questo punto deve fornire tutto ciò che serve lo studente per eseguire e portare a termine il suo

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

compito; cioè deve spiegare agli studenti in modo chiaro e adeguato le istruzioni del task, spiegare lo scopo del task e cosa si aspetta da loro, introdurre il lessico e le espressioni utili...

In altri termini, l'insegnante può ricorrere ad alcune attività (lettura di testi, ascolto dei brani, visione di immagini, brainstorming...) per riattivare il lessico pregresso e le prenoscenze legate al task da svolgere nonché introdurre nuovi elementi utili per l'esecuzione del task. Però, tutto ciò, senza fornire loro modelli di lingua già pronti, poiché è molto importante che gli studenti decidano autonomamente come svolgere il task assegnato e che siano liberi a scegliere le parole e le strutture necessarie per esprimersi e veicolare i propri significati, oltre che ricorrere a strategie organizzative e cognitive.

Quindi si deve tener conto che i materiali forniti allo studente in questa fase servono a suscitare interesse negli studenti, stimolare spunti di conversazione e a contestualizzare il task, ma mai proporre modelli di lingua o di soluzione del task. L'interesse è proprio sul *focus on meaning*, cioè l'oggetto di analisi dell'insegnante e dello studente è il significato e non è la forma della lingua. (Ingrassia, 2014: 381-382)

3.15.2. Il ciclo del task:

Al termine della fase introduttiva descritta sopra si avvia alla fase successiva. Coonan sostiene che questa fase, la parte qualificante del modello, denominata da Willis "task cycle" si articola in ben tre momenti diversi. (2006:6)

Durante la prima sotto fase l'insegnante, dopo aver assicurato che la traccia sia chiara per tutti, suddivide gli studenti in coppie o piccoli gruppi secondo il tipo del task, tenendo conto dalle competenze e dalle caratteristiche di ogni studente al fine di creare gruppi più o meno equilibrati e disposti alla cooperazione, oltre alla creazione di un clima rilassante, stimolante e privo dalle emozioni negative e che permette agli studenti di svolgere il loro task.

La seconda sotto fase è dedicata alla preparazione del task stesso da parte degli studenti; infatti viene lasciato un tempo agli apprendenti per ragionare,

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

organizzare le loro idee e scegliere la modalità in cui presentare e formulare ciò che vogliono dire, prestando più attenzione al significato per svolgere il task.

Ingrassia dichiara che al docente viene attribuito il ruolo di supervisore che controlla l'andamento e lo svolgimento del task e che passa per i banchi e ascolta le conversazioni degli studenti, senza intervenire con chiarimenti o suggerimenti di alcun genere o correggere gli errori. È fondamentale che l'insegnante lasci i suoi studenti liberi di completare il task in maniera autonoma, egli possa intervenire solo nel caso in cui gli venga espressamente richiesto un intervento o un aiuto. Qualora ciò avvenga, il docente deve limitarsi a rispondere solo a ciò che viene chiesto senza soffermarsi con spiegazioni sugli aspetti lessicali e grammaticali ma fornendo risposte strettamente necessarie. Questo tipo di intervento dell'insegnante nel TBLT è chiamato *focus on language*. (2014: 381-382)

Nell'ultima sotto fase del ciclo del task, gli studenti sono invitati ad esporre le loro produzioni davanti a tutta la classe e confrontare le loro proposte di soluzione del task. A questo punto l'insegnante avrà il ruolo di moderatore e animatore del dibattito.

Fino a qui ancora si parla del *focus on meaning*, perché l'obiettivo principale dell'interazione tra insegnante e studenti ancora è il significato e non il modo usato per esprimerlo. (ibidem)

3.15.3. Il Post-task:

Nella terza e ultima fase l'attenzione è sposta dal significato (*focus on meaning*) alla forma linguistica (*focus on form*); cioè si apre il discorso a tutti gli elementi linguistici non interiorizzati o interiorizzati parzialmente nelle fasi precedenti fornendo, a questo punto, tutte le spiegazioni necessarie delle strutture grammaticali emerse e gli aspetti lessicali impiegati. Come evidenzia Ingrassia, è proprio il momento della vera presentazione che tradizionalmente nell'approccio comunicativo è svolta all'inizio della lezione. (ibidem)

L'ultimo momento di questa fase conclusiva è dedicato alla pratica, in cui l'insegnante predispone attività mirate ad esercitare le strutture e gli aspetti

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

analizzati in precedenza, pianifica interventi di valutazione per verificare l'efficacia del percorso realizzato e avviare ad un nuovo ciclo di task (ibidem, 383).

Tuttavia, Coonan dichiara che questo è il momento in cui lo studente può autovalutarsi e segnare le sue difficoltà linguistiche incontrate durante il task. L'insegnante a sua volta deve usare questi appunti per pianificare interventi atti a colmare gli aspetti carenti e che registrano particolari difficoltà, dall'altra parte per verificare l'efficacia del percorso realizzato e avviare ad altri cicli di task (in (a cura di) Garotti; 2006: 6).

3.16. Le componenti del task:

Ci sono diversi scienziati che hanno elencato diversi componenti del task, ne citiamo tre ben noti. Il primo concetto presentato fu quello di Shavelson insieme a Stern (1981) i quali hanno suggerito che ogni task dovrebbe prendere in considerazione le seguenti componenti (in Nunan, 2004: 40):

- *Content*: l'oggetto che si deve insegnare.
- *Materials*: ciò che gli apprendenti debbano osservare e manipolare.
- *Activities*: quello che entrambi docente e discenti dovrebbero fare durante la lezione.
- *Goals*: gli obiettivi del task prefissati dal docente.
- *Students*: in cui le abilità, bisogni e interessi degli apprendenti sono fondamentali.
- *Social community*: tutto il gruppo - classe.

Mentre il secondo concetto di Candlin (1987) suggerisce sette elementi referenti a un'idea precisa (ibidem):

1. *Input*: riferisce agli elementi presentati agli studenti e che si devono imparare.
2. *Roles*: cioè precisare la relazione tra i partecipanti in un task.
3. *Settings*: riferisce all'ambiente di svolgimento del task (in classe o fuori classe).

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

4. *Actions*: consiste nelle procedure e sub-tasks, cioè compiti secondari che gli studenti devono svolgere.
5. *Monitoring*: consiste nel supervisionare i progressi del task.
6. *Outcomes*: cioè i risultati che rappresentano l'obiettivo primario del task.
7. *Feedback*: riferisce alla valutazione del task.

A differenza dei due primi, Nunan sostiene che la componente più importante del task è l'obiettivo di quest'ultimo che fornisce una direzione sia di un determinato task che per tutto il curriculum. Egli propone che il task dovrebbe almeno includere le seguenti componenti: *goals*, *input* e *procedures* che dovrebbero essere supportati con *roles* e *settings*; le vedremo in dettaglio:

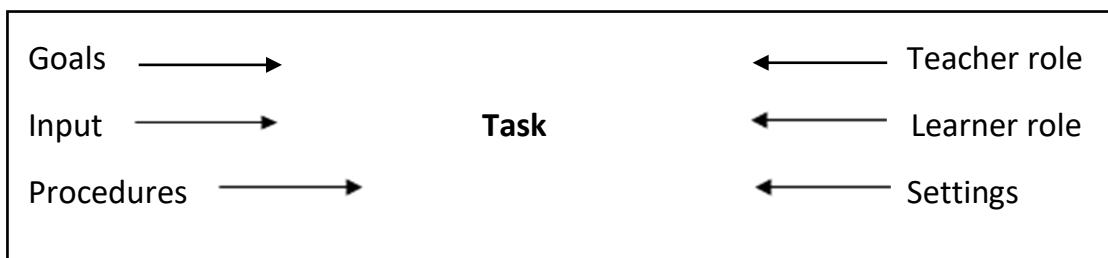


Figura n°7 : componenti del task (Nunan, 2004:41)

3.16.1. Obiettivi:

Gli obiettivi rappresentano il punto che lega il task con il curriculum. Secondo Nunan ogni insegnante che ricorre ai task nei suoi interventi didattici e riceve una domanda da un visitatore, tale "perché gli studenti stanno svolgendo un particolare task?" dovrebbe aver una risposta tipo (ibidem, 42) :

“vorrei sviluppare la loro confidenza nella produzione orale”

“ vorrei sviluppare le loro proprie abilità scritte”

“ Vorrei incoraggiarli a negoziare informazioni tra di loro al fine di sviluppare le loro abilità interazionali”

“ vorrei sviluppare le loro capacità e abilità ad imparare”

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Inoltre, gli obiettivi possono riguardare tutta una serie di risultati generali (comunicativi, affettivi o cognitivi) come possono descrivere i comportamenti del docente o del discente.

Tali obiettivi sono generalmente espliciti ma a volte potrebbero essere impliciti ed incorporati nel task in se stesso. Oltre questo, gli obiettivi dei task non sono solo legati alla lingua ma riferiscono anche agli aspetti che sviluppano il processo di apprendimento.

Clark (1987) propone un modello che illustra una classificazione dei diversi scopi sia culturali, sia socioculturali che comunicativi.

Goal type	Example
Communicative	Establish and maintain interpersonal relations and through this to exchange information, ideas, opinions, attitudes and feelings and to get things done.
Sociocultural	Have some understanding of the everyday life patterns of their contemporary age group in the target language speech community; this will cover their life at home, at school and at leisure.
Learning-how-to-learn	To negotiate and plan their work over a certain time span, and learn how to set themselves realistic objectives and how to devise the means to attain them.
Language and cultural awareness	To have some understanding of the systematic nature of language and the way it works.

Tabella n°3 : tipi degli obiettivi (ibidem, 43)

Infatti, l'illustrazione di Clark mostra che c'è un'ampia distinzione nello stabilire obiettivi in diverse aree. La prima è dedicata agli obiettivi linguistici e comunicativi, in cui si intende sviluppare relazioni interpersonali tramite lo scambio di informazioni, idee, opinioni ma anche emozioni. La seconda area, invece, è legata alla sociocultura, cioè capire i modelli di vita quotidiana della società linguistica di destinazione. Mentre la terza area riguarda il modo di

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

apprendimento, ovvero imparare come si impara. In fine, l'ultima area è dedicata alla consapevolezza sia linguistica che culturale nella quale si focalizza l'attenzione sulla comprensione e riflessione sulla natura e sul funzionamento della lingua.

3.16.2. Input:

Con input si intende tutto ciò che l'apprendente riceve sia oralmente sia per iscritto che in maniera audio-visiva per svolgere un task.

Haver (1986) spiega come le risorse di questi dati, cioè dell'input, possono essere in vari modi e di natura diversa:

“letters (formal and informal), newspaper extracts, picture stories, Telecom account, driver's licence, missing person's declaration form, social security form, business cards, memo note, photographs, family tree, drawings, shopping lists, invoices, postcards, hotel brochures, passport photos, swop shop cards, street map, menu, magazine quiz, calorie counter, recipe, extract from a play, weather forecast, diary, bus timetable, notice board items, housing request form, star signs, hotel entertainment programme, tennis court booking sheet, extracts from film script, high school year book, note to a friend seminar programme, newspaper reporter's notes, UK travel regulations, curriculum vitae, economic graphs.” (ibidem)

In effetti, questa lista illustra il fatto che c'è un'ampia varietà di risorse intorno a noi che può essere usata per fini di apprendimento comunicativi e come base per task comunicativi.

Dal punto di vista di Morris e Steward-Dore (1984) esistono anche altre categorie di materiali utili che l'insegnante può usare in classe per sviluppare le abilità orali e scritte degli studenti come: articoli di riviste e giornali, trasmissioni radiofoniche e televisive, telegiornali, pubblicità, scene teatrali, rapporti di ricerca...

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Grazie a questa tipologia di input, si solleva la questione di autenticità, perché in questo caso i testi sia orali che scritti da presentare agli apprendenti sono prodotti per fini comunicativi e non per fini di apprendimento (ibidem 48-49).

3.16.3. Procedure:

Con procedure si intende cosa gli apprendenti debbano fare con l'input che rappresenta il punto di partenza di un task. Tuttavia, rispetto ai criteri della scelta di un task sorgono alcuni problemi simili a quelli dell'input. Tra i quali la questione di autenticità che implica molto di più della semplice selezione dei testi e materiali della vita reale. Come sottolineano Roberts e Porter (ibidem, p.53) che sebbene sia possibile utilizzare un testo autentico in modo non autentico, ciò limita fortemente il potenziale dei materiali come risorse per l'apprendimento linguistico.

Nel 1977, Clark e Silberstien a loro volta sostengono che i task dovrebbero essere paralleli il più possibile alle attività del mondo reale; poiché la lingua è un mezzo per comunicare messaggi, quindi i metodi e i materiali anch'essi dovrebbero concentrarsi sul messaggio e non sul mezzo (ibidem).

Di converso, Widdowson (1987) non vede la necessità di usare per forza in classe procedure che debbano rispecchiare la competenza comunicativa del mondo reale. Anzi, è possibile adottare una metodologia che fornirà una competenza comunicativa tramite l'investimento funzionale, la quale coinvolgerebbe gli apprendenti in task di problem solving e in attività pertinenti senza che li provino nella vita reale o che siano realizzati come un comportamento sociale (ibidem, 54).

Nunan mette in luce un altro criterio che riguarda l'analisi delle procedure di un task in termini di focalizzazione sugli obiettivi che mirano a sviluppare e usare le diverse abilità. Nello sviluppo delle abilità gli studenti saranno in grado di padroneggiare le forme linguistiche tramite la memorizzazione e la manipolazione. Mentre nell'uso delle abilità, gli studenti avviano all'applicazione e utilizzo di queste abilità in contesti comunicativi e interattivi (ibidem).

Un altro criterio di analisi delle procedure è quello di focalizzare l'attenzione dei discenti all'accuratezza e alla fluenza della lingua. La ricerca di

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Skehan (1998) condotta sul TBLT mostra che diversi tipi di task generano diversi gradi di accuratezza, fluenza ma anche complessità. L'ultimo criterio aiuta a valutare le procedure ha a che fare con il controllo sia da parte degli insegnanti che degli apprendenti. Comunque ne vedremo in dettaglio successivamente.

3.16.4. I ruoli degli apprendenti e degli insegnanti nel TBLT:

Con questa componente si riferisce a ciò che entrambi docente e discenti debbano fare e come comportare durante lo svolgimento dei task, cioè le relazioni sociali e interpersonali tra i pari. Secondo Richards e Rodgers (2001) nel TBLT vengono assunti ruoli specifici sia per gli studenti che per gli insegnanti (Arouf, 2020:4). Vediamo prima i ruoli degli apprendenti e poi passiamo ai ruoli degli insegnanti.

o I ruoli degli apprendenti nel TBLT:

Sempre Richards e Rodgers affermano che ogni metodo assume agli apprendenti ruoli diversi da perseguire nel processo di apprendimento.

Nunan (2004:65) sostiene che il ruolo fondamentale degli apprendenti nel TBLT è che dovrebbero essere consapevoli di se stessi, cioè ogni studente deve assumersi la responsabilità del suo percorso di apprendimento tramite lo sviluppo dell'autonomia, delle proprie competenze nonché imparare come si impara. Perché per essere bravi o migliori apprendenti bisogna essere capaci di identificare il proprio stile di apprendimento preferito e di riflettere sulle proprie strategie e processi di apprendimento.

Rubin e Thomson (1982) suggeriscono una lista che include tutte le caratteristiche dei bravi apprendenti di lingue.

Good language learners...	Implications for teachers
... find their own way	Help learners to discover ways of learning that work best for them, for example how they best learn vocabulary items.
... organize information about language	Develop ways for learners to organize what they have learned, through making notes and charts, grouping items and displaying them for easy reference.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

... are creative	Encourage learners to experiment with different ways of creating and using language, for example with new ways of using words, playing with different arrangements of sounds and structures, inventing imaginative texts and playing language games.
... make their own opportunities	Facilitate active learning by getting students to interact with fellow learners and with you, asking questions, listening regularly to the language, reading different kinds of texts and practicing writing.
... learn to live with uncertainty	Require learners to work things out for themselves using resources such as dictionaries.
... use mnemonics	Help learners find quick ways of recalling what they have learned, for example through rhymes, word associations, word classes, particular contexts of occurrence, experiences and personal memories.
... make errors work	Teach learners to live with errors and help them learn from errors.
... use their linguistic knowledge	Where appropriate, help learners make comparisons with what they know about language from their mother tongue as well as building on what they have already learned in the new language.
... let the context help them	Help learners realize the relationships that exist between words, sounds and structures, developing their capacity to guess and infer meaning from the surrounding context and from their background knowledge.
... learn to make intelligent guesses	Develop learner's capacity to work out meanings and to guess on the basis of probabilities of occurrence.
... learn formalized routines	Encourage learners to memorize routines, whole phrases and idioms.
... learn production techniques	Help learners not to be so concerned with accuracy that they do not develop the capacity to be fluent.
... use different styles of speech and writing	Develop learner's ability to differentiate between styles of speech and writing, both productively and receptively.

Tabellta n°4: caratteristiche dei bravi apprendenti di lingue (in Nunan, 2004:66-67)

Come mostra la tabella precedente, nel TBLT gli apprendenti sono più critici, più riflessivi nonché autonomi. Difatti, una volta gli studenti applicano i tipi di strategie esposte nella tabella n°4, cioè adottando un approccio attivo, si vedono come utenti capaci di controllare il loro apprendimento e non come agenti passivi che ricevono contenuti solo dall'insegnante o dai manuali.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

○ I ruoli degli insegnanti nel TBLT:

I ruoli sia degli insegnanti che degli apprendenti sembrano come due facce di una moneta. Infatti, l'insegnante gioca diversi ruoli importanti per creare opportunità, agli studenti, mirate a coinvolgere gli studenti nella pratica conversazionale corrispondente al loro livello e soddisfa le loro esigenze di apprendimento e che rende loro più attivi. Inoltre, i docenti cercano di pianificare compiti che uniscono diversi elementi del curriculum di lingua straniera (vocabolario, struttura...) con lo scopo di sviluppare la competenza comunicativa.

Breen e Candlin (1980) sostengono che l'insegnante dovrebbe avere tre ruoli principali in una classe che intende sviluppare la competenza comunicativa, i quali: agire come un facilitatore e guida del processo comunicativo, agire come un partecipante e in fine come osservatore (ibidem).

Tuttavia, Erickson-Betz ha condotto una ricerca sullo sviluppo della competenza orale degli studenti stranieri nelle scuole superiori tramite il TBLT e ha evidenziato tre maggiori aspetti del ruolo dell'insegnante.

Il primo riguarda *la progettazione dei compiti* che stimolano gli studenti a sviluppare il vocabolario, le strutture grammaticali, le interazioni socioculturali controllando e gestendo la complessità del task creato per sostenere lo sviluppo delle competenze orali non solo in classe ma anche al di là della classe.

Mentre il secondo riguarda il ruolo da svolgere per motivare gli studenti a portare a termine un task. Vale a dire, gli insegnanti non devono sedersi e ascoltare i task in classe, piuttosto dovrebbero assumere un ruolo di coaching in maniera più attiva lavorando passo per passo con gli studenti per guidarli e fargli imparare come si usa la lingua straniera in modo più accurato.

Il terzo e ultimo, riguarda l'offerta di un profondo livello di supporto linguistico, cioè quando gli insegnanti assumono una responsabilità parziale per il completamento dei task in collaborazione con gli apprendenti di lingue straniere; questo fa sì che i livelli di competenza più elevati degli insegnanti facilitino l'esperienza dello studente a domande di chiarimento e riflessione sull'uso accurato

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

del vocabolario, della struttura grammaticale o anche curiosità socioculturali (2018:15).

3.16.5. Impostazioni:

Le impostazioni riferiscono al come e dove si svolge un task, cioè si tratta dell'organizzazione dell'aula, decidere se il task si svolge totalmente o parzialmente in classe o magari fuori classe... Infatti, c'è un'ampia gamma di disposizione della classe comunicativa anche se ci sono alcune considerazioni che possono limitare ciò che si può fare nella pratica come la dimensione dell'aula. Wright (1987:58 in Nunan, 2004:71) propone un diagramma che illustra differenti versioni di modalità di lavoro in classe.

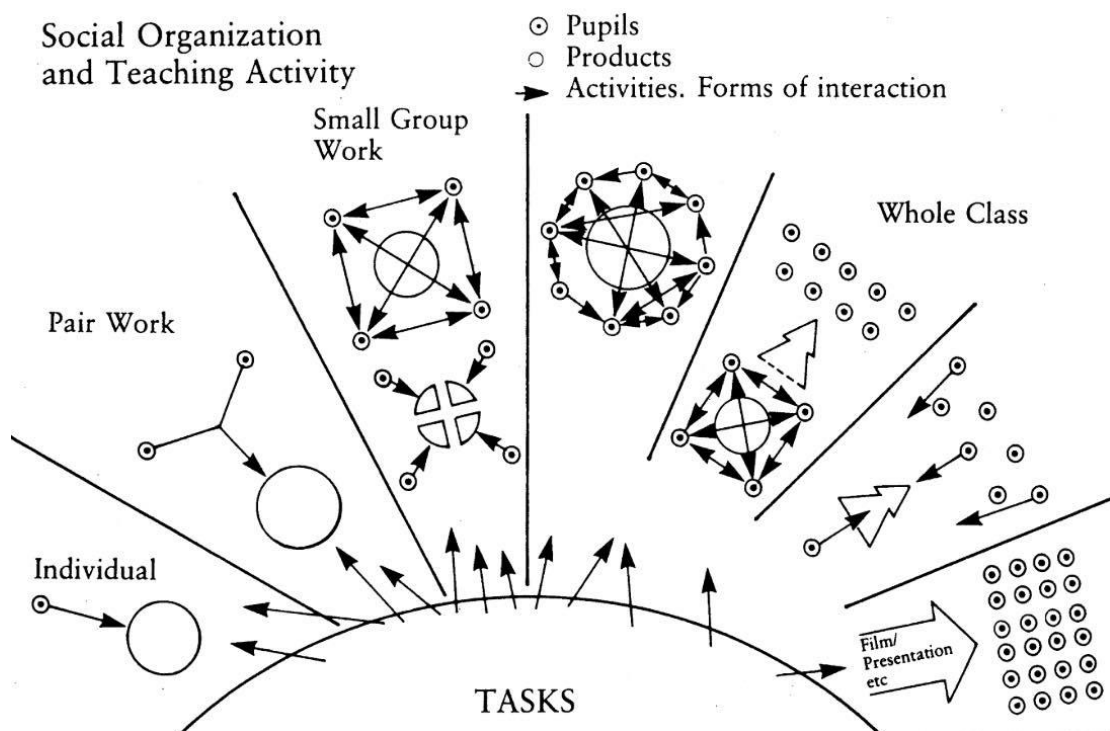


Figura n°8: le modalità di lavoro in classe secondo Wright (1987) adattata da Nunan 2004:71

Quindi abbiamo osservato come il modello di Wright illustra le varie modalità di lavoro che si possono adottare per svolgere un task, cioè l'apprendente può preparare individualmente, a coppia, come una parte di un gruppo, oppure con l'intera classe. Infatti, tutte queste considerazioni spesso sono implicati nella progettazione del task.

Capitolo terzo: L'approccio orientato all'azione e il task

Conclusioni:

In conclusione possiamo dire che l'approccio azionale mira in primo luogo a sviluppare la competenza comunicativa degli studenti grazie all'esecuzione di una serie di task. In questa ottica il primo momento è dedicato alla preparazione per svolgere il task, fase detta "pre-task"; poi passa alla seconda fase di "svolgimento del task" e nella fase finale detta "post-task" si affrontano le forme linguistiche emerse in precedenza.

Inoltre, esso ha come principi; mettere in prima posizione lo sviluppo delle capacità comunicative, la centralità dello studente considerandolo come attore sociale e attivo nel suo percorso di apprendimento, dà importanza al lavoro collaborativo, aumentare la motivazione e l'interesse degli studenti per interagire usando la lingua che si sta imparando in modo autentico.

Invece, la riflessione metalinguistica si colloca alla fine di un procedimento azionale basandosi sui dubbi emersi durante il ciclo del task, quindi, il lavoro sulle strutture grammaticali segue il sillabo interno dell'apprendente.

Mentre il task come strumento didattico ha diverse caratteristiche tra i quali: il significato primario, gli studenti devono esprimere le proprie idee e opinioni, il task riproduce attività del mondo reale, il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario, il successo o l'insuccesso del task si verificano in termini di risultati.

Insomma abbiamo preso in considerazione tutto quanto emerso finora per progettare la sperimentazione in maniera scientifica. Quindi, secondo le indicazioni teoriche abbiamo elaborato la sperimentazione che presentiamo in questa parte successiva.

Parte operativa

Capitolo quarto: SPERIMENTAZIONE DEL TASK IN CLASSE DI STUDENTI ALGERINI

- 1. Descrizione del progetto operativo**
- 2. Descrizione del campione**
- 3. Gli strumenti della ricerca**
- 4. Conclusioni**

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

4.1. Descrizione del progetto operativo:

Date le premesse teoriche descritte nella prima parte di questo contributo, proviamo ora a mettere in pratica l'approccio orientato all'azione, proponendo dei task studiati e costruiti secondo le indicazioni previste. L'applicazione di tali task è stata disegnata ad un gruppo di studenti universitari del 2° anno di laurea presso la facoltà di Lettere e di Lingue dell'Università Blida 2 – LOUNICI Ali, situata a EL'Affroun, una città della provincia di Blida.

La presente sperimentazione ha durato due anni, è cominciata nel 2021 ed è finita nel 2023, dunque abbiamo eseguito la ricerca negli anni accademici 2021-2022 e 2022-2023. Bisogna anche sottolineare che la sperimentazione si è sviluppata durante il periodo della crisi sanitaria dovuta a Covid-19; per questo motivo la ricerca ci ha preso due anni. Da una parte a causa delle chiusure d'emergenza improvvisate di quel periodo e dall'altra a causa delle riduzioni del volume orario dedicato ad ogni lezione.

Proprio per queste ragioni non era possibile effettuare tutta la ricerca in un solo anno visto l'insufficienza del volume orario che rallenta in maniera drastica l'esecuzione della ricerca. Quindi, siamo stati costretti a continuare la sperimentazione con gli studenti anche al terzo anno per avere più o meno risultati leggibili e affidabili.

Durante l'anno accademico 2021-2022 abbiamo potuto realizzare due unità didattiche, in cui avevamo a disposizione 2 ore settimanali dedicate alla lezione di orale, si deve anche tener conto le lezioni che non abbiamo potuto sperimentare perché ci sono state delle chiusure di emergenza.

La stessa cosa per il secondo anno di sperimentazione 2022-2023 abbiamo realizzato altre due unità didattiche, però questa volta con solo un'ora e trenta minuti a settimana.

In questa sperimentazione abbiamo cercato di proporre unità didattiche basate sull'approccio orientato all'azione nelle quali proponiamo dei task che rispondano ai bisogni dei nostri indagati, provando tuttavia a prendere in

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

considerazione tutto quanto trattato nella nostra parte teorica, per realizzare la ricerca in buone condizioni.

L'organizzazione delle lezioni durante il primo anno della nostra sperimentazione era in questo modo; la prima lezione ha dato inizio il 31/10/2021 ed era dedicata al primo incontro e conoscenza degli studenti. In questa lezione abbiamo informato gli studenti della nostra ricerca chiarendo ciò che intendiamo fare e abbiamo chiesto loro se fosse possibile registrarli mentre parlano.

Gli studenti hanno reagito positivamente tranne per la registrazione, i quali volevano essere precisi su come e quando saranno registrati. In realtà, la maggioranza non ha accettato di essere video registrati per questo motivo ci siamo messi in accordo che le registrazioni saranno solo audio, così gli informanti ci hanno dato il permesso di avviare la ricerca e nessuno aveva problema.

Oltre questo abbiamo informato gli studenti che la prossima lezione sarà dedicata ad un test d'ingresso per individuare il loro livello e saper in che modo progettare le lezioni.

Effettivamente, il 07/10/2021 abbiamo fatto il test d'ingresso che grazie al quale abbiamo potuto individuare il livello degli studenti per avviare alle lezioni. Nelle due settimane successive abbiamo realizzato un'unità introduttiva per attivare le conoscenze pregresse degli studenti, abbiamo anche somministrato il questionario conoscitivo.

Appena dopo abbiamo iniziato la realizzazione delle unità didattiche oggetto della nostra ricerca. Ogni unità didattica ha durato 12 ore ripartite in sei lezioni (2 ore per ogni lezione) secondo le indicazioni teoriche di Martín e Estaire che abbiamo visto nel terzo capitolo (si prega di andare al 3° capitolo, sottotitolo n°5). La prima lezione era dedicata sia alla presentazione dei contenuti oggetto dell'unità didattica che alla preparazione del primo task intermedio, la seconda lezione era dedicata all'esecuzione del primo task intermedio dell'unità didattica.

Mentre la terza lezione era dedicata alla preparazione del secondo task intermedio seguita da una quarta lezione rivolta alla realizzazione del secondo task

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

intermedio. Invece la quinta lezione era dedicata all'esecuzione del task finale, seguita dall'ultima lezione dedicata alla verifica e al feedback degli studenti rispetto alla realizzazione dei task.

Così, abbiamo perseguito la sperimentazione con lo stesso andamento per realizzare il secondo anno di ricerca concludendo però le lezioni con la somministrazione di un questionario finale. La fine della sperimentazione era il 28/05/2023 quando abbiamo sottoposto alla prova gli informanti tramite un test finale.

4.2. Descrizione del campione:

Il campione di questa ricerca è composto da 20 discenti giovani, la loro età varia dai 18-19 anni ai 25 anni, sono studenti del secondo anno laurea dell'anno accademico 2021-2022. All'inizio abbiamo lavorato con tutti gli studenti senza fare una selezione, però, abbiamo eliminato dopo alcuni studenti dato che non sia possibile verificare il progresso di questi ultimi.

Infatti, con l'andamento delle lezioni ci sono state tante assenze, per questo abbiamo escluso coloro che non ha eseguito almeno due task finali; a questi si aggiungono anche gli studenti ripetitivi visto che abbiamo proseguito la ricerca con gli informanti dal secondo al terzo anno.

Dalle prime osservazioni abbiamo notato che gli studenti provengono da regioni diverse dell'Algeria, ma la maggioranza è dal centro come vedremo successivamente.

Bisogna anche sottolineare che a causa della situazione di vita durante la pandemia e per ragioni di prudenza gli indagati, al primo anno di sperimentazione (2021-2022) erano divisi in due gruppi siccome le aule non dovevano essere numerose. Dunque, nella ricerca notiamo che gli studenti da 1 a 10 appartenevano al 1° gruppo mentre da 11 a 20 appartenevano al 2° gruppo. Tuttavia, nel secondo anno di sperimentazione (2022-2023) i gruppi sono stati uniti.

4.3. Gli strumenti della ricerca:

Non è mai possibile fare una ricerca senza ricorrere, almeno, ad uno strumento d'indagine. Sei strumenti sono stati utilizzati in questo contributo: *due test*, uno d'ingresso e uno finale, per valutare il livello degli indagati; *due questionari* rivolti ai discenti; *griglie di osservazione e analisi* delle prestazioni dei discenti durante lo svolgimento dei task, infine un bilancio per il feedback degli informanti dopo ogni task finale.

Come primo strumento; è stato elaborato test d'ingresso per poter individuare il livello degli studenti. Successivamente abbiamo cercato di raccogliere il massimo dei dati, tramite un questionario conoscitivo, per sapere in che modo è possibile personalizzare i task e le lezioni secondo i bisogni degli indagati.

Dopo aver finito ogni unità didattica grazie all'applicazione dell'approccio orientato all'azione e eseguito i task in classe prendendo osservazioni secondo i criteri di analisi delle interlingue di Pallotti e Ferrari (2008), abbiamo elaborato un bilancio rivolto agli studenti per il loro feedback. Infatti, gli informanti erano invitati a compilare, dopo ogni unità didattica, una scheda per l'autovalutazione e un'altra per la valutazione dei compagni sottolineando anche sia le difficoltà emerse durante l'esecuzione dei task che i vantaggi di questi ultimi.

Bisogna sottolineare che questi due ultimi strumenti li abbiamo presentati e analizzati parallelamente seguendo l'andamento della realizzazione della ricerca.

Alla fine, per rispondere alla nostra domanda di ricerca e verificare le nostre ipotesi abbiamo elaborato un altro questionario finale, in cui, si è chiesto il parere degli informanti sull'esperienza fatta seguito da test finale per verificare lo sviluppo o meno del livello di competenza comunicativa degli indagati.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

4.3.1. Primo strumento: *Test d'ingresso*

Il primo strumento di ricerca è sotto forma di un test di ingresso (vedi allegato n°2) al quale hanno partecipato 20 studenti del 2° anno laurea dell'università Blida 2.

Dai quattro esami ufficiali di certificazione linguistica italiana che esistono abbiamo scelto il modello CILS A2. La scelta è dovuta al fatto che questo esame è l'unico modello che dedica una parte dell'esame all'analisi delle strutture di comunicazione a questo livello. Invece gli altri esami valutano solo le quattro abilità di base (ascolto, lettura, scrittura e parlato).

A. Obiettivo:

Lo scopo principale di questo test è quello di individuare il livello degli studenti e avere un'idea sulla loro conoscenza della lingua italiana. Infatti, ciò ci consente di personalizzare le lezioni e scegliere task che siano adatti al loro livello e che rispondano ai bisogni di apprendimento.

Siccome, in questa ricerca, ci interessa solo la competenza comunicativa orale abbiamo tralasciato le prove che mirano a verificare le abilità scritte e ci siamo focalizzati solo a quelle orali e alle strutture comunicative punto essenziale della competenza comunicativa.

Il ricorso al livello A2 di questo esame è in stretto legame con il “Canevas mise en conformit” del dipartimento che dichiara chiaramente che il primo anno di laurea di lingua italiana dovrebbe aver acquisito alla fine dell'anno il livello A2. Per questo motivo ci siamo partiti dal presupposto che gli studenti arriveranno al 2° anno con il livello A2 del QCER. Proprio quello che andremo a verificare ispirandoci dal modello CILS A2 proposto nel manuale *Al dente 2* (2017: 182-185) perché è più breve e realizzabile nel tempo che abbiamo a disposizione.

B. Somministrazione:

Il test d'ingresso è stato somministrato ai due gruppi il 07/11/2021. Infatti, al 1° gruppo hanno partecipato undici studenti dalle ore 8:30 alle ore 10:30; mentre

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

al 2° gruppo hanno partecipato nove studenti che hanno svolto le prove dalle ore 11:30 alle ore 13:30.

Inoltre abbiamo fatto il test durante la lezione prevista per la materia comprensione e produzione orale, in cui abbiamo dedicato i primi 20 minuti alla prova di ascolto, mentre i 40 minuti successivi alla prova di strutture comunicative. Invece la seconda ora è stata dedicata alla prova individuale di produzione orale che nella quale abbiamo dedicato quasi 5 minuti per ogni candidato.

Prima di proporre questo test che mira la conoscenza della lingua italiana abbiamo privilegiato dedicare la nostra prima lezione a conoscere gli studenti. Difatti, ci siamo presentati per prima cosa, poi abbiamo discusso un po' il loro percorso di apprendimento dell'italiano, le loro difficoltà, abbiamo parlato anche della motivazione che li ha spinti a scegliere questa lingua... cioè, in grosso modo abbiamo chiesto le domande più frequenti del primo incontro tra docente-discenti.

Inoltre, durante la prima lezione abbiamo chiarito il nostro obiettivo del corso. Oltre questo ci siamo messi in accordo che la settimana che segue sarà dedicata a un test per individuare il loro livello per poter procedere alle lezioni come gli abbiamo chiesto di informare i loro colleghi assenti.

Tutti gli studenti che erano presenti hanno voluto partecipare con piacere, perché erano convinti che il test è un mezzo per conoscere il loro livello di conoscenza della lingua italiana e solo in questo modo il programma che verrà stabilito e di conseguenza studiato risponderà ai loro bisogni. Dall'altra parte, per gli studenti l'idea del test era una sfida per sapere quanto conoscono l'italiano.

C. Descrizione:

Come abbiamo già accennato il test d'ingresso è ispirato dal modello CILS A2 proposto dagli autori di *Al dente 2*. Tuttavia, abbiamo cercato di adattare questo test alle nostre esigenze e ai nostri obiettivi di ricerca focalizzandosi solo sulle prove di ascolto, analisi delle strutture comunicative e quella di produzione orale monodirezionale e interattiva.

➤ Prima prova: Ascolto

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

La prova di ascolto è divisa in due attività a scelta multipla con tre proposte di completamento, ciascuna di esse include sei item. Nella prima, gli studenti ascoltano sei mini brani audio, in cui ogni audio corrisponde ad un solo item; mentre nella seconda gli studenti ascoltano un solo brano audio (dialogo) poi completano le sei frasi scegliendo la proposta di completamento corretta.

La durata totale della prova è di venti minuti, in cui l'audio della prima attività ha la durata di 1:53 secondi mentre quello della seconda ha la durata di 00:52 secondi.

Tuttavia, prima di far ascoltare le tracce audio viene permesso agli studenti di leggere per un minuto le domande dell'attività da svolgere poi avviare l'ascolto. Dopo il primo ascolto gli studenti hanno ancora un minuto di tempo per svolgere la prova per poi avviare a un secondo e ultimo ascolto. Ancora alla fine, gli studenti avranno un minuto di tempo per la trascrizione delle risposte e/o per la verifica.

➤ **Seconda prova: *Analisi delle strutture di comunicazione***

Questa prova è suddivisa in tre attività da svolgere in 40 minuti. La tipologia della prima attività è un riempimento di dieci spazi vuoti con la forma giusta degli aggettivi già presenti tra parentesi.

Invece la seconda attività consente di riempire dieci spazi vuoti con la forma corretta dei verbi fra parentesi sia trovando il modo che il tempo. Mentre l'ultima attività è dedicata al lessico, in cui si chiede dagli studenti di completare il vuoto con una delle tre proposte di completamento. Quest'ultima attività è stata presa dal modello CILS A2 dell'anno 2012 proposto dall'Università per Stranieri di Siena.

➤ **Terza prova: *Produzione orale***

Per quanto riguarda la prova di produzione orale, l'abbiamo lasciata l'ultima perché è individuale ed è ripartita in due parti. La prima è sotto forma di una conversazione faccia a faccia tra candidato e esaminatore che va dai due ai tre minuti circa.

In questa prima parte l'esaminatore pone una serie di domande, che sono:

- Presentati,

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

- Quando hai iniziato a studiare la lingua italiana?
- Perché hai deciso di studiare l'italiano?
- Ha mai visitato l'Italia?
- Cosa pensi della Civiltà e Cultura italiana?
- Quali sono gli aspetti che ti piacciono e quali no?

Invece la seconda parte è sotto forma di un monologo della durata di quasi due minuti per ciascuno, nella quale l'esaminatore chiede dal candidato di scegliere un argomento che gli piace parlare fra quelli proposti. I temi sono:

- Parla del tuo ristorante preferito o un piatto che ti piace molto.
- Parla del tuo rapporto con lo sport e l'attività fisica.

Da precisare che ci sono due studenti che non hanno dato la prova di produzione orale perché non hanno voluto aspettare il loro turno visto che la prova era individuale, cioè hanno dato solo le due prime prove poi sono andati via. Per questo motivo noteremo una differenza tra il totale degli studenti fra le due prime prove e l'ultima.

D. Valutazione del test:

Ogni singola prova appena descritta ha il totale di 12 punti e affinché sia superata si deve avere 7 o più punti per ogn'una; mentre il totale dell'intero test è di 36 punti e per essere superato si deve ottenere un voto uguale a 21 o più.

Le due prime prove (quella di ascolto e quella di analisi delle strutture di comunicazione) sono prove strutturate; cioè includono stimoli chiusi che richiedono una risposta chiusa e di conseguenza la valutazione è stata oggettiva perché le risposte sono predefinite.

Invece, la prova di produzione orale è una prova non strutturata che nella quale non è possibile predeterminare la risposta o fornire un'unica soluzione.

Tuttavia, per evitare la soggettività di chi valuta abbiamo perseguito i consigli di Larbi N. (2017:177-179) che ha condotto una ricerca sulla soggettività nella valutazione dei docenti di lingua italiana in Algeria, la quale afferma che per ottimizzare l'atto valutativo di produzioni orali e diminuire la soggettività si deve:

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

- Seguire i criteri di valutazione proposte dal QCER.
- Affidare la valutazione a più docenti.
- Usare una griglia di valutazione per attribuire i voti.

Quindi, per essere il più possibile oggettivi nella valutazione ci siamo basati sui criteri di attribuzione dei punteggi forniti dal centro CILS per le prove A2, cioè il modello fornito dall'Università per Stranieri di Siena. In altre parole, la nostra griglia di valutazione era ripartita in questo modo: 2 punti per l'efficacia comunicativa, 1,5 per la correttezza della lingua, 1,5 per la ricchezza e l'adeguatezza lessicale e 1 punto per la pronuncia e l'intonazione.

Oltre questo, abbiamo adottato il principio di triangolazione nella valutazione, cioè abbiamo affidato la correzione delle produzioni orali a diversi insegnanti. In altri termini, la produzione orale di ogni candidato viene valutata, all'inizio, da due insegnanti diversi, poi paragonando i voti attribuiti se ci sarà una differenza uguale o supera 2 punti, quella produzione va ad essere valutata dal terzo correttore. Il voto finale di questa prova sarà contato in questo modo: (voto della prima correzione + voto della seconda correzione)/ 2= voto della prova orale; nel caso di una terza correzione contiamo i due voti più vicini. Tutto ciò per garantire un giudizio credibile e un voto che riflette il livello degli studenti il più possibile oggettivo.

E. Interpretazione e analisi dei risultati:

Come abbiamo spiegato in precedenza i risultati di questo test ci permetteranno di avere un'idea sul grado di conoscenza della lingua italiana da parte degli informanti affinché possiamo progettare le nostre unità didattiche e i task. Proviamo ora a presentare i dati e ragionare sui risultati ottenuti da questo test d'ingresso:

Prima prova: *Ascolto*

Questa prova di ascolto ci permette di verificare la capacità e il grado di comprensione dei discenti di brevi interventi orali legati ad argomenti di vita quotidiana (acquisto, lavoro, ristorante...).

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Attività 1:

	Risposta corretta		Risposta errata		Nessuna risposta		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	18	90	2	10	0	0	20	100
Item 2	11	55	9	45	0	0	20	100
Item 3	8	40	12	60	0	0	20	100
Item 4	7	35	10	50	3	15	20	100
Item 5	4	20	16	80	0	0	20	100
Item 6	5	25	14	70	1	5	20	100

Tabella n°5: risposte della prima attività di ascolto

Notiamo che nella prima attività di ascolto gli studenti riescono a capire bene solo i primi brani audio poi il grado di comprensione diminuisce con i brani successivi. Vale a dire, gli item iniziali erano più facili in cui, negli item 1 e 2, il 90% e il 55% è riuscito a rispondere correttamente mentre gli item 3,4, 5 e 6 erano più difficili per loro perché meno della metà è riuscito a trovare la risposta giusta.

Attività 2

	Risposta corretta		Risposta errata		Nessuna risposta		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	1	5	19	95	0	0	20	100
Item 2	8	40	11	55	1	5	20	100
Item 3	12	60	7	35	1	5	20	100
Item 4	15	75	4	20	1	5	20	100
Item 5	12	60	8	40	0	0	20	100
Item 6	19	95	0	0	1	5	20	100

Tabella n°6: risposte della seconda attività di ascolto

Invece nella seconda attività di ascolto notiamo che il grado di comprensione è in aumento, in cui nei due primi item solo una minoranza ha individuato la risposta corretta (il 5% e il 40%), mentre negli item 3,4 e 5 una

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

significativa percentuale (il 60% e il 75%) riesce ad interpretare bene il messaggio e quasi tutti i candidati sono riusciti a capire l'ultimo item.

In sintesi, con le due prime tabelle abbiamo analizzato in dettaglio la comprensione delle tracce audio mentre per individuare la comprensione generale la tabella qui sotto ci permette di individuare quanti studenti sono in grado di interpretare i messaggi orali.

	Numero dei candidati	Percentuale
Prova superata	9	45
Prova non superata	11	55
Totale	20	100

Tabella n°7: risultati della prova di ascolto



Grafico n°1: risultati della prova di ascolto

Abbiamo concluso che le percentuali di chi ha superato la prova e chi non l'ha superata sono quasi simili. Un po' più della metà (il 55%) non riesce a capire bene ciò che ha ascoltato mentre il 45% ha capito i brani audio anche se parzialmente.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Seconda prova: *Analisi delle strutture di comunicazione*

La seconda prova di analisi delle strutture di comunicazione ci permette di verificare se il candidato è in grado di compiere elementari operazioni di analisi e trasformazione di strutture linguistiche sul piano sia lessicale che morfosintattico.

Attività 1:

	Risposta corretta		Risposta errata		Nessuna risposta		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	14	70	6	30	0	0	20	100
Item 2	17	85	3	15	0	0	20	100
Item 3	16	80	4	20	0	0	20	100
Item 4	4	20	16	80	0	0	20	100
Item 5	0	0	18	90	2	10	20	100
Item 6	19	95	0	0	1	5	20	100
Item 7	7	35	13	65	0	0	20	100
Item 8	6	30	14	70	0	0	20	100
Item 9	17	85	2	10	1	5	20	100
Item 10	3	15	17	85	0	0	20	100

Tabella n°8: risposte della prima attività di analisi delle strutture

Per quanto riguarda l'uso degli aggettivi concordati in genere e in numero notiamo che solo negli item 1,2,3,6 e 9 la maggioranza degli informanti riesce ad usarli in maniera corretta, invece negli item 4,7,8 e 10 solo la minoranza che è capace a concordare gli aggettivi correttamente; anzi, in alcuni casi (come item 5) non lo sono ancora in grado.

Andando nel dettaglio possiamo notare che la maggioranza degli informanti ha interiorizzato solo la regola del singolare degli aggettivi che finiscono in *-o* e *-a*, mentre per la categoria degli aggettivi che finiscono in *-e* al singolare è ancora non interiorizzata dal 70% (vedi item 8), mentre per la regola del plurale tranne una minoranza che va dal 15% al 35% sa formare il plurale degli aggettivi.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Attività 2:

	Risposta corretta		Risposta errata		Nessuna risposta		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	4	20	13	65	3	15	20	100
Item 2	2	10	13	65	5	25	20	100
Item 3	2	10	10	50	8	40	20	100
Item 4	3	15	12	60	5	25	20	100
Item 5	2	10	11	55	7	35	20	100
Item 6	2	10	12	60	6	30	20	100
Item 7	4	20	9	45	7	35	20	100
Item 8	1	5	13	65	6	30	20	100
Item 9	1	5	13	65	6	30	20	100
Item 10	0	0	13	65	7	35	20	100

Tabella n°9: risposte della seconda attività di analisi delle strutture

Per quanto concerne la coniugazione dei verbi notiamo che solo una minoranza di massimo 20% che ha coniugato i verbi al modo e al tempo correttamente mentre la maggioranza non ha ancora ben assimilato la concordanza dei tempi a anche la coniugazione. Oltre ciò, in quest'attività notiamo una notevole percentuale che arriva fino al 40% che oltre passa la coniugazione per dispetto e questo significa che gli studenti incontrano tanta difficoltà nella coniugazione.

Attività 3:

	Risposta corretta		Risposta errata		Nessuna risposta		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	10	50	7	35	3	15	20	100
Item 2	13	65	6	30	1	5	20	100
Item 3	6	30	13	65	1	5	20	100
Item 4	13	65	5	25	2	10	20	100
Item 5	15	75	5	25	0	0	20	100
Item 6	14	70	5	25	1	5	20	100

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Item 7	13	65	6	30	1	5	20	100
Item 8	17	85	1	5	2	10	20	100

Tabella n°10: Risposte della terza attività di analisi delle strutture

Nell'ultima attività osserviamo che più della metà sa usare il lessico in maniera appropriata nella maggioranza dei casi, ad eccezione il caso dell'item 3 in cui gli studenti hanno trovato difficoltà nella scelta adeguata del termine giusto secondo il contesto. Solo una minoranza che trascurava l'attività.

Quindi, possiamo dire che i nostri informanti possiedono un bagaglio lessicale, anche se è limitato, che li permette normalmente di esprimersi con frasi semplici e brevi.

Per concludere l'analisi di questa seconda prova elenchiamo qui sotto i risultati di tutta la prova.

	Numeri dei candidati	Percentuale
Prova superata	3	15
Prova non superata	17	85
Totale	20	100

Tabella n°11: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative

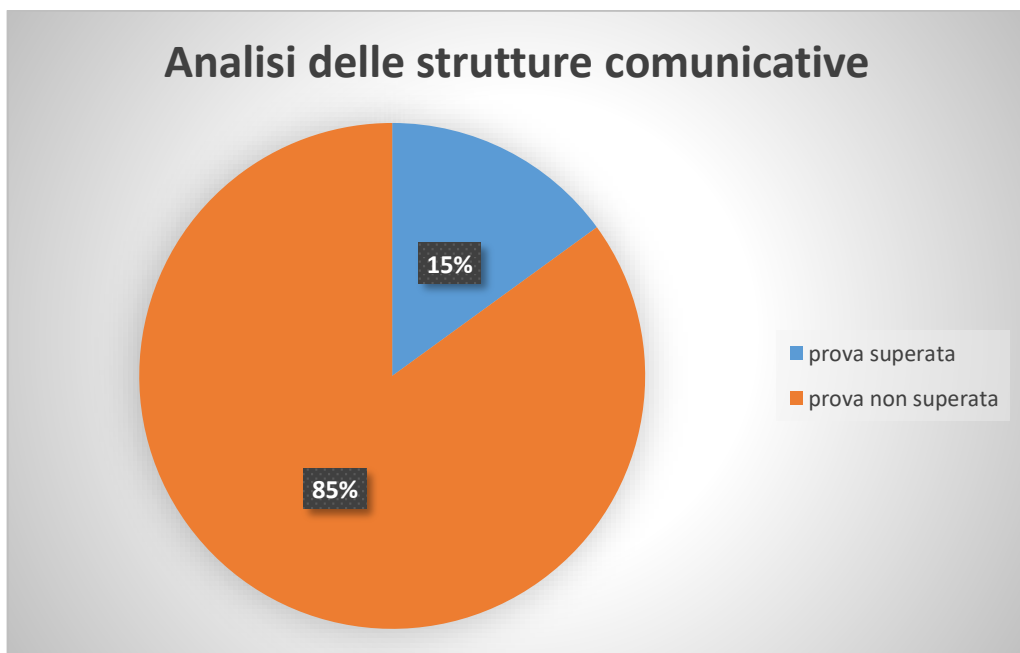


Grafico n°2: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Dalla lettura della tabella n°11 abbiamo affermato che l'85% degli informanti fa fatica nel compiere semplici operazioni morfosintattiche, soprattutto, quella di coniugazione e di formulare il plurale degli aggettivi e molto probabilmente anche i nomi. Contrariamente al 15% che mostra di essere più o meno capace di fare semplici trasformazioni delle strutture linguistiche sia lessicali che morfosintattiche.

Terza prova: *Produzione orale*

L'ultima prova ci consente di verificare se l'apprendente possa esprimersi e farsi capire in italiano anche se con frasi semplici.

	Numeri dei candidati	Percentuale
Prova superata	2	11.11
Prova non superata	16	88.89
Totale	18	100

Tabella n°12: risultati della prova orale d'ingresso

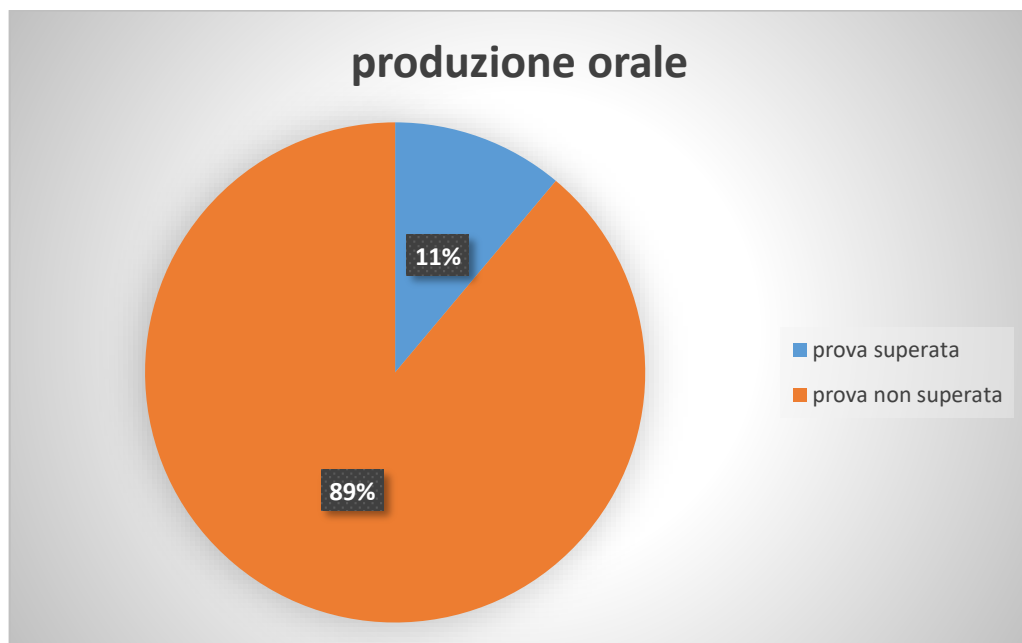


Grafico n°3: risultati della prova orale d'ingresso

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

I risultati della prova orale di questo test d'ingresso mostrano che quasi tutti gli informanti (88.89%) trovano difficoltà nell'esprimersi oralmente, solo l'11.11% che può cavarsela.

Insomma, abbiamo notato che gli studenti riescano a rispondere solo a semplici domande quotidiane che siano chiare, dirette, e pronunciate lentamente e in molti casi con delle spiegazioni e ripetizioni. I candidati sono in grado di formulare frasi molto brevi, semplici e isolate su argomenti molto familiari ricorrendo, a volte, alla lingua madre per poter trasmettere il messaggio.

Oltre questo abbiamo osservato che gli studenti si esprimono di più conversando con un altro parlante rispetto ad esprimersi da soli, cioè conversando è possibile esprimersi visto che ci sia un'altra persona che mantiene l'interazione mentre monologando gli studenti si bloccano e incontrano maggiore difficoltà a trovare le parole giuste e a trasmettere le proprie idee perciò fanno lunghissime pause e a volte smettono di parlare.

Conclusioni:

	Numero dei candidati	Percentuale
Promosso	3	15
Bocciato	17	85
Totale	20	100

Tabella n°13: risultati dell'intero test d'ingresso

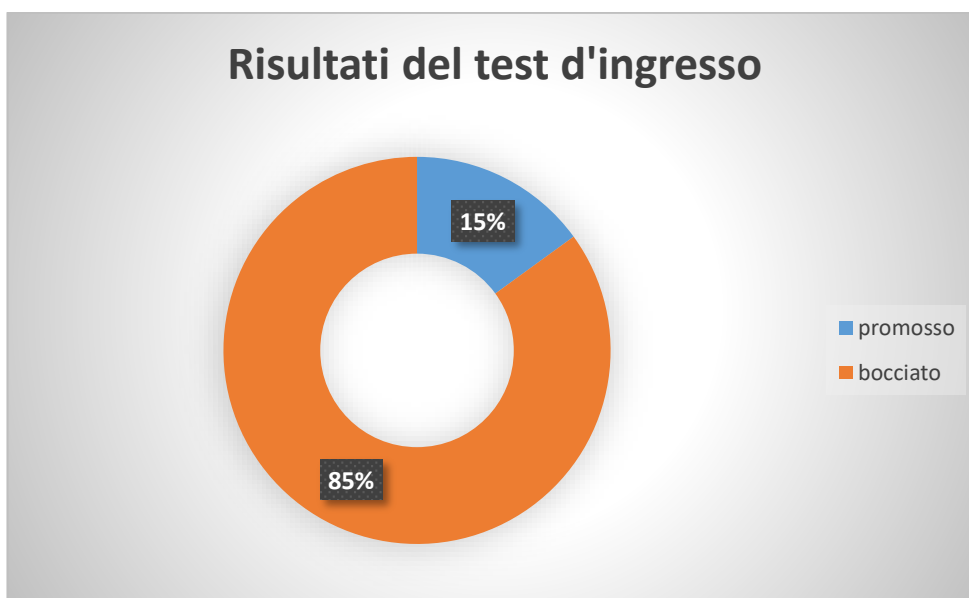


Grafico n°4: risultati dell'intero test d'ingresso

Dai risultati ottenuti possiamo notare che l'85% degli informanti non ha superato il livello A2, anzi c'è chi è molto lontano ed è ancora nel livello pre-A1. Ad eccezione il 15% che ha appena raggiunto il livello richiesto però non in tutte le abilità, infatti ci sono sempre delle lacune soprattutto nella produzione orale.

Da quanto emerso sopra possiamo notare che il livello della maggioranza dei candidati già raggiunto è A1. Quindi basandosi su questi risultati ottenuti abbiamo deciso di progettare delle unità didattiche che mirano a sviluppare il livello A2 e di conseguenza i task saranno maggiormente del livello A2.

4.3.2. Secondo strumento: *Questionario conoscitivo*

Questa sperimentazione è focalizzata su un solo tipo di soggetti che sono gli apprendenti. Il nostro campione è composto da 20 studenti del secondo anno laurea dell'Università Blida 2 dell'anno universitario 2021/2022. Inoltre, il campione era diviso in due gruppi visto i procedimenti del periodo Covid 19 in cui la legge prevede un numero molto ridotto nei gruppi.

Comunque, da precisare che questo era di nostro favore, perché affinché possiamo dedicare un tempo sufficiente per ogni singolo candidato durante la produzione orale, soprattutto durante l'esecuzione dei task, è meglio lavorare con gruppi non molto numerosi.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

A. Obiettivo:

L'obiettivo primordiale per il quale è stato elaborato questo questionario è quello di analizzare i bisogni di apprendimento dei nostri informanti per poter progettare le unità didattiche e personalizzare i task in modo tale da rispondere alle loro esigenze.

L'altro obiettivo mirato è quello di avere un'idea sulla loro conoscenza dell'approccio azionale o i task oppure non ne sanno ancora niente. È stato anche importante per noi individuare la natura di questi soggetti e in che modo gli piace studiare e le loro motivazioni.

B. Somministrazione:

La somministrazione del questionario è stata per il primo gruppo il 21 novembre del 2021 invece per il secondo gruppo è stata il 24 novembre del 2021 durante la loro lezione prevista per l'orale. Alla fine della lezione dell'unità introduttiva abbiamo invitato gli studenti a collaborare in questa raccolta dei dati.

Dopo aver spiegato l'obiettivo di questa raccolta, tutti gli apprendenti hanno voluto partecipare con piacere senza obbligare nessuno. La compilazione del questionario è stata realizzata con la nostra presenza affinché possiamo rispondere alle loro domande, fornendone spiegazioni e chiarimenti ai diversi dubbi se ci sono. Infatti, il nostro contatto diretto oltre che aiuta gli informanti a compilare il questionario in modo corretto ci garantisce di avere risposte pertinenti e che rispondano alle nostre esigenze di ricerca.

C. Descrizione:

Il questionario è stato suddiviso in quattro sezioni che sono:

➤ **Prima sezione: *Dati personali***

Questa sezione introduttiva serve a individuare chi sono i nostri destinatari, per questo non abbiamo voluto numerare le quattro domande in esso poste. Insomma, la sezione individua dati anagrafici e personali dei candidati oltre alla conoscenza di lingue straniere.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

➤ **Seconda sezione: *Lingua e studio***

Invece in questa sezione le domande cominciano ad essere numerate dal numero 1 fino a 7. Questa parte ci permette di avere delle informazioni sul rapporto dell'indagato con lo studio della lingua italiana; cioè se l'hanno studiata prima e dove, le motivazioni che li hanno spinti per studiarla e quali sono i loro obiettivi di apprendimento. Oltre questo ci permette di avere un'idea sul proprio livello d'italiano come si indagano anche sulle pratiche preferite da svolgere in italiano.

➤ **Terza sezione: *L'orale e il task***

Anche la terza sezione include sette domande partendo dall'ottava alla quattordicesima domanda, però include anche due altre sotto-domande per giustificare la propria scelta. Grazie a questa sezione abbiamo introdotto le due variabili più importanti della nostra ricerca "l'orale e il task".

Da una parte avremmo un'idea sul gradimento della materia orale, individuando anche le preferenze, i problemi, le cause di difficoltà studiando questa materia. Come selezioneremo gli argomenti ritenuti di massima importanza rispetto agli studenti. Dall'altra parte introdurremmo man mano il concetto di task.

➤ **Quarta sezione: *Preferenze e opinioni***

La quarta sezione anch'essa include sette domande partendo dalla quindicesima fino al ventunesima domanda. Infatti l'ultima sezione è dedicata al parere degli studenti verso i diversi aspetti della prassi didattica.

Vale a dire verranno discussi; sia modalità di lavoro preferita, sia metodo, tecniche e materiali più usati in classe di orale che il ruolo assegnato agli studenti nel percorso di apprendimento. Alla fine concluderemo il questionario con il parere degli studenti a proposito una nuova esperienza che sarà proprio orientata all'azione.

D. Natura delle domande del questionario conoscitivo

Il questionario contiene quesiti sia strutturate che semistrutturate, la tabella n°14 che segue illustra la natura del questionario rispetto ai tipi di domande in esso poste.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

	Domande chiuse					Domande aperte
	Scelta binaria	Scelta multipla/ lista	Scala	Categoria	Gerarchia	
Quantità	5	8	2	6	1	5
Totale	27					

Tabella n°14: tipi di domande del questionario conoscitivo

E. Interpretazione e analisi dei risultati:

La raccolta delle informazioni di questa ricerca si basa su un'analisi qualitativa e quantitativa. Come spiega la tabella precedente, la maggior parte dei quesiti sono di natura chiusa; è quello che ci permette di tradurre i risultati a percentuali.

Proviamo con questa analisi ad interpretare le risposte ottenute dal questionario conoscitivo secondo la nostra visione.

Prima sezione

Sesso: M F

Questa domanda introduttiva ci serve per identificare il sesso dei nostri indagati.

Sesso	Risposte	Percentuale
Maschio	10	50
Femmina	10	50
Totale	20	100

Tabella n°15: sesso degli informanti

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini



Grafico n°5 : sesso degli informanti

Dalla tabella precedente notiamo che il nostro campione è equilibrato nel sesso degli studenti; è composto da una metà maschio e l'altra metà femmina, cioè la classe è più o meno omogenea.

Età

Per sapere se i nostri informanti sono adolescenti, giovani adulti o adulti abbiamo chiesto questa domanda con lo scopo di progettare delle lezioni secondo l'età e le caratteristiche del nostro pubblico.

Età	Risposte	Percentuale
Tra 18 e 19	4	20
Tra 20 e 25	14	70
Più di 25	0	0
Nessuna risposta	2	10
Totale	20	100

Tabella n°16: età degli informanti

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

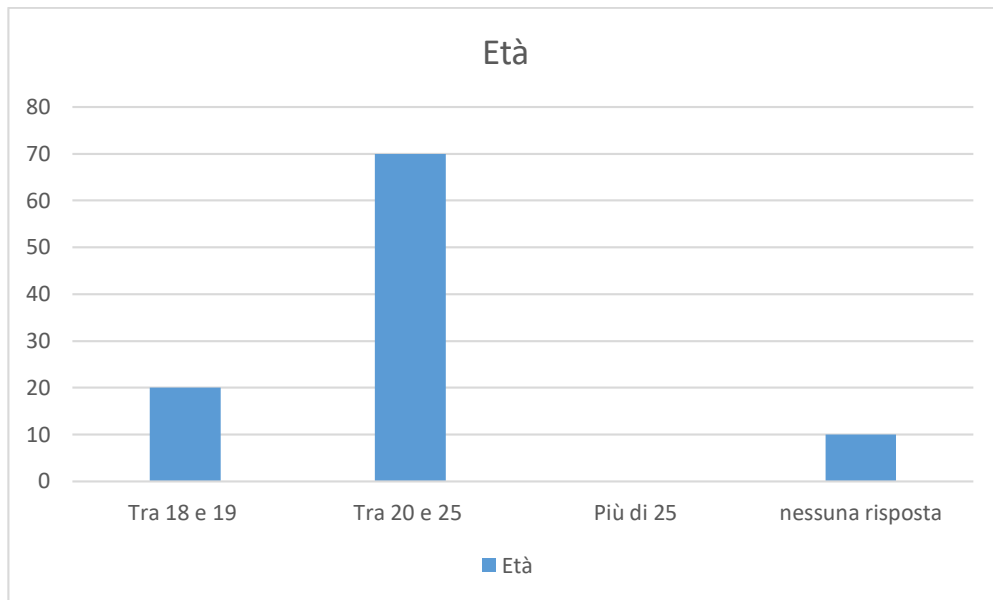


Grafico n°6: età degli informanti

Dai risultati ottenuti possiamo notare che la maggioranza dei nostri informanti sono giovani adulti i quali rappresentano il 70%; mentre il 20% è ancora nella fase di adolescenza perché non ha ancora superato i 19 anni e che probabilmente questi studenti hanno cominciato la scuola primaria in età precoce. Solo il 10% non ci ha fornito nessuna risposta.

Inoltre, è necessario essere consapevoli delle difficoltà che incontreranno gli studenti durante l'apprendimento di una lingua a questa età. Ipotizziamo che come è stato spiegato nella parte teorica (si prega di vedere 1° capitolo, sottotitolo 2.1.3) a livello fonetico gli studenti avranno più difficoltà a consolidare l'accento come quella di madrelingua; invece a livello lessicale o morfosintattico avranno capacità buone per acquisire nuove conoscenze e consolidarle visto che siano in grado di ragionare in maniera logica sul funzionamento della lingua.

Provenienza

Come abbiamo già affrontato nella nostra parte teorica, nel TBLT l'apprendente è considerato come un attore sociale che ha un background costituito da diverse competenze usate nella società e nella sua vita quotidiana ed il discente porta con sé il suo background quando entra in classe. È per questo che è

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

fondamentale sapere la provenienza dei nostri indagati, se provengono dalla stessa comunità o da diverse e se condividono lo stesso background culturale o meno.

Città	Risposte	Percentuale
Algeri	1	5
Blida	17	85
Tebessa	1	5
Timimun	1	5
Totale	20	100

Tabella n°17: provenienza degli informanti

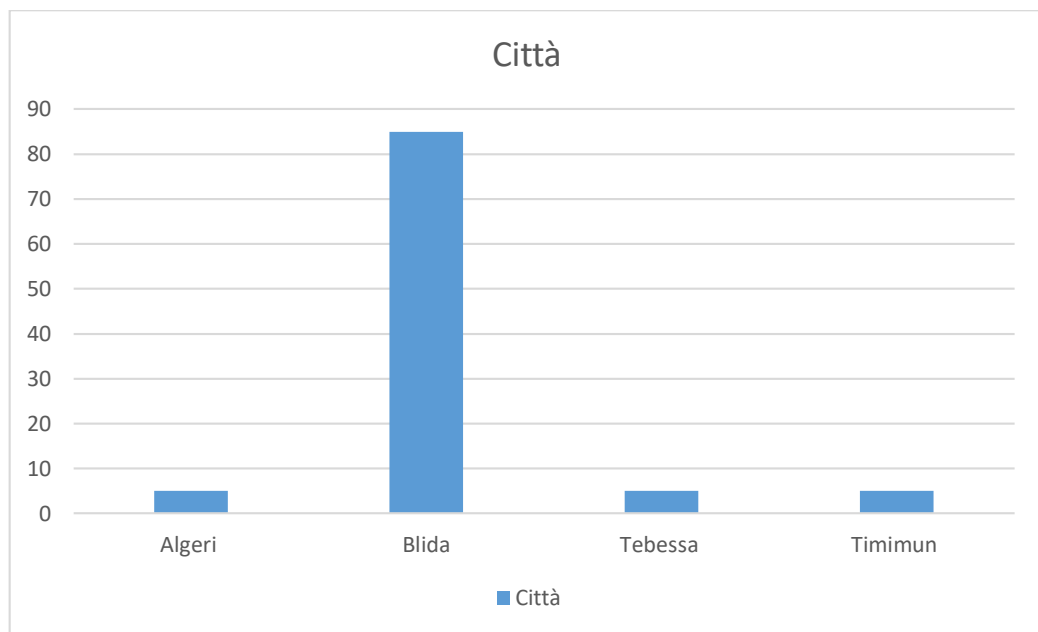


Grafico n°7: provenienza degli informanti

Come abbiamo visto nel 1° capitolo (5.1) generalmente l'Università Blida 2 accoglie studenti provenienti dalla parte Ovest dell'Algeria (dal settentrione fino al meridione) oltre ad alcune città del centro, mentre le altre Università accolgono quelli di Est e di centro. Però, notiamo che qui l'85% proviene da Blida città dove si trova l'Università e 5% da Algeri che è la capitale. Vale a dire, la maggioranza proviene dal centro dell'Algeria e quindi gli informanti condividono più o meno lo stesso background culturale siccome vivono nella stessa comunità. Invece, il 5% proviene da Tebessa una città orientale molto lontana dal centro e ha i confini con Tunisia. In fine, abbiamo solo il 5% che proviene dal Sud (Timimun). Per quanto

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

riguarda gli informanti occidentali e meridionali possiamo dire che i loro background sono un po' diversi da quelli del centro perché le loro comunità sono molto lontane e hanno culture e modi di vivere molto diversi.

Oltre alla tua lingua materna, quali lingue conosci?

L'ultima domanda di questa sezione ha l'obiettivo di individuare le lingue parlate dagli studenti e se sono abituati a imparare le lingue straniere e spesso le lingue romanze visto la loro vicinanza con l'italiano.

Lingue	Risposte	Percentuale
Francese	16	80
Inglese	13	65
Spagnolo	3	15
Tedesco	3	15
Italiano	12	60
Turco	1	5
Nessuna risposta	2	10

Tabella n°18: conoscenza delle lingue straniere

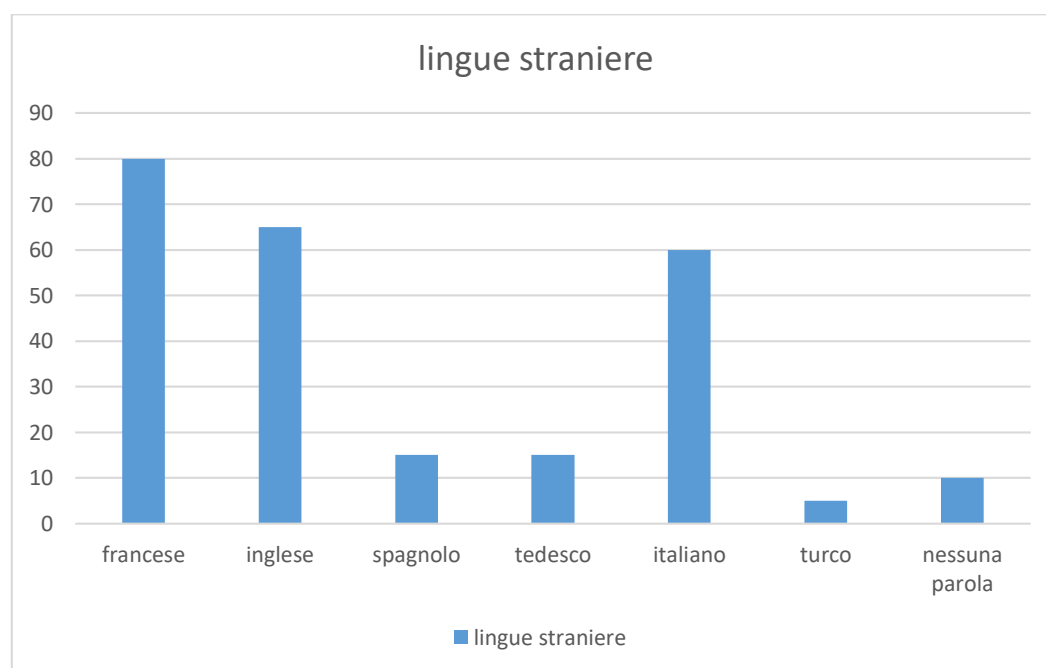


Grafico n°8: conoscenza delle lingue straniere

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

In realtà i nostri informanti hanno studiato il francese dalla terza elementare e l'inglese dal primo anno scuola media fino ad oggi. Però, non tutti dichiarano di conoscerle; questo potrebbe significare che gli informanti non sono in grado di cavarsela in queste lingue e/o non le padroneggiano, per ciò non hanno dichiarato di conoscerle. Molto probabilmente che per questo motivo notiamo che la maggioranza degli informanti dichiara di conoscere il francese (80%) mentre il 65% dichiara di conoscere l'inglese. Invece, il 60 % dichiara di conoscere l'italiano che è la lingua in corso di studio, proprio da questa percentuale possiamo capire che gli informanti riferiscono all'italiano studiato prima di arrivare all'università e non dopo; comunque, la domanda successiva ci conferma questo.

Mentre il 15% dichiara di conoscere lo spagnolo ancora il 15% dichiara di conoscere il tedesco. Solo il 5% conosce il turco e 10% non ci ha fornito nessuna risposta.

In sintesi possiamo notare che quasi tutti i nostri informanti sono plurilingui e aperti all'apprendimento delle lingue straniere, i quali conoscono almeno 3 lingue oltre a quella materna.

Seconda sezione:

1) Hai studiato l'italiano prima di arrivare all'università?

Come abbiamo già accennato nella parte teorica, negli ultimi anni l'italiano si insegna ufficialmente nei licei algerini è per questo che abbiamo chiesto questa domanda per sapere se i nostri informanti sono già arrivati all'università con un livello almeno basilare e sono stati già familiarizzati con la lingua italiana oppure questo è il loro primo contatto con la lingua.

	Risposte	Percentuale
Sì	12	60
No	6	40
Totale	20	100

Tabella n°19: conoscenza dell'italiano prima di frequentarlo all'Università

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

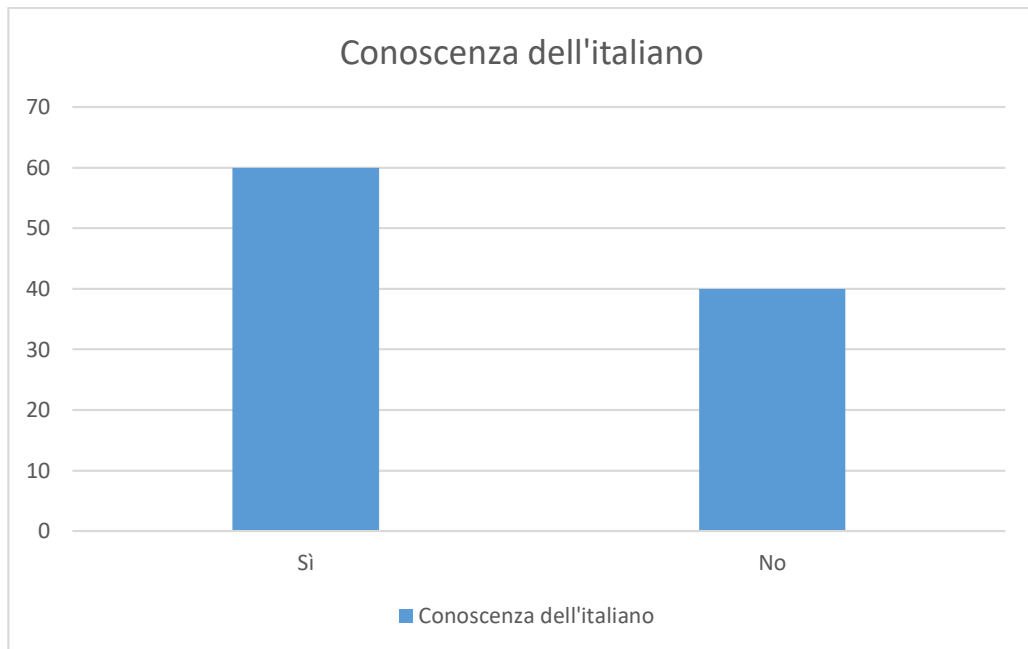


Grafico n°9: conoscenza dell'italiano prima di frequentarlo all'Università

Dai risultati ottenuti notiamo che il 60% dei nostri informanti hanno già studiato l'italiano prima di arrivare all'Università e solo il 40% non ha frequentato un corso di italiano prima e di conseguenza è arrivato all'università con nessuna conoscenza della lingua. Questo significa che il nostro campione ha iniziato il corso all'università in una classe multilivello.

2) Se sì, dove?

Questa domanda è legata alla precedente, infatti quello che ha studiata al liceo dovrebbe aver acquisito almeno il livello A1 per superare l'esame di maturità.

Scelte	Risposte	Percentuale
Al liceo	11	91,7
Scuola privata	0	0
Istituto di cultura	1	8,3
Totale	12	100

Tabella n°20: luogo di studio della lingua italiana

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

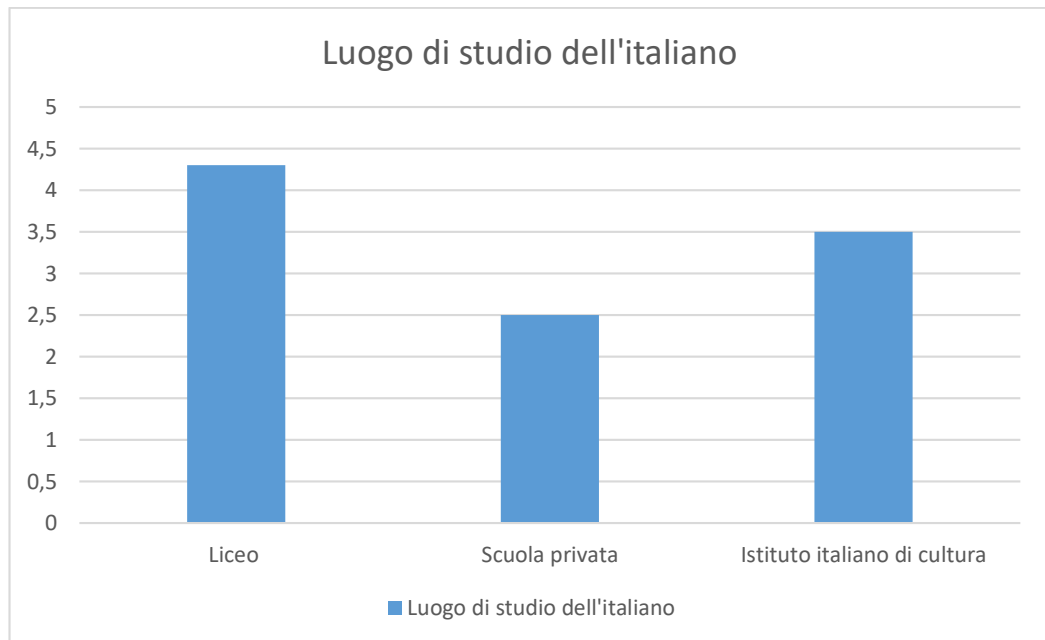


Grafico n°10: luogo di studio della lingua italiana

La maggior parte che aveva già studiato l'italiano prima dell'Università dichiara di aver studiato l'italiano al liceo, in cui la percentuale rappresenta il 91,7% mentre solo il 8,3% ha studiato l'italiano all'Istituto Italiano di Cultura. Insomma possiamo confermare la nostra ipotesi precedente perché la percentuale che afferma di aver studiato l'italiano prima dell'università o al liceo o all'Istituto di cultura è la stessa che aveva dichiarato di conoscere l'italiano (vedi tabella n°18).

3) Perché hai cominciato a studiare l'italiano?

Da questa domanda possiamo sapere la motivazione che spinto gli informanti a studiare la lingua italiana.

Scelte	Risposte	Percentuale
Per lavoro	6	30
Per immigrare	12	60
Per piacere	8	40
Per gli studi	3	15
Non mi piace, non è la mia scelta di studiare l'italiano.	0	0
Altro...	2	10

Tabella n°21: motivazione allo studio della lingua italiana

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

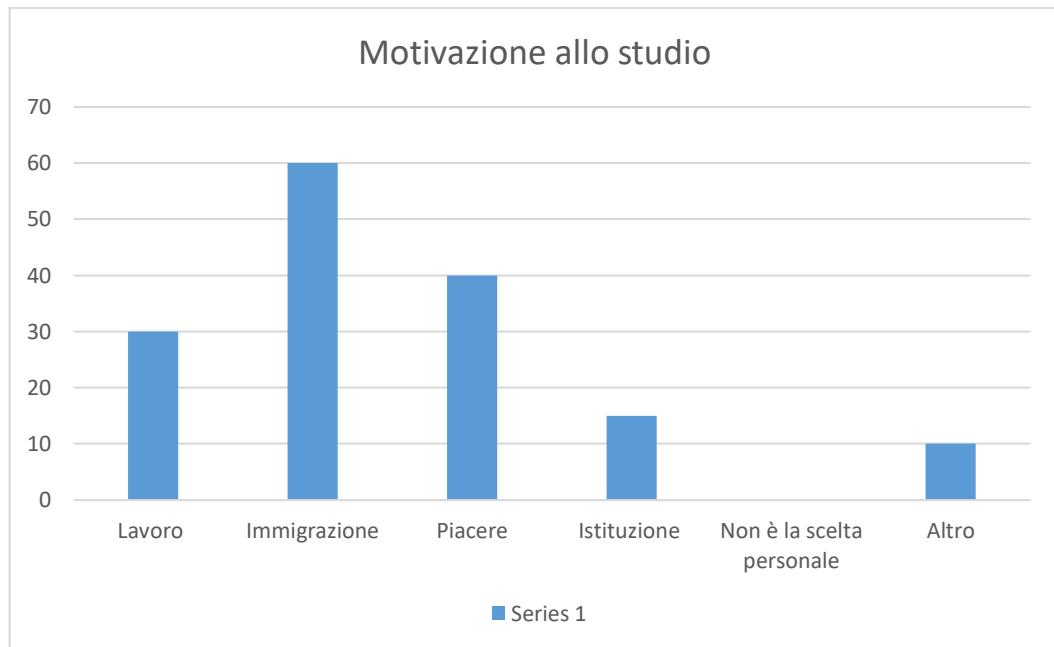


Grafico n°11: motivazione allo studio della lingua italiana

Il motivo marcante per cui gli studenti hanno scelto l'italiano da studiarlo è l'immigrazione la quale percentuale è di 60%, infatti, questo è dovuto alle condizioni sfavorevoli sia di lavoro che di vita nel loro paese. Tuttavia, la maggior parte dei giovani pensa all'immigrazione per vivere comodamente e migliorare il loro modo di vivere; per questo motivo pensano che l'apprendimento delle lingue straniere è un'opportunità per avere il visto dei paesi europei considerati lussuosi.

Invece il 40% ha dichiarato che la scelta dell'italiano è dovuta al piacere verso questa lingua, mentre il 30% ha cominciato a studiare l'italiano per motivi professionali. Dall'altra parte, il 15% studia l'italiano per esigenze di studio.

Tranne il 10% ha citato altri motivi per cui ha scelto l'italiano i quali sono; da una parte il viaggio e la scoperta e dall'altra parte c'è quello che ha l'intenzione di conoscere la cultura italiana.

4) Imparo l'italiano per: (una o più scelte)

La presente domanda pone l'accento sull'obiettivo mirato e che si vuol raggiungere dallo studio della lingua italiana. Da questa domanda possiamo ricavare la metodologia che risponde ai bisogni degli studenti. In altre parole se

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

l'obiettivo è quello di studiare la grammatica va benissimo per gli informanti il *focus on forms*.

Scelte	Risposte	Percentuale
Comunicare con gli italiani	14	70
Studiare la grammatica	3	15
Leggere libri, riviste...	4	20
Scrivere	1	5
Conoscere la cultura italiana	7	35
Altro	2	10

Tabella n°22: l'obiettivo dello studio dell'italiano

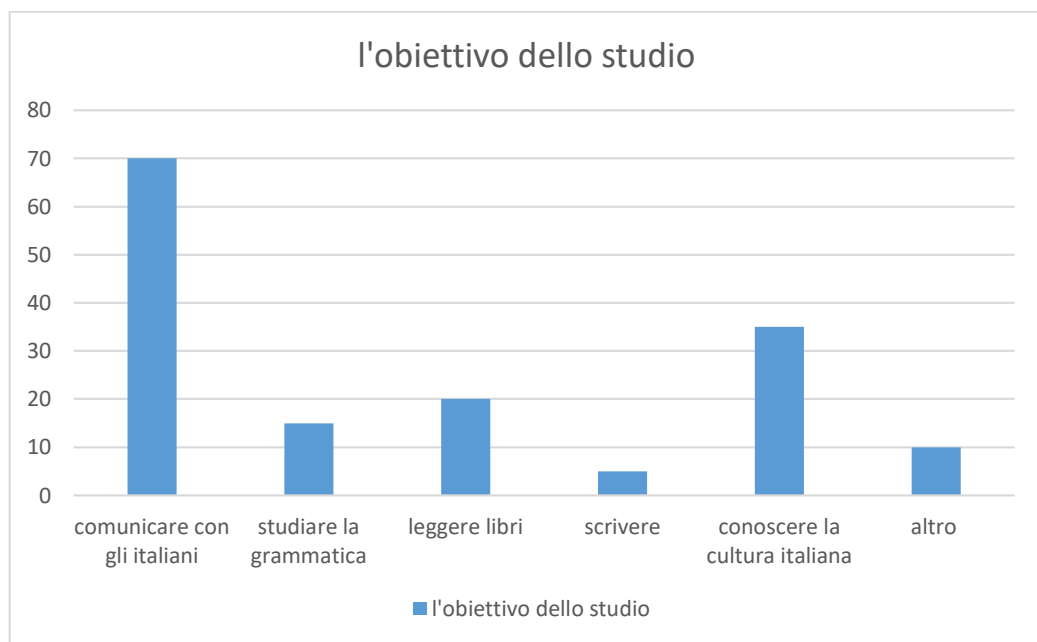


Grafico n°12: l'obiettivo dello studio dell'italiano

Più della metà degli indagati, il 70%, studia l'italiano per comunicare con italiani nativi e il 35% ha lo scopo di conoscere la cultura italiana. Invece il 20% mira a essere in grado di leggere libri e riviste in italiano mentre il 15% studia l'italiano per imparare la grammatica. Solo il 5% impara l'italiano per scrivere. Tranne il 10% dichiara di aver altri obiettivi quali andare a studiare in Italia dove la lingua è presente nella società e che la possono imparare dagli italiani.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Dalla lettura di questi risultati possiamo capire che per la maggioranza degli studenti va benissimo un approccio che si focalizza sulle funzioni comunicative cioè sul contenuto che sulla forma, visto che la maggioranza insiste sulla lingua e cultura nel suo aspetto contenutistico più che la correttezza della lingua, cioè si deve avere un *focus on form*.

5) Come giudichi il tuo livello di conoscenza dell'italiano?

Da questa domanda possiamo sapere l'autovalutazione degli apprendenti e paragonare i loro livelli ritenuti con i risultati del test d'ingresso valutato in maniera più o meno oggettiva. Dall'altra parte analizzare i risultati rispetto al livello che dovrebbero aver acquisito fino a questo anno d'iscrizione.

Abilità	Insufficiente		Non molto buono		Buono		Più che buono		Ottimo		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Ascolto	0	0	7	35	10	50	3	15	0	0	20	100
Parlato	1	5	7	35	11	55	0	0	1	5	20	100
Lettura	0	0	6	30	8	40	6	30	0	0	20	100
Scrittura	1	5	3	15	7	35	8	40	1	5	20	100

Tabella n°23: livello di conoscenza dell'italiano nelle diverse abilità

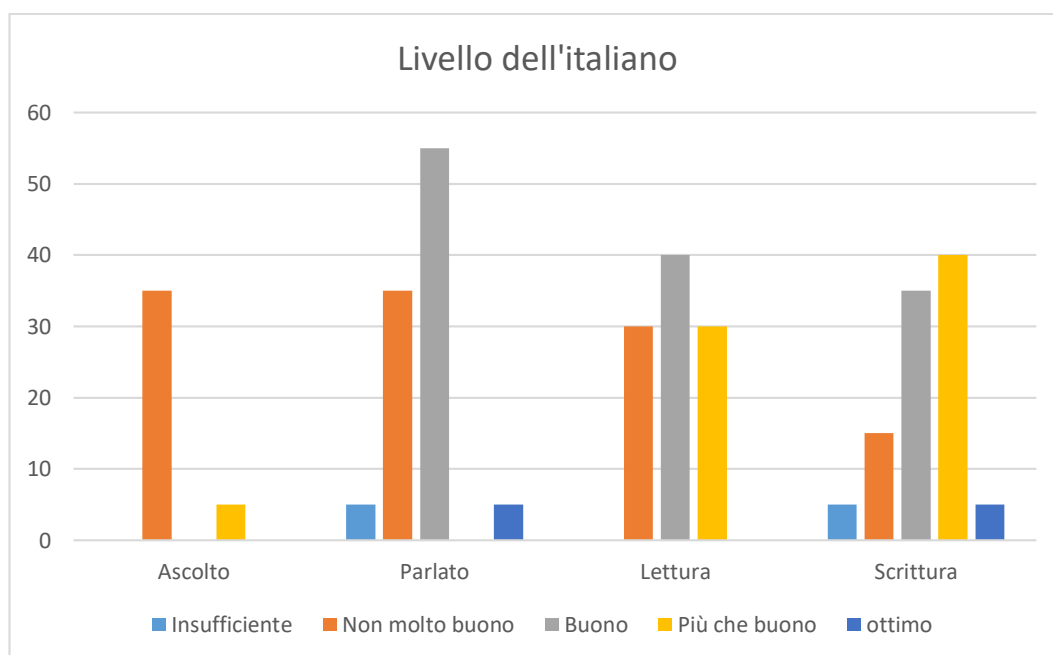


Grafico n°13: livello di conoscenza dell'italiano nelle diverse abilità

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Per quanto riguarda l'abilità orale ricettiva il 50% dichiara di aver un livello buono nella comprensione orale, mentre il 35% ha una comprensione orale quasi sufficiente, invece il 15% è convinto di aver un livello più che buono in questa abilità.

Per l'espressione orale, il 55% crede di aver una buona produzione, mentre il 35% è del parere che ha un livello quasi sufficiente ed il resto è stato diviso tra (5% per ogni categoria) un'ottima produzione e un'insufficiente espressione orale. Possiamo notare che una significativa percentuale crede di avere un livello equilibrato nelle due abilità orali sia quello buono che quasi sufficiente e da qui possiamo dire che i nostri informanti dichiarano di essere in grado di cavarsela in questa lingua comunicandosi oralmente.

Tuttavia, per la comprensione scritta quasi la metà, il 40%; dichiara di avere un livello buono, mentre il resto e proprio il 60% si divide tra una categoria che sostiene che ha un livello più che buono e un'altra che dichiara di aver una comprensione non molto sufficiente nell'abilità scritta.

Invece, per l'abilità produttiva scritta il 40% dichiara di avere un livello buono a cui raggiunge il 35% valutando il proprio livello come più che buono. Il 15% sostiene che ha un livello quasi sufficiente e solo il 5% è della convinzione che ha o un livello del tutto insufficiente o ottimo.

Comunque queste erano le convinzioni degli studenti che verranno paragonati e confermati o meno con i risultati del test d'ingresso.

6) Pensi di conoscere abbastanza bene una lingua straniera se: (una o più risposte)

Per individuare gli aspetti ritenuti importanti nell'apprendimento di una lingua straniera da parte dei discendenti, cioè se la loro riflessione è focalizzata sulla forma linguistica o sul significato da trasmettere, abbiamo formulato questa domanda.

Scelte	Risposte	Percentuale
Sai comprendere perfettamente i nativi.	3	15

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Sai comprendere il senso generale di una conversazione con i parlanti nativi.	7	35
Riesci a farti capire dai parlanti nativi anche se commetti qualche errore.	2	10
Riesci a esprimerti perfettamente, senza commettere errori.	6	30
Sai applicare correttamente le regole grammaticali.	6	30
Conosci tutte le parole di un dialogo o di un testo.	2	10
Conosci la maggior parte delle parole di un dialogo o di un testo e puoi intuire il senso generale di quelle che non conosci.	9	45
Altro	0	0
Nessuna risposta.	1	5

Tabella n°24: gli aspetti importanti nella conoscenza della lingua secondo gli informanti

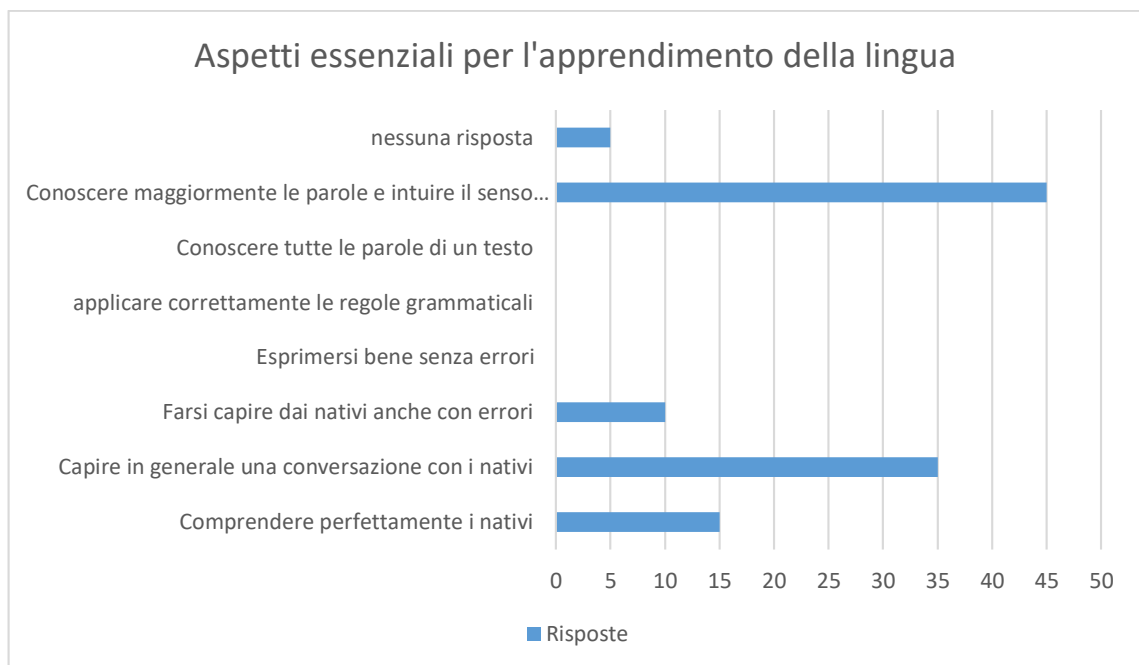


Grafico n°14: gli aspetti importanti nella conoscenza della lingua secondo gli informanti

Dalle risposte degli informanti possiamo notare che il 45% attribuisce più importanza alla comprensione generale di un discorso anche se non si possono capire tutte le parole e si limita ad interpretare quelle nuove dal contesto, proprio a questa categoria si raggiunge il 35% che crede che è sufficiente anche capire il

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

senso generale di conversazione con gli italiani nativi. Vale a dire che questa categoria degli informanti attribuisce più importanza agli aspetti che permettono di capire il senso generale trasmesso durante la comunicazione tralasciando tutti i dettagli.

Dall'altra parte ci sono altri che danno più importanza agli aspetti formali della lingua. Questo è giustificato dalla loro scelta, in cui il 30% sostiene che la padronanza delle regole grammaticali e la loro applicazione in modo corretto è molto fondamentale; sempre con la stessa percentuale (30%) viene ribadita l'importanza della capacità di esprimersi perfettamente e correttamente senza commettere errori. Da qui possiamo capire che l'attenzione di questi studenti è focalizzata molto spesso sulle strutture grammaticali che sul contenuto.

Contrariamente a questa categoria precedente, il 10% è del parere che basta farsi capire dagli interlocutori, compresi anche i nativi, anche se la produzione non è totalmente corretta dal punto di vista grammaticale. In altri termini, l'attenzione di questa categoria è focalizzata sul significato che sulla forma linguistica.

Come c'è anche quello che dà più valore alla comprensione perfetta e dettagliata dei parlanti nativi e questi rappresentano il 15%; al quale si aggiunge il 10% che è dall'opinione che la conoscenza di tutto il lessico presente in una conversazione o in un testo anch'essa è molto importante nell'apprendimento della lingua straniera.

Tranne il 5% non ci ha fornito nessuna risposta.

7) Quali di queste attività preferisci svolgere in italiano? (una o più risposte)

Con l'intenzione di identificare il grado di interesse verso il parlato e se mostrano una motivazione più o meno alta alla conversazione in lingua italiana, abbiamo chiesto, in maniera indiretta, gli studenti la presente domanda.

Scelte	Risposte	Percentuale
Lettura.	5	25

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Ascolto di un brano audio.	3	15
Visione di un video.	4	20
Esercizi di grammatica.	5	25
Esercizi di scrittura.	3	15
Conversazione.	13	65
Altro...	0	0

Tabella n°25: le attività preferite da svolgere in italiano

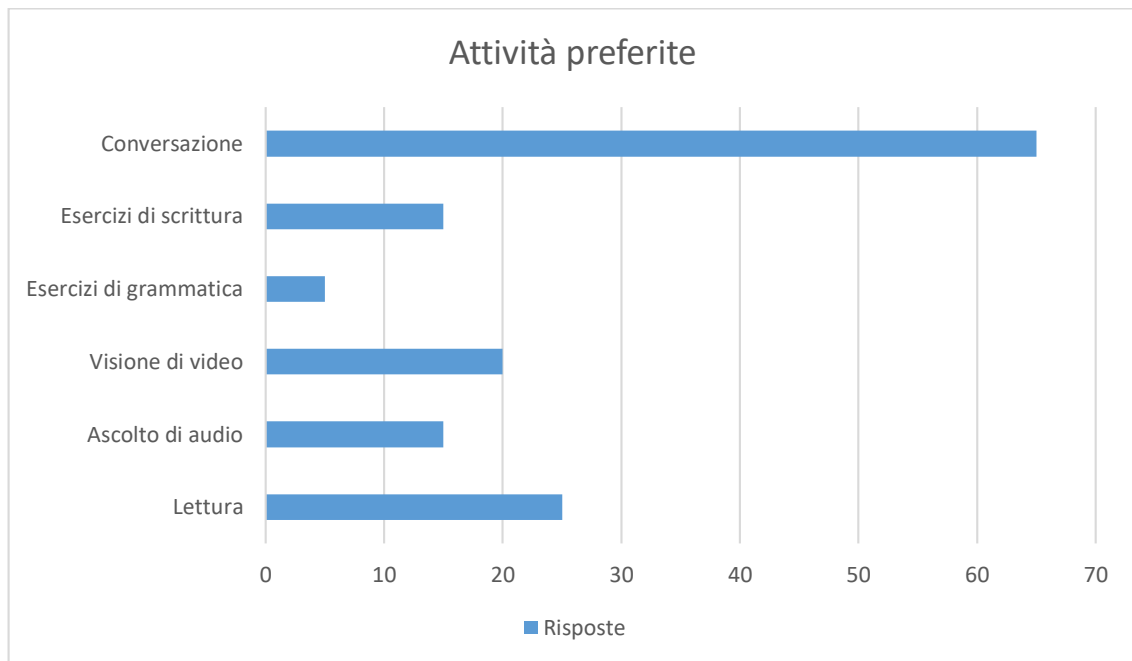


Grafico n°15: le attività preferite da svolgere in italiano

Alla maggioranza degli informanti piace conversare in italiano (65%), cioè possiamo intuire che la motivazione della maggior parte dei nostri informanti verso l'orale è più o meno alta, perché una significativa percentuale conferma il piacere all'orale.

Mentre il 25% si contraddistingue tra coloro che gli piace la lettura e coloro che gli piacciono esercizi di grammatica. Invece, al 20% piace guardare dei video e al 15% piace ascoltare gli audio mentre il 15% preferisce dedicare un tempo agli esercizi di scrittura.

Dunque ipotizziamo che più o meno gli studenti reagiranno positivamente ai task comunicativi visto che alla maggioranza piace conversare in italiano.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Terza sezione: l'orale e il compito

8) Quanto ti diverti studiando l'italiano orale?

L'ottava domanda è dedicata al grado di piacere nella lezione di orale cioè per sapere quanto agli studenti piace la lezione di comprensione e produzione orale perché se è il contrario sarà molto difficile andare avanti.

Scelte	Risposte	Percentuale
Per niente	0	0
Un po'	5	25
Molto	14	70
Nessuna risposta	1	5
Totale	20	100

Tabella n°26: il grado di piacere studiando orale in italiano

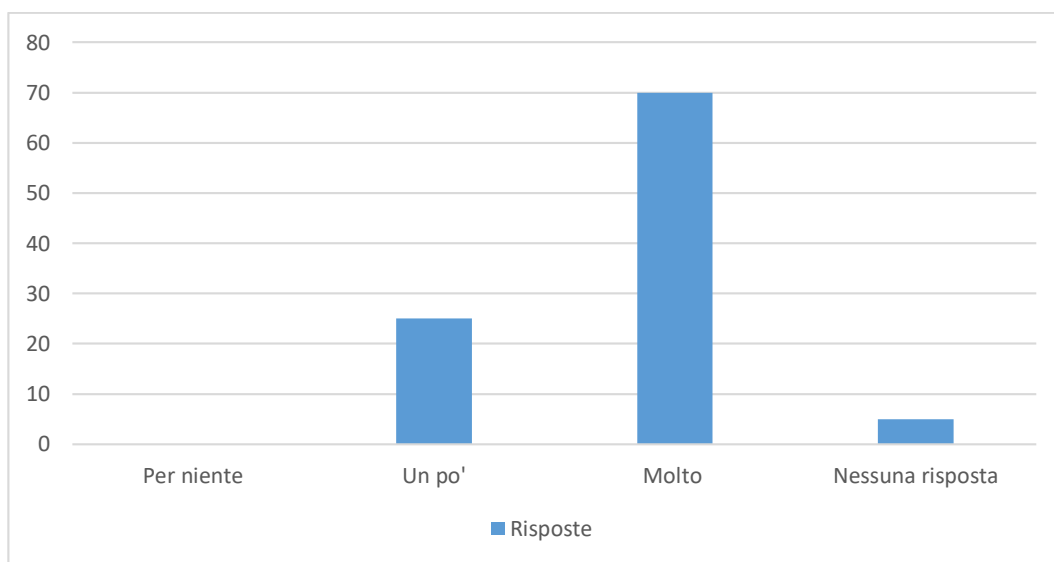


Grafico n°16: il grado di piacere studiando orale in italiano

Notiamo che ai nostri informanti piace l'orale, anzi il 70% conferma che è molto motivante e divertente, invece il 25% dichiara di essere un po' divertente e solo il 5% non risponde. Insomma, possiamo dire che i nostri informanti sono più o meno motivati durante la lezione di orale e pensiamo che questo ci facilita l'andamento delle lezioni, soprattutto, durante lo svolgimento della nostra parte sperimentale.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Perché?

A proposito del grado di piacere dedicato alla lezione di orale, abbiamo chiesto gli informanti di giustificare la loro scelta per sapere i motivi dietro la loro motivazione allo studio dell'orale, oppure le cause della loro demotivazione per evitarle se è possibile.

Giustificazione del perché un po'

Perché Un po'	Risposte	Percentuale
Giustificazione	2	40
Nessuna risposta	3	60
Totale	5	100

Tabella n°27: giustificazione della scelta (un po')

Notiamo che dagli informanti che sostengono che l'orale sia una materia un po' divertente il 60% non giustifica la sua scelta, solo il 40% che fornisce una spiegazione. La giustificazione della loro scelta è in stretto legame con le difficoltà che incontrano gli informanti nella pratica di questa lingua.

Vale a dire, quelle difficoltà li mettono in situazioni sfavorevoli in cui si sentono meno divertiti e di conseguenza rendono la lezione meno rilassante.

Giustificazione del perché molto:

Perché Molto	Risposte	Percentuale
Giustificazione	13	92,9
Nessuna risposta	1	7,1
Totale	14	100

Tabella n°28: giustificazione della scelta "molto"

Quasi tutti gli informanti che gli piace molto la lezione di orale e si divertono per un sacco giustificano la loro scelta e solo il 7,1% che non lo giustifica. Difatti, il 92,9% ha diverse ragioni che si variano tra coloro che trova piacere e sfida nel parlare in italiano. Invece, ad altri il piacere è legato sia alla materia che all'insegnante della materia che gioca un ruolo essenziale nella loro

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

motivazione, ancora altri aggiungono che gli piace anche il programma e il metodo d'insegnamento.

Inoltre, c'è anche che dichiara di sentirsi a proprio agio durante la lezione di orale ciò che gli permette l'apprendimento delle parole ed espressioni nuove. Altri sottolineano la possibilità che offre la lezione nel praticare tutto quanto che è stato appreso in precedenza, e che sia un'ottima occasione per imparare a parlare fluidamente e sviluppare le proprie competenze e di conseguenza avere un buon livello.

9) Cosa preferisci di più:

Di solito gli studenti nella lezione di orale sono divisi in due categorie, ci sono quelli che preferiscono parlare spontaneamente mentre ad altri piace preparare quello che devono dire prima. Ecco perché, abbiamo posto questa domanda per sapere se gli studenti sono più o meno autonomi e dipendenti nella loro espressione orale o meno.

Di seguito, abbiamo chiesto loro di fornire una spiegazione alla loro scelta e perché preferiscono esprimersi spontaneamente oppure prepararsi prima scrivendo. Questo ci permette di individuare se i nostri informanti sono in grado di parlare in un contesto di comunicazione reale o non lo sono.

	Risposte	Percentuale
L'orale spontaneo	9	45
L'orale preparato	11	55
Totale	20	100

Tabella n°29: tipologia di parlato preferito dagli informanti

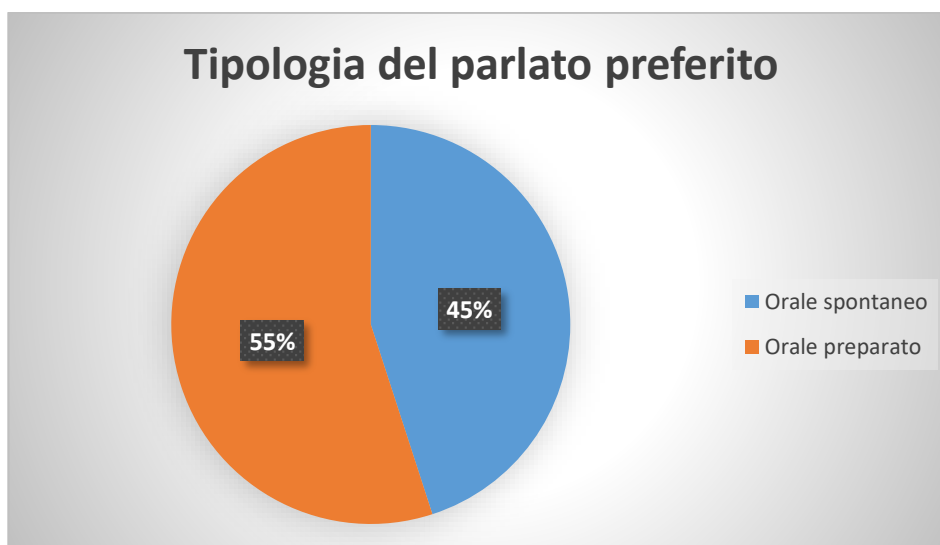


Grafico n°17: tipologia di parlato preferito dagli informanti

Notiamo che le percentuali sono quasi simili; in cui il 55% preferisce pianificare il suo discorso e prepararlo bene prima di cominciare a parlare mentre il 45% ha le inclinazioni per parlare in maniera naturale e spontanea senza prepararsi prima. Insomma il task è un strumento che gli permette di legare ambedue forme perché debbano prima pianificare e organizzare il task e poi passare alla presentazione del proprio lavoro.

Giustificazione della scelta “l’orale spontaneo”:

Perché spontaneo	Risposte	Percentuale
Giustificazione	6	66,7
Nessuna risposta	3	33,3
Totale	9	100

Tabella n°30: giustificazione della scelta “l’orale spontaneo”

Dalla categoria che preferisce parlare spontaneamente il 66,7% spiega la loro scelta mentre il 33,3% non ha fornito nessuna spiegazione.

Gli informanti preferiscono l’orale spontaneo per diversi motivi; c’è che si sente più ad agio e comodo, c’è anche che trova piacere nel parlare direttamente ed esprimere le sue idee spontaneamente. Invece, altri affermano che è l’unica possibilità per imparare a parlare in italiano o anche migliorare la produzione orale,

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

come c'è anche che sostiene di essere una buona occasione per valutare se stesso e conoscere meglio il suo livello.

Giustificazione della scelta “l'orale preparato”:

Perché preparato	Risposte	Percentuale
Giustificazione	7	63,6
Nessuna risposta	4	36,4
Totale	11	100

Tabella n°31: giustificazione della scelta “l'orale preparato”

Per la categoria che preferisce la preparazione della produzione orale, il 63,6% fornisce spiegazione mentre il 36,4% non fornisce nessuna risposta.

Quasi la metà di chi ha fornito una spiegazione dichiara di aver paura nell'esprimersi spontaneamente, invece altri dichiarano che si sentono più ad agio quando si preparano e di conseguenza sarà più facile parlare visto che tutto sia pianificato; come c'è anche che la trova una buona occasione per preparare le cose che gli piacciono.

In sintesi, supponiamo che il task è una soluzione intermedia tra le due categorie di studenti; perché anche se in un task esprimere le proprie idee in maniera naturale è una cosa indispensabile c'è sempre spazio per organizzare quelle idee. Infatti, nella fase del ciclo del task si deve pianificare le idee da presentare in modo logico e proprio quello che aiuterà i discenti ad esprimersi meglio.

10) Quanto è difficile esprimerti oralmente in italiano?

Il presente quesito è posto per misurare il grado di difficoltà esprimendosi oralmente in italiano.

Scelte	Risposte	Percentuale
Molto difficile	1	5
Un po' difficile	19	95
Per niente difficile	0	0

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Totale	20	100
--------	----	-----

Tabella n°32: il grado di difficoltà esprimendosi oralmente

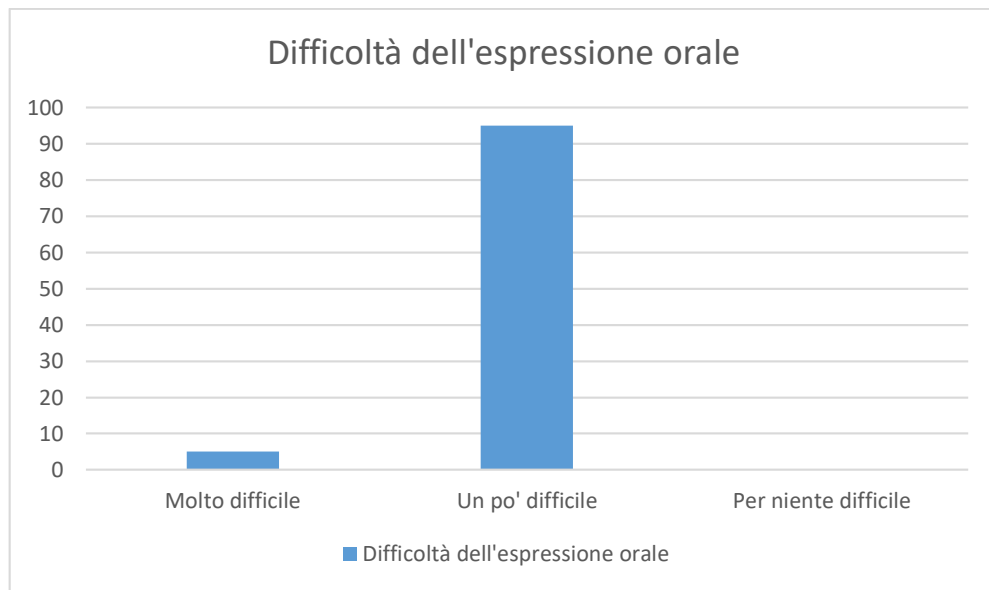


Grafico n°18: il grado di difficoltà esprimendosi oralmente

Notiamo che a nessuno è così facile esprimersi oralmente in italiano; però quasi a tutti (il 95%) il grado di difficoltà è nella media , solo il 5% che lo trova troppo difficile. Comunque, la domanda successiva può chiarire perché proprio questa valutazione.

11) È difficile parlare a causa di:

Questa domanda è in stretto legame con la precedente. Infatti, dopo aver individuato il grado di difficoltà abbiamo chiesto dagli informanti di spiegare la natura e la tipologia di difficoltà incontrate dagli studenti parlando in italiano in modo da poter aiutarli a superare le difficoltà.

Scelte	Risposte	Percentuale
Regole grammaticali	9	45
Mancanza del vocabolario	10	50
Pronuncia	0	0
Altro	1	5
Totale	20	100

Tabella n°33: le cause di difficoltà

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

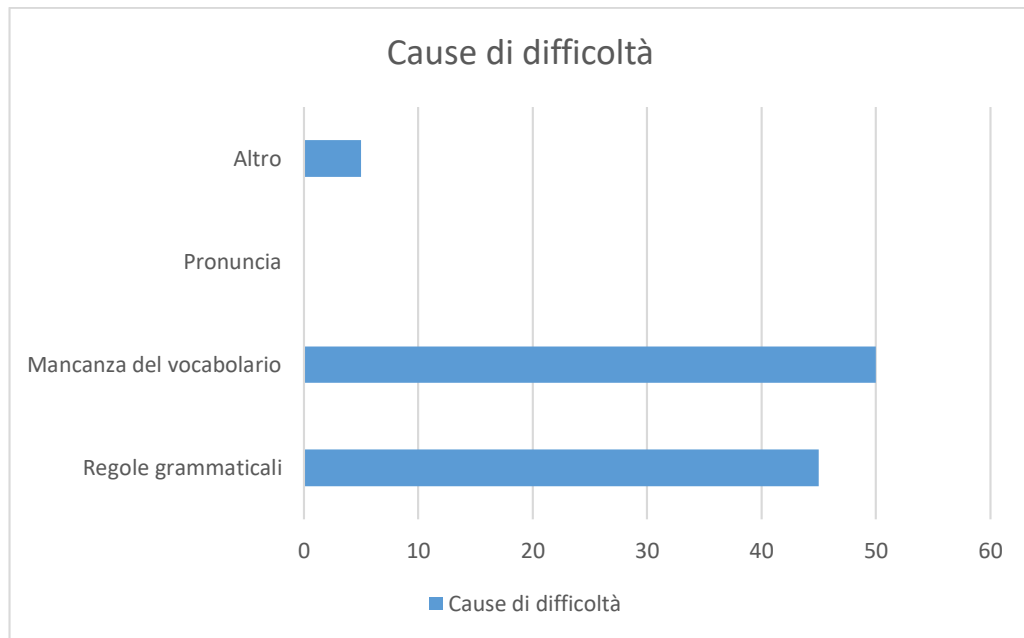


Grafico n°19: le cause di difficoltà

Esattamente la metà dichiara che la difficoltà dell'espressione orale è dovuta alla mancanza del vocabolario, invece il 45% sostiene che l'uso delle strutture grammaticali mentre si parla li mette in difficoltà durante la comunicazione orale. Tranne il 5% ammette che la difficoltà è a causa della sua timidezza.

Da qui possiamo constatare che il problema maggiore degli studenti è che non possiedono un bagaglio lessicale che gli permette di esprimersi, poi in seconda posizione viene la difficoltà nell'utilizzo delle regole grammaticali quando si parla; perché la loro intenzione è focalizzata sul significato da trasmettere in quel momento.

In sintesi, affinché gli studenti possano superare questa maggiore questione le nostre lezioni dovrebbero basarsi molto spesso sul vocabolario per garantire che gli studenti costruiscano un repertorio lessicale, più o meno permanente, che gli permette di esprimersi con meno fatica.

12) Nelle tue produzioni orali, a quale aspetto dai più valore?

Con questa domanda abbiamo iniziato a introdurre il concetto di task in maniera indiretta. Dalla loro scelta possiamo sapere se gli studenti attribuiscono

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

importanza all'elemento fondamentale del task (in questo caso il significato) o no. Di conseguenza possiamo anche capire su quali criteri si sono basati gli informanti per valutare se stessi e a quale aspetto hanno attribuito una massima importanza.

Scelte	Risposte	Percentuale
Grammatica e il messaggio da trasmettere (significato)	9	45
Il messaggio da trasmettere (significato)	5	25
Cultura del paese in cui si parla quella lingua	3	15
Lessico e cultura del paese in cui si parla quella lingua	2	10
Grammatica e lessico	1	5
Totale	20	100

Tabella n°34: l'aspetto più importante nella produzione orale

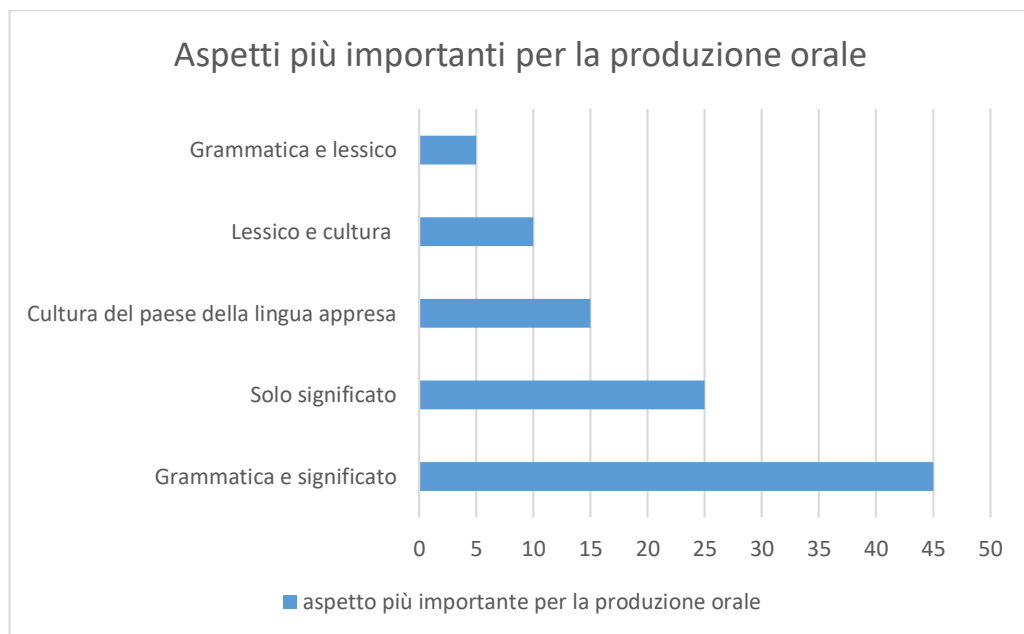


Grafico n°20: l'aspetto più importante nella produzione orale

Notiamo che la maggior parte, il 45%, degli studenti attribuisce molta importanza sia all'aspetto contenutistico e al senso del messaggio che all'aspetto formale della lingua, invece il 25% dà più importanza solo al significato da trasmettere mentre si comunica ignorando la correttezza della lingua.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Dall'altra parte c'è anche che si interessa solo alla cultura della lingua in corso di apprendimento, cioè nel nostro caso alla cultura italiana, i quali rappresentano il 15%.

Un'altra categoria, il 10%, focalizza l'attenzione molto spesso sul lessico e sulla cultura italiana. Mentre il 5% attribuisce più valore agli aspetti grammaticali quanto alle parole da usare mentre si parla in italiano.

Dai risultati ottenuti possiamo affermare che la maggioranza degli informanti attribuiscono molta importanza al punto cruciale del task cioè al significato da trasmettere, quindi molto probabilmente che gli piacerà il task perché sembra compatibile con quello che aspettano e con le loro esigenze.

Per quanto riguarda la loro autovalutazione è chiaro che la maggioranza l'hanno fatta basandosi sia sull'efficacia del messaggio trasmesso sia sulla correttezza della lingua prodotta. Mentre la cultura e il lessico sono aspetti presi in considerazione solo da una minoranza.

13) Quanto pensi che queste attività siano utili per migliorare la tua produzione orale?

Ancora questa domanda pone l'accento sulle caratteristiche del task. Questa volta abbiamo incorporato una caratteristica fondamentale del task (il task riproduce attività del mondo reale)⁹ tra le diverse attività che possono contribuire al miglioramento della produzione orale. Abbiamo chiesto agli informanti di valutare l'utilità delle diverse attività elencate, da questo possiamo sapere se gli studenti ritengono che le attività simili a quelle della loro vita reale sono utili o meno e se possono aiutarli a sviluppare la loro comunicazione e produzione orale.

Scelte	Per niente utile		Poco utile		Utile		Molto utile		Nessuna risposta		Totale	
	R	P.	R	P.	R	P.	R	P.	R.	P.	R	P.
Guardare la TV italiana	0	0	6	30	3	15	11	55	0	0	20	100
Fare esercizi di grammatica	1	5	5	25	11	55	3	15	0	0	20	100

⁹ Per più dettagli si veda caratteristiche del task.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Fare attività simili a quelle della mia vita quotidiana	0	0	3	15	6	30	11	55	0	0	20	100
Leggere in italiano	3	15	3	15	7	35	6	30	1	5	20	100
Memorizzare il lessico già visto	2	10	8	40	6	30	2	10	2	10	20	100
Parlare con italiani nativi via i social network	2	10	2	10	6	30	10	50	0	0	20	100

Tabella n° 35: il grado di utilità delle diverse attività orali

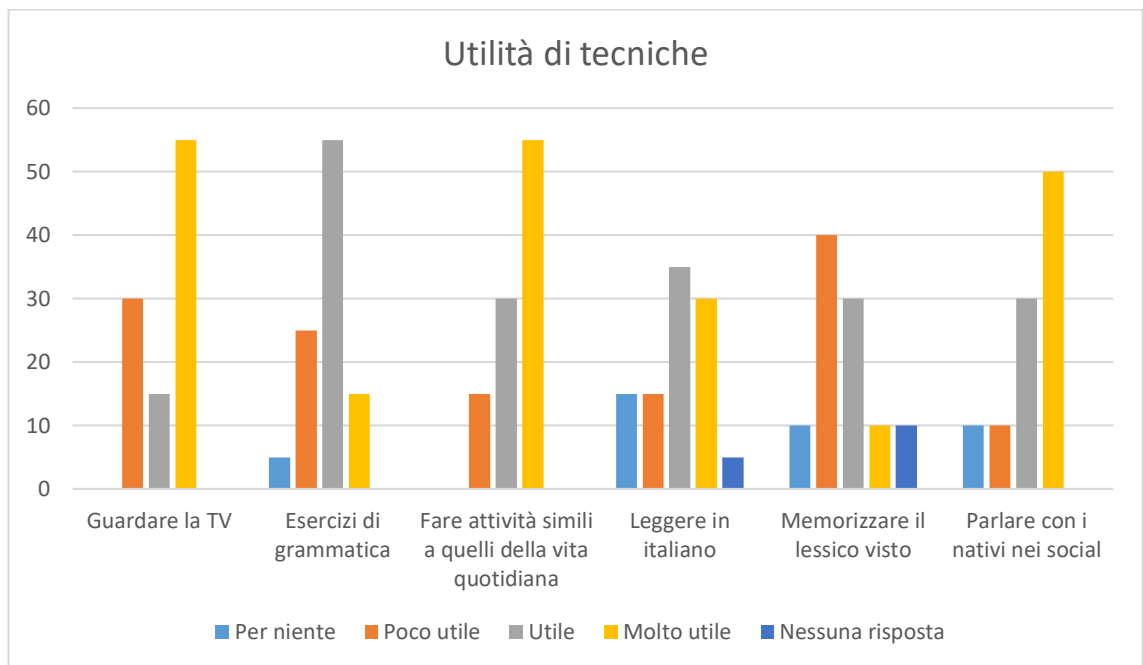


Grafico n°21: il grado di utilità delle diverse attività orali

Dalla tabella n°35, osserviamo che il 55% degli studenti dichiara che guardare la TV italiana è un'attività molto utile, contrariamente al 30% dichiara di essere un'attività meno utile. Invece il 15% sta in mezzo alle due categorie il quale dichiara che sia utile ne troppo ne poco.

Per quanto riguarda l'esecuzione di esercizi di grammatica più della metà degli informanti afferma che sia utile, mentre il 25% afferma che sia meno utile e solo il 5% che afferma per niente utile. Invece il 15% afferma in contrario cioè che è molto utile per la produzione orale.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Notiamo che un po' più della metà vota molto utile per le attività simili a quelle della propria vita quotidiana, mentre il 30% vota che è utile e solo il 15% è del parere che sia poco utile.

Dall'altra parte, al 35% la lettura dei libri o quotidiani in italiano sembra un'attività utile e per il 30% è molto utile. Invece la stessa percentuale, il 15% è del parere sia per meno utile che per niente utile e solo il 5% che non fornisce una risposta.

Tuttavia, per la memorizzazione del lessico già imparato è considerata un'attività poco utile per il 40%, anzi per il 10% non è per niente utile. Invece, il 30% è del parere che sia utile e il 10% lo considera come molto utile. Tranne il 10% non risponde.

Altri trovano la chat con italiani nativi via i social è un'attività molto utile (il 50%) e il 30% la trovano come utile, invece il 10% va sia per poco utile che per niente utile.

Infine, possiamo constatare che le attività votate sia molto utili che utili e di conseguenza ritenute dagli studenti molto vantaggiose per lo sviluppo della competenza comunicativa orale sono: in 1° luogo attività simili a quelli che si fanno nella vita reale cioè i task; poi chattare con italiani nativi via i social network; di seguito guardare la televisione italiana; successivamente leggere in italiano e fare esercizi di grammatica ed in fine memorizzare il lessico già visto.

14) Quali sono i temi che ti piacerebbe affrontare durante la lezione di orale? Rispetto alle tue esigenze, indica al massimo 6 risposte.

Questa domanda ha l'obiettivo di individuare le aree d'interesse dei nostri indagati, proprio le loro risposte ci aiuteranno a scegliere gli argomenti da sviluppare nel corso delle lezioni da progettare. Vale a dire che la nostra intenzione è quella di permettere agli studenti di sviluppare ciò che gli interessa affinché siano più motivati.

In questa domanda l'analisi delle risposte è un po' diversa. Infatti, siccome abbiamo proposto agli informanti più di nove argomenti e abbiamo chiesto loro di

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

classificare solo 6 al massimo, notiamo che il totale diventa variabile da una proposta all'altra.

Con lo scopo di semplificare la lettura dei dati e riuscire ad analizzare i risultati rispetto alle esigenze di apprendimento abbiamo interpretato le scelte degli studenti secondo tre classi. In prima classe vanno la prima e la seconda scelta degli informanti considerandole come molto importanti e argomenti di massima esigenza. In seconda classe vanno le due successive scelte che le consideriamo come importanti da sviluppare nel corso delle lezioni. Invece, la terza classe include la quinta e la sesta scelta considerandole come meno importanti e che possono essere trattati ulteriormente.

Proposta n°1: Esprimere emozioni e parlare di difficoltà

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	3	21,4
	2° scelta	5	35,8
2° classe Importante	3° scelta	3	21,4
	4° scelta	0	0
3° classe Meno importante	5° scelta	2	14,3
	6° scelta	1	7,1
Totale		14	100

Tabella n°36: esprimere emozioni e parlare di difficoltà

Per quanto riguarda la prima proposta il 35,8% sceglie l'argomento esprimere emozioni e parlare di difficoltà e problemi in seconda posizione mentre il 21,4% in prima posizione. Invece il 21,4% la classifica come terza posizione. Ancora il 14,3% la mette come quinta scelta e il 7,1% come sesta scelta.

Insomma, notiamo che per quasi la metà degli informanti questo tema sembra molto importante da sviluppare nelle prime lezioni.

Proposta n°2: Parlare di abbigliamento e stile

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	3	17,8
	2° scelta	1	5,9
2° classe Importante	3° scelta	2	11,8
	4° scelta	4	23,6
3° classe Meno importante	5° scelta	3	17,8
	6° scelta	4	23,6
Totale		17	100

Tabella n°37: parlare di abbigliamento e stile

Parlare di abbigliamento e stile è stato classificato dal 23,6% sia come quarta scelta che come sesta scelta, invece dal 17,8% come prima e quinta scelta. Il 11,8% sceglie l'abbigliamento come terza scelta e il 5,9% come seconda scelta.

Rispetto alla proposta precedente questo argomento non sembra di massima urgenza perché la maggioranza lo classifica come meno importante cioè gli va bene non iniziare con l'abbigliamento e lasciarlo verso le ultime lezioni.

Proposta n°3: Descrivere e localizzare un ambiente

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	0	0
	2° scelta	2	15,4
2° classe Importante	3° scelta	2	15,4
	4° scelta	5	38,5
3° classe Meno importante	5° scelta	0	0
	6° scelta	4	30,8
Totale		13	100

Tabella n°38: descrivere e localizzare un ambiente

La terza proposta è stata classificata in questo modo: il 38,5% in quarta posizione, il 30,8% in sesta posizione, il 15,4% sia seconda che terza posizione. Mentre nessuno sceglie questo argomento in prima o anche in quinta posizione.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Cioè alla maggioranza va benissimo affrontare la descrizione dei luoghi e la localizzazione di un ambiente in un secondo momento perché anch'esso sembra importante.

Proposta n°4: Parlare delle proprie competenze e del lavoro

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	3	17,8
	2° scelta	4	23,6
2° classe Importante	3° scelta	3	17,8
	4° scelta	1	5,9
3° classe Meno importante	5° scelta	3	17,8
	6° scelta	3	17,8
Totale		17	100

Tabella n°39: parlare delle proprie competenze e del lavoro

Invece, parlare delle proprie competenze e del lavoro sembra molto importante alla maggioranza in cui il 17,8% lo classifica in prima posizione e poi la percentuale si aumenta verso il 23,6% in seconda posizione. In terza posizione il 17,8% lo vota e solo il 5,9% lo sceglie in quarta posizione. In fine il 17,8% va sia per la quinta che per la sesta scelta.

Quindi, notiamo che quasi tutti gli informanti hanno scelto l'argomento classificandolo nelle diverse classi ma, soprattutto, in prima classe.

Proposta n°5: Chiedere e dare informazioni di acquisto: prezzo, pagamento...

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	3	21,4
	2° scelta	2	14,3
2° classe Importante	3° scelta	3	21,4
	4° scelta	2	14,3
3° classe	5° scelta	2	14,3

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Meno importante	6° scelta	2	14,3
Totale		14	100

Tabella n°40: chiedere e dare informazioni di acquisto

Nella quinta proposta notiamo che le percentuali sono divise in questo modo: il 21,4% mette il tema proposto in prima posizione, il 14,3% in seconda posizione, ancora il 21,4% lo classifica per la terza posizione. Mentre la stessa percentuale va in modo uguale per le tre ultime proposte, cioè il 14,3% va sia per la quarta sia per la quinta che per la sesta posizione.

Vale a dire che le percentuali delle diverse classificazioni sono molto vicine, anzi sono simili per le due prime; in cui gli informanti considerano chiedere e dare informazioni di acquisto, prezzo e/o pagamento come un tema molto imporrante e importante. Invece la minoranza lo classifica come meno importante.

Proposta n°6: Esprimere preferenze e opinioni

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	3	27,3
	2° scelta	2	18,2
2° classe Importante	3° scelta	3	27,3
	4° scelta	1	9,09
3° classe Meno importante	5° scelta	0	0
	6° scelta	2	18,2
Totale		11	100

Tabella n°41: esprimere preferenze e opinioni

Notiamo qui che il 27,3% va sia per la prima che per la terza scelta, invece il 18,2% va per la seconda scelta e per la quarta vota solo il 9,09%. Ancora notiamo che il 18,2% classifica questo argomento in sesta e ultima posizione.

Quindi per il tema esprimere preferenze e opinioni gli informanti reagiscono in modo che le percentuali delle tre classificazioni diminuiscono dal più importante verso il meno importante, cioè la maggioranza lo considera come un argomento da trattare o in primo o in un secondo momento delle lezioni visto la sua importanza.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Proposta n°7: Parlare del cibo e dell'alimentazione

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	2	15,4
	2° scelta	1	7,7
2° classe Importante	3° scelta	1	7,7
	4° scelta	4	30,8
3° classe Meno importante	5° scelta	4	30,8
	6° scelta	1	7,7
Totale		13	100

Tabella n°42: parlare del cibo e dell'alimentazione

Da notare che il 15,4% mette il tema parlare del cibo e dell'alimentazione in prima posizione poi il 7,7% in seconda posizione ed ancora il 7,7% in terza posizione. Mentre il 30,8 lo mette sia in quarta che in quinta posizione e solo il 7,7% lo mette in sesta posizione.

Invece, nella settima proposta notiamo che le percentuali più o meno si aumentano dalla prima alle successive classificazioni. In altre parole, contrariamente a quanto successo nelle proposte precedenti; qui gli informanti suggeriscono il trattamento di questo tema o in un secondo momento o anche va bene in un ultimo momento.

Proposta n°8: Parlare della salute e del benessere

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	0	0
	2° scelta	1	12,5
2° classe Importante	3° scelta	2	25
	4° scelta	2	25
3° classe Meno importante	5° scelta	0	0
	6° scelta	3	37,5
Totale		8	100

Tabella n°43: parlare della salute e del benessere

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Osserviamo qui che nessuno vede l'esigenza di trattare l'argomento della salute e del benessere in prima posizione e solo il 12,5% lo sceglie in seconda posizione. Il 25% va sia per la terza che per la quarta scelta e ancora nessuno lo sceglie in quinta posizione poi il 37,5% lo considera come un argomento da trattare verso la fine del corso. Vale a dire che solo una minoranza degli informanti che ha classificato l'argomento tra le proprie scelte da affrontare o in fase intermedia o anche quella finale.

Proposta n°9: Parlare dei viaggi

Classificazione		Risposte	Percentuale
1° classe Più importante	1° scelta	3	23,07
	2° scelta	2	15,3
2° classe Importante	3° scelta	1	7,6
	4° scelta	1	7,6
3° classe Meno importante	5° scelta	6	46,1
	6° scelta	0	0
Totale		13	100

Tabella n°44: parlare dei viaggi

A proposito il tema parlare dei viaggi, il 23,07% degli informanti trova l'argomento molto interessante da trattare in prima posizione poi lo afferma anche il 15% suggerendolo in seconda posizione.

Invece il 7,6% lo classifica sia in terza che in quarta posizione; cioè è considerato come importante solo da una minoranza. Però a quasi la metà, il 46,1%, è considerato come un argomento da trattare alla fine visto che non sia così molto importante.

Infine, dall'analisi di questa quattordicesima domanda si è rilevato che gli argomenti più votati e inseriti sia nella prima che nella seconda classe sono i primi elencati. Dunque, tra i diversi temi proposti da affrontare durante il corso gli apprendenti hanno giudicato più interessante imparare a: esprimere emozioni e parlare di difficoltà, parlare di abbigliamento e stile, descrivere e localizzare un

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

ambiente, parlare delle proprie competenze e del lavoro, chiedere e dare informazioni di acquisto (prezzo, pagamento...), esprimere preferenze e opinioni. Le altre proposte sono collocate appena dopo queste scelte mentre qualche proposta non suscita interesse da nessuno come parlare dell'infanzia.

Quarta sezione:

15) In classe e durante la lezione di orale, ti piacerebbe studiare:

Con la domanda quindici abbiamo l'intenzione di conoscere la modalità di lavoro preferita dagli studenti. Infatti questo è molto importante perché la metodologia basata sui task spinge gli apprendenti al lavoro cooperativo.

Modalità di lavoro	Risposte	Percentuale
Individualmente	1	5
A coppie	3	15
In piccoli gruppi	5	25
Con tutta la classe	11	55
Totale	20	100

Tabella n°45: modalità di studio preferita in classe di orale

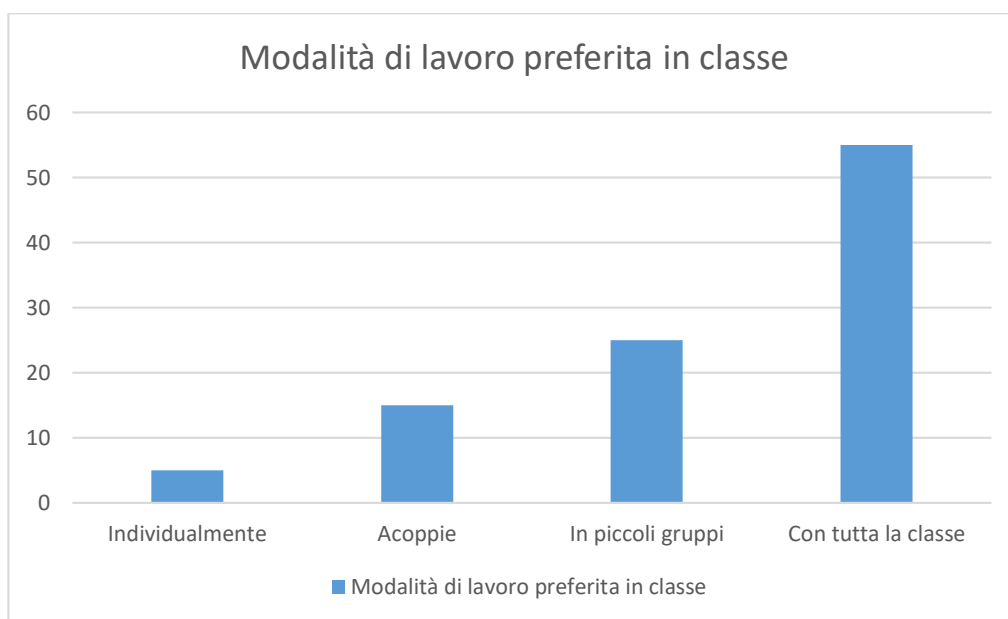


Grafico n°22: modalità di studio preferita in classe di orale

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Notiamo che a più della metà degli informanti piace lavorare con tutta la classe cioè studiare insieme, invece al 25% piace lavorare in piccoli gruppi. Mentre il 15% preferisce il lavoro a coppia e solo il 5% preferisce il lavoro individuale.

Da capire che quasi a tutti piace la modalità di lavoro cooperativo perché le percentuali si aumentano sempre verso lo studio in compagnia.

16) Come è la relazione con i tuoi compagni di classe durante la lezione di orale?

Questa domanda ci permette di individuare la relazione tra i pari in classe. Perché una buona relazione tra i pari garantisce un buon andamento della lezione, soprattutto con il task visto che richiede il lavoro cooperativo e la partecipazione degli altri per portarlo a termine.

La relazione con i compagni	Risposte	Percentuale
Abbastanza soddisfacente	11	55
Molto soddisfacente	5	25
Poco soddisfacente	4	20
Per niente	0	0
Totale	20	100

Tabella n°46: la relazione tra pari

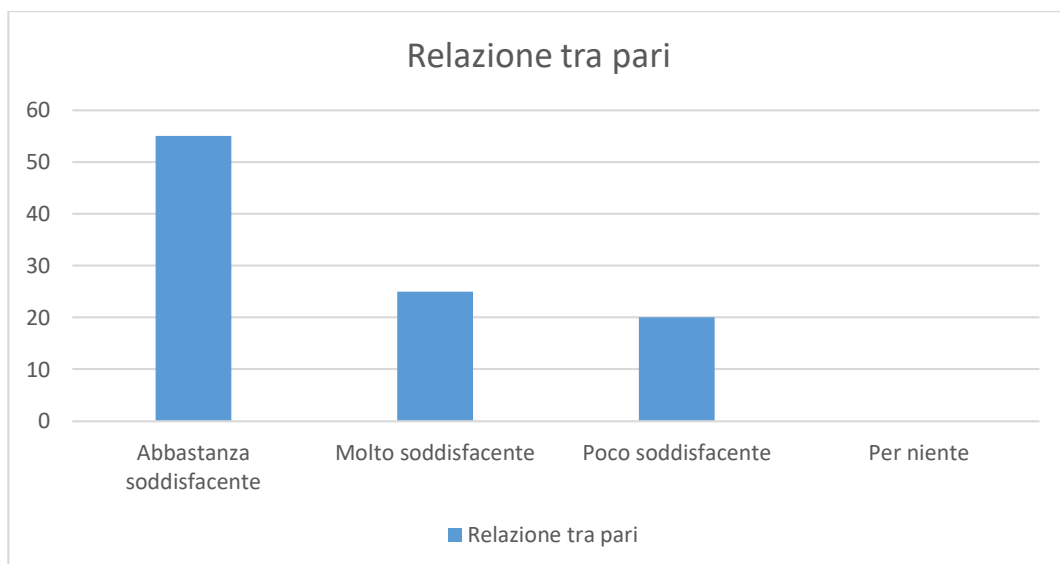


Grafico n°23: la relazione tra pari

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Invece, in questa domanda notiamo che le percentuali si diminuiscono sempre verso le risposte negative, cioè alla maggioranza il livello di soddisfazione mentre si collabora con i compagni è alto.

Infatti notiamo che il 55% è abbastanza soddisfatto con il lavoro collaborativo, poi il 25% è molto soddisfatto e solo il 20% che è poco soddisfatto, invece nessuno è insoddisfatto. Per questo motivo che quasi tutti gli studenti preferiscono la collaborazione dei compagni durante l'apprendimento.

17) Tu e i tuoi compagni potevate decidere che cosa fare durante la lezione di orale (che argomenti trattare, se lavorare in gruppo, fare delle attività particolari...)

Questa domanda si focalizza sulla centralità dello studente nel suo percorso di apprendimento. Come abbiamo già visto nella nostra parte teorica lo studente è considerato un attore sociale che partecipa attivamente nel suo apprendimento ed è responsabile del proprio percorso di apprendimento.

	Risposte	Percentuale
Sì	2	10
Qualche volta	10	50
No	7	35
Nessuna risposta	1	5
Totale	20	100

Tabella n°47: centralità dello studente e la sua partecipazione al proprio percorso di apprendimento

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

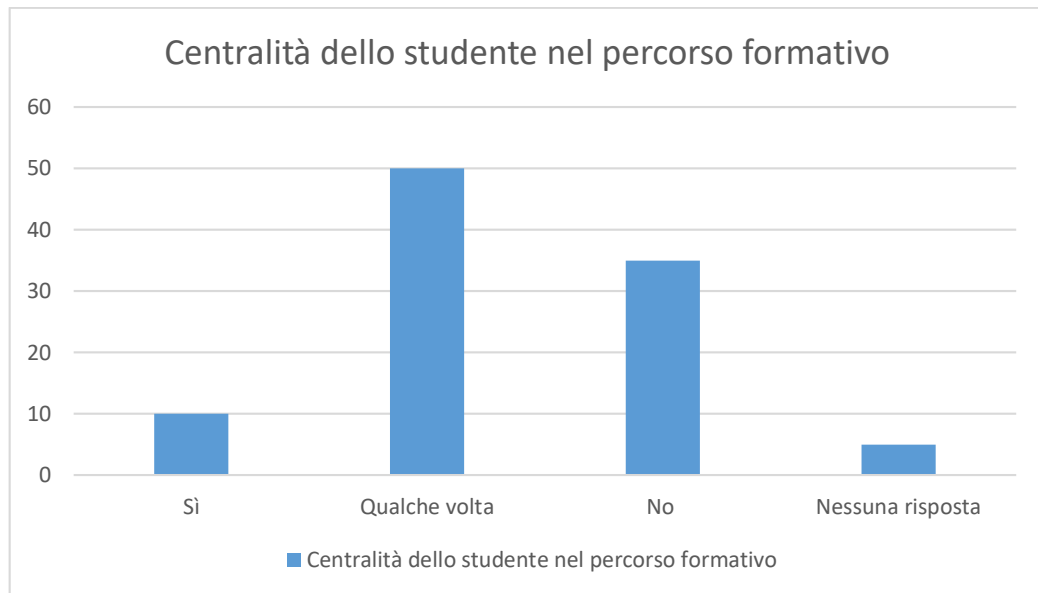


Grafico n°24: centralità dello studente e la sua partecipazione al proprio percorso di apprendimento

Notiamo che la metà degli informanti afferma di poter decidere di volta in volta cosa fare durante le lezioni, invece il 35% dichiara che era compito assegnato all'insegnante e loro non potevano decidere niente. Dall'altra parte il 10% dichiara che l'insegnante della materia chiedeva spesso dei suggerimenti per l'andamento delle lezioni e tranne il 5% non fornisce nessuna risposta.

Dai risultati ottenuti possiamo capire che ci sono diverse categorie di studenti, sia dipendenti che quelli che tendono ad essere più o meno autonomi. Secondo la nostra logica questo potrebbe essere dovuto al gruppo in cui apparteneva ogni indagato nell'anno scorso, perché di solito al primo anno i gruppi tendono a essere piccoli poi verranno uniti. Per questo motivo c'è chi è abituato a essere al centro del suo processo di apprendimento siccome di solito partecipa alle decisioni che lo riguardano e c'è chi è abituato ad essere passivo perché tocca all'insegnante di decidere tutto.

18) Quale/i materiale/i usava il tuo insegnante dell'orale in classe?

Per avere un'idea sui materiali usati nell'insegnamento dell'orale e sul tipo di input ricevuto dallo studente in classe, abbiamo chiesto gli informanti di citare la tipologia dei materiali usati in classe per studiare l'italiano e da qui possiamo

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

sapere se l'input era diversificato, autentico oppure era limitato solo alla voce dell'insegnante.

Il materiale usato	Risposte	Percentuale
Libro	11	55
Computer	7	35
Registratore	4	20
Strumentazione audio	9	45
Strumentazione video	1	5
Niente parla solo lui	2	10
Altro...	0	0

Tabella n°48: il materiale usato per studiare l'orale

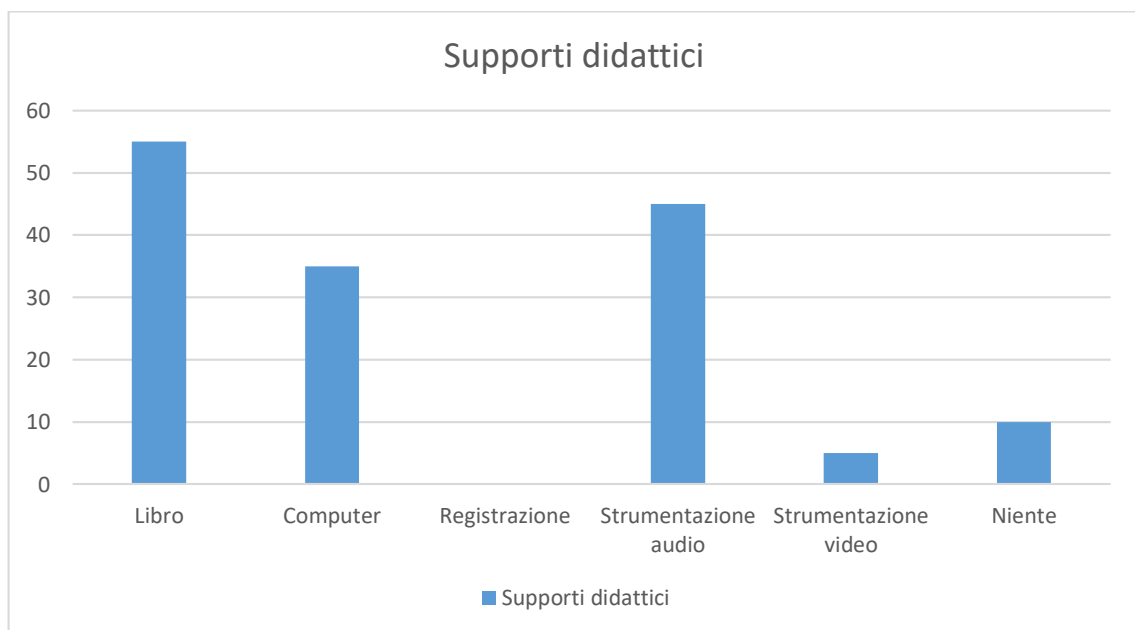


Grafico n°25: il materiale usato per studiare l'orale

Il 55% degli informanti afferma che il libro era il materiale di alta frequenza nella lezione di orale e il 45% dichiara che l'insegnante usava anche una strumentazione audio (probabilmente intendono l'altoparlante che di solito è in possesso personale dell'insegnante) poi il 35% aggiunge anche il computer.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Invece il 20% ha citato anche il registratore e il 5% aggiunge una strumentazione video. Mentre il 10% dichiara che di solito parlava solo l'insegnante senza usare materiali.

19) Quale tecnica usava di più il tuo insegnante di orale?

Questa domanda è stata posta per due motivi, da una parte vorremmo avere un'idea sulla metodologia adottata e l'approccio prevalente nella lezione di orale e come di solito gli studenti imparano a parlare e dall'altra parte vorremmo sapere se la metodologia basata sui task è stata già introdotta nelle loro lezioni di orale, se gli studenti la sanno già o non ne sono ancora accorti della sua esistenza.

La tecnica più usata	Risposte	Percentuale
Traduzioni	0	0
Giochi	2	10
Liste o paragrafi da memorizzare	0	0
Domande aperte	7	35
Scelta multipla	0	0
Progetti da preparare e presentare	3	15
Ascolti	12	60
Canzoni e film	0	0
Altro...	0	0

Tabella n°49: la tecnica più usata nella lezione di orale

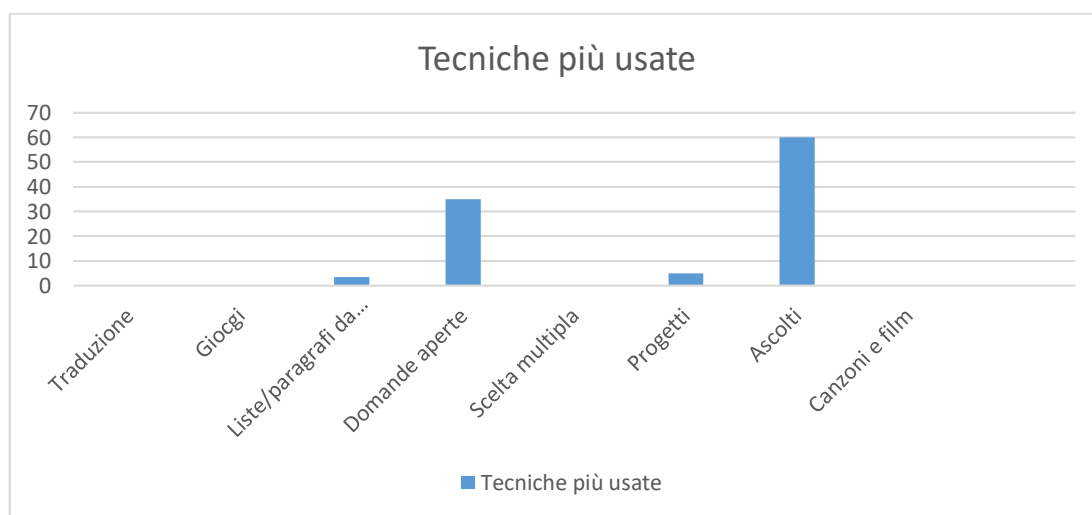


Grafico n°26: la tecnica più usata nella lezione di orale

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Notiamo che il 60% dichiara che la tecnica più usata era l'ascolto e il 7% trovava le domande aperte più frequenti. Mentre il 15% ha citato che l'insegnante gli assegnava progetti da preparare e presentare e solo il 10% dichiara di aver usato le attività ludiche.

Quindi le tecniche più usate erano ascolti e domande aperte forse quelle dedicate alla verifica della comprensione orale dopo gli ascolti. Però notiamo che queste ultime focalizzano l'attenzione soprattutto sull'abilità ricettiva e non l'abilità produttiva che sembra in questo caso un po' ignorata.

20) Ti è piaciuto il metodo di insegnamento dell'orale finora usato?

Con questa penultima domanda abbiamo l'intenzione di sapere se gli studenti sono soddisfatti della metodologia d'insegnamento usata e di come hanno imparato o come si insegna l'orale oppure non lo sono.

	Risposte	Percentuale
Sì	14	70
No	6	30
Totale	20	100

Tabella n°50: il gradimento del metodo usato

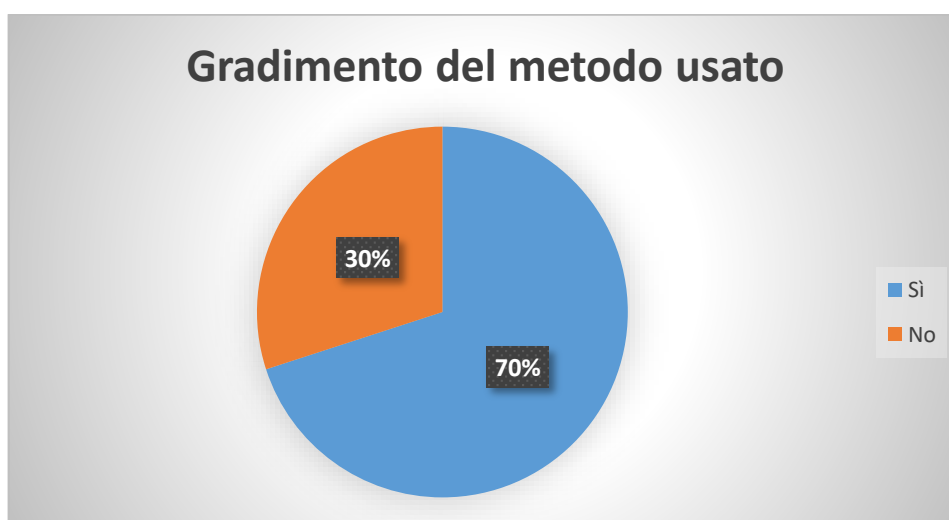


Grafico n°27: il gradimento del metodo usato

Osserviamo che una buona maggioranza, il 70%, è abbastanza soddisfatta dal metodo d'insegnamento dell'orale finora usato e solo il 30% descrive il suo

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

spiacere. Quindi, dovremmo verificare se la maggioranza reagisce almeno positivamente a proposito il cambiamento che intendiamo con il nuovo approccio azionale. Perché può darsi che quelli soddisfatti con il vecchio metodo non vogliono rinunciarlo e questo può creare demotivazione o problemi nella realizzazione della nostra parte pratica, perciò abbiamo posto la domanda successiva per sapere la loro reazione.

21) Ti piace provare un metodo di insegnamento diverso da quello usato in precedenza nelle lezioni di orale?

Abbiamo concluso il nostro questionario conoscitivo chiedendo il parere degli informanti a proposito una nuova esperienza diversa da quelle precedenti. In altre parole vorremmo sapere se i nostri informanti sono d'accordo con l'idea di cambiare il metodo usato e provare qualcosa diversa o rifiutano l'idea (per diversi motivi, magari perché non gli piace cambiare o hanno paura verso la novità o magari perché sono abituati...).

	Risposte	Percentuale
Sì	18	90
No	2	10
Totale	20	100

Tabella n°51: il piacere di provare un nuovo metodo

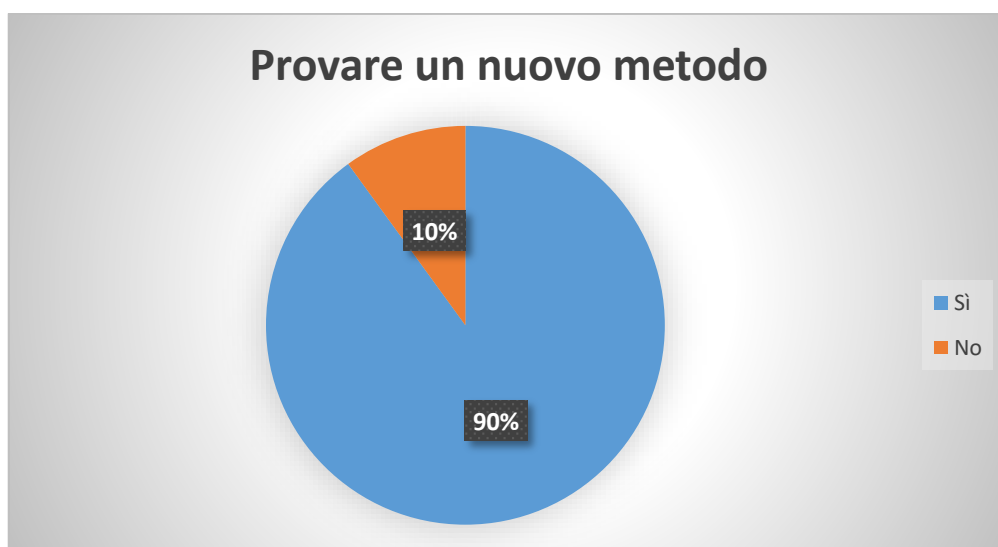


Grafico n°28: il piacere di provare un nuovo metodo

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

I risultati mostrano che il 90% accetta l'idea di provare un metodo diverso da quello/i precedente/i e ad eccezione il 10% che non accetta l'idea.

Insomma, la maggioranza ha ricevuto il fatto del cambiamento e della novità con grande piacere ed è rimasta solo una minoranza che forse dopo aver provato il metodo cambieranno parere “Chissà!”.

4.3.3. Terzo e quarto strumento: *Task & Bilancio*

Il terzo strumento d'indagine è importantissimo perché rappresenta il nucleo di questa sperimentazione. Infatti, grazie alla somministrazione dei task e interpretazione delle prestazioni degli apprendenti possiamo rispondere alla domanda di ricerca.

Come è stato già dichiarato alla fine dell'analisi del test d'ingresso i task proposti nella nostra sperimentazione mirano a sviluppare il livello A2 del QCER.

Per quanto riguarda quali argomenti presentare agli studenti, grazie ai risultati ottenuti dall'analisi del questionario conoscitivo abbiamo potuto decidere quali temi trattare nella nostra sperimentazione. Insomma in ogni unità didattica abbiamo trattato più di un tema perché abbiamo combinato gli argomenti più vicini.

Tuttavia, è necessario esplicitare in anticipo che le unità didattiche perseguite in questa sperimentazione non erano create da noi ma erano già pronte, le quali appartengono al corso di lingua *Al dente* della casa editrice “Casa delle lingue”. La scelta è dovuta al fatto che le unità di qualsiasi manuale sono progettate in modo scientifico e ben studiati, in anticipo, da tutto un gruppo di esperti del settore glottodidattico.

Oltre questo la progettazione delle unità didattiche in questo corso si basa principalmente sull'approccio orientato all'azione e quindi sembra la scelta adeguata per effettuare questa ricerca. Vale lo stesso per i bilanci appartenenti

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

anch'essi al corso "Al dente" che li abbiamo modificati lievemente secondo i nostri bisogni.

A. Obiettivo dei task:

È ovvio che si devono realizzare diversi task per poter rispondere alla nostra domanda di ricerca, però quali task scegliere e quali sono i più pertinenti per la nostra ricerca quello che sembra un po' critico. Proprio per il fattore della criticità abbiamo voluto scegliere task ben strutturati e già pronti e apportare lievi modificazioni rispetto a quello che intendiamo verificare.

Per questo motivo ci siamo ispirati dai task di *Al dente* perché segue un approccio azionale che contiene compiti comunicativi mirati a sviluppare la competenza comunicativa degli studenti. In altre parole, l'obiettivo principale di questo corso è quello di proporre un apprendimento dinamico e significativo e di creare contesti comunicativi autentici che generino l'azione e l'interazione. Quindi, il manuale sembra un'ottima scelta per realizzare la nostra sperimentazione secondo i criteri della ricerca scientifica e avere risultati più o meno affidabili.

B. Somministrazione dei task:

Come abbiamo già anticipato la somministrazione dei task ha durato due anni. Il primo anno di sperimentazione dei task è stato iniziato il 28/11/2021 con la fase di pre-task ed è finito il 15/05/2022 con la fine dell'anno accademico; in cui gli studenti frequentavano il secondo anno di laurea e con i quali abbiamo potuto realizzare quattro task intermedi e due task finali. Mentre il secondo anno di sperimentazione dei task è stato iniziato il 02/10/2022 ed è finito il 19/03/2023; in cui gli studenti erano iscritti al terzo anno di laurea con i quali abbiamo realizzato anche quattro task intermedi e un task finale.

Tuttavia, durante la somministrazione dei task ma anche lo svolgimento delle unità didattiche ci sono state delle assenze soprattutto nelle due ultime unità didattiche; per questo motivo notiamo che il campione varia da un task all'altro.

C. Descrizione del corso:

Nella realizzazione della parte operativa, spesso i nostri task abbiamo preso in considerazione i consigli e gli orientamenti della guida dei docente del corso di lingua *Al dente* sia 1 che 2 dipende dal task proposto.

Prima di avviare la somministrazione dei task abbiamo iniziato il nostro corso con un'unità introduttiva intitolata 'Musica per le mie orecchie' che ha lo scopo di riattivare e reinvestire le acquisizioni del livello precedente e di riflettere sulle strategie di apprendimento di una lingua straniera.

Successivamente, abbiamo avviato alle nostre unità didattiche (in totale quattro unità didattiche) che contengono i task, le quali sono equilibrate e hanno la stessa struttura. Ognuna è composta da una fase di motivazione e due unità di lavoro poi un compito finale. Le unità didattiche sono inaugurate da una doppia pagina che introduce il tema tramite immagini significative per motivare gli studenti; nella parte destra della pagina di apertura vengono presentati i titoli dei compiti che dovrebbero essere svolti sia all'interno che alla fine. Appena sotto, viene illustrata una nuvola di parole che ha la forma secondo il tema dell'unità. Si cerca, poi, di familiarizzare il lessico estratto dalle immagini o dalla nuvola di parole tramite qualche attività.

Dopo questa fase di motivazione si avvia alla presentazione delle unità di lavoro. In realtà, *Al dente* include tre unità di lavoro in ogni unità didattica, però, nella nostra sperimentazione ne abbiamo realizzato solo due tralasciando la terza visto l'insufficienza del tempo a disposizione nonché le esigenze degli studenti.

Infatti, ciascuna delle unità di lavoro si presenta in una doppia pagina e viene introdotta, generalmente, con documenti autentici che presentano la lingua in contesto e che a partire dai quali lo studente comincia ad osservare e notare i contenuti linguistici e culturali oggetto dell'unità, poi analizzarli in un secondo momento tramite attività guidate.

Una volta lo studente completa e ricostruisce le regole d'uso, passa alla pratica delle sue abilità linguistiche usando ciò che ha imparato precedentemente.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Per la produzione orale e l'interazione, si offrono, molto spesso, degli esempi e dei modelli di lingua che aiutano lo studente ad esprimersi oralmente. Oltre a questo, nel corso dell'unità di lavoro, ci sono documenti audio da ascoltare accompagnati da attività che mirano a sviluppare la comprensione orale degli apprendenti.

Inoltre, tutte le unità di lavoro si concludono con un task chiamato compito intermedio; invece le unità didattiche si concludono con due task chiamati compiti finali, tra i quali abbiamo realizzato solo uno. Insomma, i compiti intermedi hanno lo scopo di esercitare quello che è stato emerso durante l'unità di lavoro e di allenare lo studente all'esecuzione del task finale. Mentre, questi ultimi, cioè i task finali mirano ad esercitare le conoscenze e le competenze già acquisite in tutta l'unità didattica.

D. Descrizione e obiettivo dei bilanci:

Tuttavia, al termine di ogni unità didattica, cioè dopo l'esecuzione dei task sia intermedi che quello finale, abbiamo fornito agli studenti un bilancio che contiene delle schede da compilare per avere maggiori informazioni su quanto successo durante il corso di ogni unità. Tale bilancio serve a capire bene il processo di acquisizione linguistica, ad aumentare la motivazione degli studenti, a indirizzare gli studenti verso l'autonomia nonché instaurare una relazione di fiducia con l'insegnante.

All'inizio di questo bilancio c'è la prima domanda dedicata all'autovalutazione nelle competenze comunicative sviluppate durante l'unità.

Vale a dire è stato chiesto dagli informanti di esprimere tramite una tabella soddisfazione o meno per il raggiungimento degli obiettivi mirati in precedenza, questo viene espresso grazie a quattro emoticon relativi a: molto soddisfatto, soddisfatto, non molto soddisfatto e deluso.

La parte successiva è relativa al feedback degli indagati, sia positivo che negativo. Difatti, abbiamo chiesto agli studenti di citare, da una parte, ciò che è ritenuto vantaggioso e utile per l'apprendimento durante lo svolgimento dei task, dall'altra, quello che ha reso difficoltoso l'esecuzione di questi ultimi.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

È necessario chiarire che abbiamo dato il permesso agli studenti di compilare la tabella in qualsiasi lingua che vogliono con la quale sentono liberi nell'espressione, cioè basta rispondere onestamente e farci capire ciò che ritengono utile o inutile. In questo modo abbiamo cercato di avere risposte il più possibile affidabile e che riflettono il parere reale degli studenti evitando di avere risposte casuali.

L'ultima parte, invece, è rivolta alla valutazione degli esiti dei compagni. Nella quale gli studenti esprimono giudizi (molto, abbastanza, non molto, per niente) sui vari aspetti relativi: alla chiarezza delle presentazioni, all'uso dei contenuti affrontati durante l'unità, all'adeguatezza lessicale, all'originalità o meno degli esiti, alla chiarezza della pronuncia e la correttezza dell'intonazione dei compagni mentre svolgevano i task.

E. Griglia di analisi e osservazione dei task:

Per osservare le interazioni orali dei discenti mentre svolgono i task ci siamo ispirati dalla griglia di osservazione dell'interlingua elaborata da Pallotti e Ferrari (2008) adattandola alle nostre esigenze di ricerca per poter descrivere e analizzare accuratamente la competenza comunicativa dei discenti in modo scientifico.

Infatti, la griglia di Pallotti e Ferrari include tanti aspetti da osservare (vedi allegato n°8) ma noi abbiamo tralasciato gli aspetti che non intendiamo verificare perché la ricerca sarà molto vasta e non potremmo in quel modo verificare ciò che intendiamo. Dunque ci siamo basati alle componenti di massima importanza per questa ricerca e per poter rispondere alla nostra domanda di partenza e verificare le nostre ipotesi.

In altre parole abbiamo preso in considerazione gli indicatori della competenza comunicativa relativi: all'efficacia comunicativa sia nelle conversazioni che nei racconti e descrizioni, alla fluenza e al lessico. Inoltre, per poter interpretare gli esiti e confrontare i risultati dei diversi task, sin dal primo fino all'ultimo, abbiamo attribuito un giudizio ad ogni descrittore; così alla fine saranno leggibili anche in percentuali. La scala dei giudizi si traduce in cinque partendo da "gravemente insufficiente" a "insufficiente" per poi "sufficiente"

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

successivamente “buono” fino a arrivare a “ottimo” (per maggiori dettagli si prega di consultare allegato n°8).

È importante anche evidenziare che oltre ai descrittori di Pallotti e Ferrari abbiamo preso in considerazione anche i descrittori del QCER mentre stavamo facendo l’analisi della competenza comunicativa dei discenti, perché offre dettagli per la valutazione delle produzioni e interazioni orali secondo il genere testuale e il tipo di enunciati. Ciò ci consente di osservare in dettaglio la capacità degli apprendenti di esprimersi nella lingua straniera e se riescono effettivamente a essere capaci di trasmettere messaggi ed essere efficienti nella comunicazione (per maggiori informazioni si prega di consultare allegato n°9).

Quindi per ogni task abbiamo strutturato una griglia (per maggiori dettagli si prega di consultare allegati da n°10 fino a n°21) che analizza ogni singolo studente rispetto ai criteri sottolineati in precedenza. In modo da tradurre quei risultati in percentuali abbiamo creato altre tabelle che riportano solo i risultati generici di ogni task.

F. Svolgimento e analisi dei task e bilanci:

Presentiamo ora le nostre unità didattiche e i bilanci relativi a ciascuna in modo cronologico come li abbiamo realizzati, dall’altra parte e parallelamente alla descrizione dei task abbiamo analizzato le produzioni orali dei nostri informanti per poter osservare meglio i fenomeni emersi.

Unità 1: Siamo così

Abbiamo iniziato la nostra prima unità didattica leggendo il titolo *Siamo così* chiedendogli cosa può esprimere l’espressione, gli studenti hanno risposto che l’espressione serve per descrivere una persona. Poi abbiamo chiesto loro di osservare le fotografie pagina 20 e 21 di *Al dente 2* e dire cosa comunicano; generalmente gli studenti avevano la stessa interpretazione, cioè si sono messi d’accordo sulle emozioni trasmesse dalle foto tranne alcuni che avevano un altro punto di vista.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Gli studenti hanno trovato un po' difficoltà nel trovare le parole giuste per esprimere tali sentimenti per questo la maggioranza si è servita dal traduttore del proprio cellulare, altri con il dizionario, invece alcuni hanno chiesto chiarimenti direttamente all'insegnante.

Appena dopo questa attività, abbiamo chiesto agli studenti di osservare la nuvola di parole, tirare fuori le parole ed espressioni che leggono, e dopo aver assicurato che il senso di tutte le parole ed espressioni sia chiaro abbiamo chiesto agli studenti di associare gli aggettivi alle foto precedenti secondo il loro punto di vista. Poi, gli studenti erano invitati a completare le due categorie di parole dividendole in aggettivi ed espressioni.

Finita questa fase motivazionale della prima unità didattica abbiamo iniziato la prima unità di lavoro che permette la realizzazione del primo compito e di conseguenza allenare gli studenti al compito finale.

Unità di lavoro 1:

Il primo task intermedio che gli studenti hanno realizzato preveda un'intervista, in cui si devono preparare cinque domande per sapere che tipo di comunicatore è il compagno intervistato, poi dare dei suggerimenti al compagno per superare le sue difficoltà e migliorare la sua comunicazione.

Inoltre, dopo aver finito la fase di presentazione dei contenuti da affrontare nel corso dell'unità siamo passati alla preparazione degli apprendenti tramite diverse attività che mirano ad aiutare lo studente per eseguire il task.

La scheda seguente spiega passo per passo tutto ciò che abbiamo fatto nella nostra prima unità di lavoro nonché la natura delle attività svolte e i materiali usati in ogni attività.

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali <i>Al dente2 pag. 22/23</i>

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

1. lettura e comprensione	Gli studenti leggono le quattro definizioni dei verbi relativi alla comunicazione cercando di capire chiaramente il loro significato.	Definizioni di 4 verbi
2. Produzione orale	Gli studenti sono invitati ad esprimere accordo o disaccordo alle cinque affermazioni citate. Poi devono esprimere secondo il proprio punto di vista quale affermazione è più vera. Alla fine aggiungono le loro opinioni relativi alla comunicazione.	Cinque affermazioni
3. scelta multipla	Gli studenti dopo aver letto il test e capito il significato delle diverse proposte sono invitati a scegliere la proposta che gli rappresenta. Alla fine ogni uno scopre il proprio profilo leggendo il risultato ottenuto grazie alla maggioranza delle sue risposte.	Test
4. completamento secondo la categoria	Nelle proposte della scelta multipla dell'attività precedente ci sono espressioni evidenziate in giallo, le quali esprimono emozioni sia positive che negative. Gli studenti devono classificare secondo la categoria tali espressioni cioè se sono positive o negative.	Quadro
5. Dialogo	A coppie gli studenti si intervistano per scoprire in quali situazioni manifestano i sintomi elencati nella lista proposta e per quali motivi si sentono ad agio o disagio.	Lista di sintomi

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

6. Ascolto e comprensione	Gli studenti ascoltano due volte l'audio e individuano il problema ed eventuali emozioni di cui parla Luca.	Traccia audio 02 e quadro
7. Ascolto e produzione orale	Gli studenti leggono le diverse soluzioni proposte per il problema di Luca poi propongono secondo la loro opinione quale sembra più utile per superare le sue difficoltà. Alla fine ascoltano la traccia audio e selezionano le attività citate e confrontano le loro ipotesi con la registrazione.	Lista di soluzioni e traccia audio 03
8. Abbinamento parola-definizione	Gli studenti leggono le sei definizioni dei diversi colori poi abbinano ogni definizione al colore di riferimento. Alla fine confrontano le loro risposte.	
9. Produzione orale	In piccoli gruppi di tre, gli studenti parlano sui colori che gli piacciono indossare giustificando la loro scelta al compagno.	

Tabella n°52: attività svolte nella fase di pre-task 'Esperti in comunicazione'

Come evidenzia la tabella n°52 nella fase di pre-task gli studenti hanno svolto una serie di attività utili per imparare e ricordare parole ed espressioni che riguardano: la comunicazione, l'esprimere emozioni positive e negative, esprimere accordo e disaccordo.

La tabella seguente evidenzia gli obiettivi mirati in questo task, oltre questo sono elencate le risorse linguistiche che possono servire gli apprendenti per eseguire il task, ma anche la durata e la modalità di svolgimento del task.

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	Esperti in comunicazione

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Obiettivi comunicativi	Dare suggerimenti per migliorare la comunicazione, esprimere emozioni positive e/o negative, parlare di problemi e difficoltà, esprimere accordo e disaccordo.
Risorse linguistiche	Verbi per esprimere emozioni positive e negative, i verbi della comunicazione, aggettivi per descrivere il carattere e gli stati d'animo.
Durata	2 ore
Modalità di svolgimento	A coppie

Tabella n°53: obiettivi del task 'Esperti in comunicazione'

Nella lezione successiva siamo giunti al ciclo del task che ha durato per quasi due ore, abbiamo spiegato agli studenti gli obiettivi e la modalità di lavoro che dovrebbero seguire. La consegna che hanno ricevuto è la seguente:

“Prepara cinque domande per sapere che tipo di comunicatore è il compagno. Poi dagli dei suggerimenti per migliorare la sua comunicazione”

Dopo questa consegna abbiamo ricevuto tante domande su come eseguire il task visto la novità di questo ultimo. Per questo motivo abbiamo spiegato di nuovo che devono, prima, elaborare individualmente cinque domande che mirano a capire che tipo di comunicatore è il compagno, poi rivolgersi al compagno con cui stanno lavorando e intervistarlo. Dopo aver ottenuto le risposte si devono dare suggerimenti per migliorare la propria comunicazione.

A questo punto gli studenti hanno potuto cominciare l'esecuzione del task in cui potevano consultare libri, dizionari, usare il telefono, navigare su internet o anche chiedere aiuto dal compagno o dall'insegnante.

Gli studenti hanno avuto 30 minuti per preparare e organizzare il task, poi si passa alla fase di report la quale ci ha preso tanto tempo perché stavamo registrando le presentazioni di ogni coppia con un solo dispositivo. Quindi, gli studenti si sono intervistati a turno e davanti ai compagni, infatti anche se abbiamo dedicato molto tempo alla risoluzione del task ma questo ci ha permesso di

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

osservare i dettagli emersi durante il ciclo del task per poter analizzare le loro manifestazioni (per più dettagli si prega di consultare allegato n°10)

Task intermedio: Esperti in comunicazione	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	3	21.43	4	28.57	4	28.57
Insufficiente	5	35.71	5	35.71	5	35.71
Sufficiente	6	42.86	5	35.71	5	35.71
Buono	0	0	0	0	0	0
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	14	100	14	100	14	100

Tabella n°54: i risultati delle presentazioni del task “ Esperti in comunicazione”

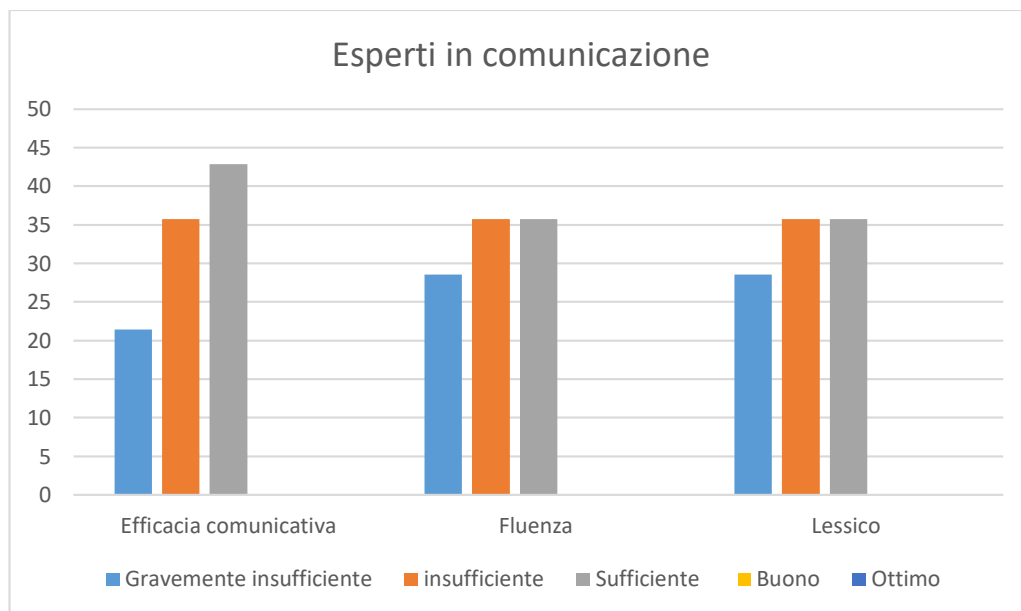


Grafico n°29: i risultati delle presentazioni del task “Esperti in comunicazione”

Come notiamo nella tabella precedente che nel primo task intermedio nessuno ha dimostrato di avere una buona ovvero ottima capacità in tutte e tre componenti, cioè sia nell’efficacia comunicativa sia nella fluenza che nella ricchezza e adeguatezza lessicale non c’è chi è in grado di cavarsela bene.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Invece, il 42.86% dimostra di avere un'efficacia comunicativa sufficiente e il 35.71% non è molto sufficiente mentre il 21.43% è gravemente insufficiente.

Per quanto riguarda la fluenza e il lessico notiamo che le percentuali sono simili per i diversi gradi, in cui il 35.71% ha una fluenza e lessico sufficiente e la stessa percentuale va anche per l'insufficienza di questi ultimi. Invece il 28.57% ha una fluenza e lessico gravemente insufficienti.

Quindi notiamo che meno della metà che riesce a far passar il messaggio e farsi capire anche se non è in modo elegante.

Unità di lavoro 2:

Invece, il secondo task intermedio di questa unità didattica consiste nella presentazione di due oggetti indispensabili le quali descrivono la propria personalità. Inoltre per preparare gli studenti all'esecuzione del task abbiamo proposto le seguenti attività.

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali <i>Al dente 2</i> pag. 24-25
1. Scelta multipla	Gli studenti osservano le immagini pag. 24 poi indicano quali oggetti ne hanno sulla loro scrivania se possibile anche arricchire l'elenco oltre a quelli proposti. Alla fine ogni studente confronta i suoi oggetti con il compagno.	Immagini

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

2. Lettura e produzione orale	Dopo aver letto il post, gli studenti esprimono accordo o disaccordo su quanto letto. Di seguito gli studenti esprimono oralmente la propria personalità attraverso gli oggetti della loro scrivania.	Un post di una pagina facebook
3. Ascolto – comprensione e completamento	Gli studenti ascoltano una trasmissione che parla sulle diverse caratteristiche oggettuali in rapporto ai vari profili. Di seguito annotano gli oggetti nella casella corrispondente secondo il tipo di profilo.	Traccia audio 04 e quadro
4. Produzione orale	Gli studenti sono invitati a parlare su altri oggetti oltre a quelli della scrivania e che possono comunicare qualcosa sulla personalità. In questa attività gli studenti usano gli elementi lessicali visti in precedenza per svolgere l'attività.	Immagine
5. Lettura e produzione orale	Gli studenti sono invitati a guardare le diverse foto poi avviare la lettura di ogni oggetto. Poi gli studenti esprimono i propri pareri a proposito l'indispensabilità degli oggetti citati o meno.	Brevi brani accompagnati da fotografie

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

6. Produzione orale	Gli studenti osservano le immagini o sono invitati ad ampliare la lista con altri elementi indispensabili oltre a quelli proposti. Poi secondo la loro lista devono giustificare o argomentare la loro scelta.	Immagini
---------------------	--	----------

Tabella n°55: attività svolte nella fase di pre-task 'I miei oggetti'

Dopo tutta questa serie di attività siamo giunti all'esecuzione del secondo task. Gli obiettivi mirati da questo task sono elencati nella tabella seguente:

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	I miei oggetti
Obiettivi comunicativi	Presentare i propri oggetti, descrivere oggetti che si usano e si possiedono,
Risorse linguistiche	Pronomi diretti e indiretti, il pronome ne
Durata	2 ore
Modalità di svolgimento	A coppie

Tabella n°56: obiettivi del task 'I miei oggetti'

In questo task abbiamo chiesto agli studenti di pensare agli oggetti indispensabili nella loro vita e di sceglierne due che usano spesso e rappresentano il loro stile di vita. Poi scattare una foto oppure anche cercare su internet tali oggetti e presentarli ai compagni descrivendo ciascuno (per più dettagli si prega di consultare allegato n°11).

Task intermedio: I miei oggetti	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	3	21.42	3	21.42	1	7.14
Insufficiente	6	42.85	8	57.14	10	71.43

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Sufficiente	5	35.71	3	21.42	3	21.42
Buono	0	0	0	0	0	0
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	14	100	14	100	14	100

Tabella n°57: i risultati delle presentazioni del task “ I miei oggetti”

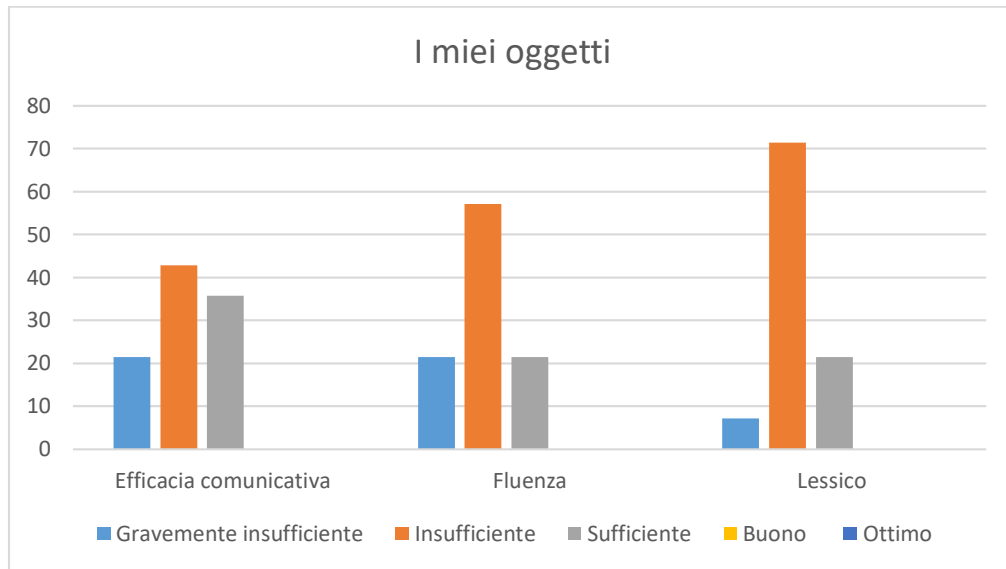


Grafico n°30: i risultati delle presentazioni del task “ I miei oggetti”

Notiamo la stessa cosa nel secondo task intermedio per quanto riguarda la buona o ottima capacità nelle tre componenti in cui non c'è nessuno che ha raggiunto quel livello.

Tra l'altro notiamo che nel secondo task c'è una diminuzione di percentuale rispetto al task precedente nelle tre componenti. Infatti, notiamo che il 35.71% ha una capacità sufficiente nell'efficacia comunicativa mentre il 42.85% ha una capacità insufficiente e il 21.42% la sua efficacia comunicativa è gravemente insufficiente.

Anche per la fluenza la maggioranza (il 57.14%) non è molto fluida nell'espressione orale, ancora il 21.42% mostra che non è per niente fluida e solo il 21.42% che ha una fluenza sufficiente.

Per quanto riguarda il lessico notiamo che quasi tutti (il 71.43%) ha un lessico insufficiente e trova difficoltà ad usare le parole adeguate al tema e solo il

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

7.14 incontra gravi problemi legate al lessico. Mentre il 21.42% ha un lessico sufficiente anche se non è in grado di usarlo sempre adeguatamente.

Ora supponiamo che gli studenti hanno già in possesso gli elementi importanti che gli aiutino a presentare tre oggetti indispensabili del proprio paese e quindi di eseguire il task finale.

Fase: ciclo del task	
Task finale	Gli indispensabili di un paese
Obiettivi comunicativi	Impiegare tutti gli elementi affrontati in precedenza per presentare oggetti che caratterizzano il paese di origine.
Risorse linguistiche	Riutilizzo di tutte le risorse dell'unità
Durata	2 ore
Modalità di svolgimento	Individuale

Tabella n°58: obiettivi del task 'Gli oggetti indispensabili di un paese'

Prima di avviare l'esecuzione abbiamo spiegato agli studenti ciò che si deve fare. Abbiamo invitato gli studenti a stilare un elenco di tutti gli oggetti ritenuti indispensabili nel proprio paese e spesso quelli usati molto. Tra quegli oggetti si devono scegliere solo tre poi presentare i tre oggetti con delle foto spiegando ai compagni le ragioni per cui sono importanti per la cultura di questo paese.

Gli studenti hanno iniziato a elencare gli oggetti e si sono messi in accordo su molti oggetti ritenuti indispensabili. Visto che tutti appartengono alla stessa comunità si sono accorti che quasi tutti hanno scelto gli stessi oggetti, per questo motivo alcuni di loro ci hanno chiesto di cambiare il paese per evitare di essere noiosi presentando le stesse cose.

Siccome il nostro approccio orientato all'azione mette il discente e le sue esigenze al centro del percorso di apprendimento abbiamo accettato la loro proposta.

Questo comportamento per noi è un segno positivo, perché se gli studenti sono arrivati a chiedere chiaramente un cambiamento nelle istruzioni, anzi la loro

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

scelta non era così arbitraria ma hanno giustificato logicamente la loro proposta, questo significa che vogliono essere coinvolti nelle decisioni che li riguardano e di conseguenza cominciano a essere responsabili del loro apprendimento (per più dettagli si prega di consultare allegato n°12) .

Task finale: Gli oggetti indispensabili di un paese	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	5	25	2	10	6	30
Insufficiente	8	40	11	55	7	35
Sufficiente	7	35	7	35	6	30
Buono	0	0	0	0	1	5
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	20	100	20	100	20	100

Tabella n°59: i risultati delle presentazioni del task “ Gli oggetti indispensabili di un paese”

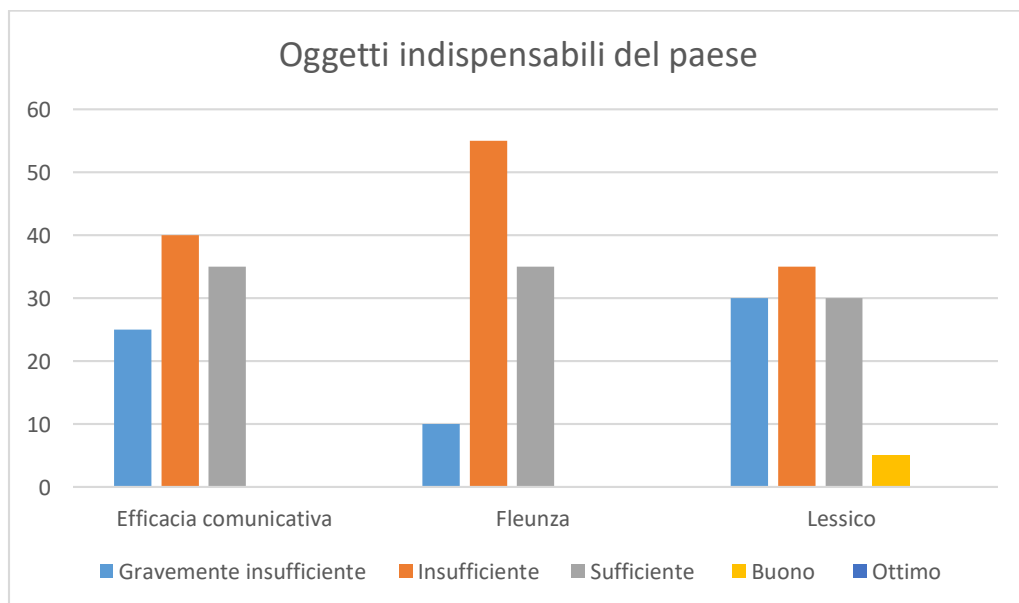


Grafico n°31: i risultati delle presentazioni del task “ Gli oggetti indispensabili di un paese”

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Osserviamo nella tabella n°59 che il 35% degli informanti ha potuto essere efficace comunicativamente ed essere fluido in maniera sufficiente mentre si esprime e il 30% dimostra di avere un lessico sufficiente per esprimersi.

Dall'altra parte, il 55% ha un'insufficienza nella fluenza e il 40% ha un'insufficienza nell'efficacia comunicativa e il 35% ha un lessico insufficiente. Mentre sono gravemente insufficienti il 25% nell'efficacia comunicativa, il 10% nella fluenza e il 30% nel lessico. Tranne il 5% che arriva ad avere un buono bagaglio lessicale.

Insomma, notiamo che nel task finale le percentuali sono molto vicine a quelli precedenti dei task intermedi, questo fa sì che il livello degli informanti nelle diverse componenti rimanga quasi stabile perché non c'è un enorme cambiamento. Però, secondo il nostro punto di vista questo sembra naturale visto che siamo all'inizio della nostra sperimentazione e visto la novità dei task ai quali gli informanti non sono ancora abituati.

Bilancio unità 1:

a. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

Questa tabella sintetizza i principali obiettivi comunicativi della prima unità, in cui abbiamo chiesto agli studenti di autovalutarsi nelle diverse competenze.





									Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Parlare di problemi e difficoltà	5	25	7	35	8	40	0	0	20	100
Parlare degli oggetti che si usano e si possiedono	3	15	9	45	8	40	0	0	20	100
Esprimere emozioni	7	35	5	25	8	40	0	0	20	100

Tabella n°60: autovalutazione delle competenze della prima unità didattica

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

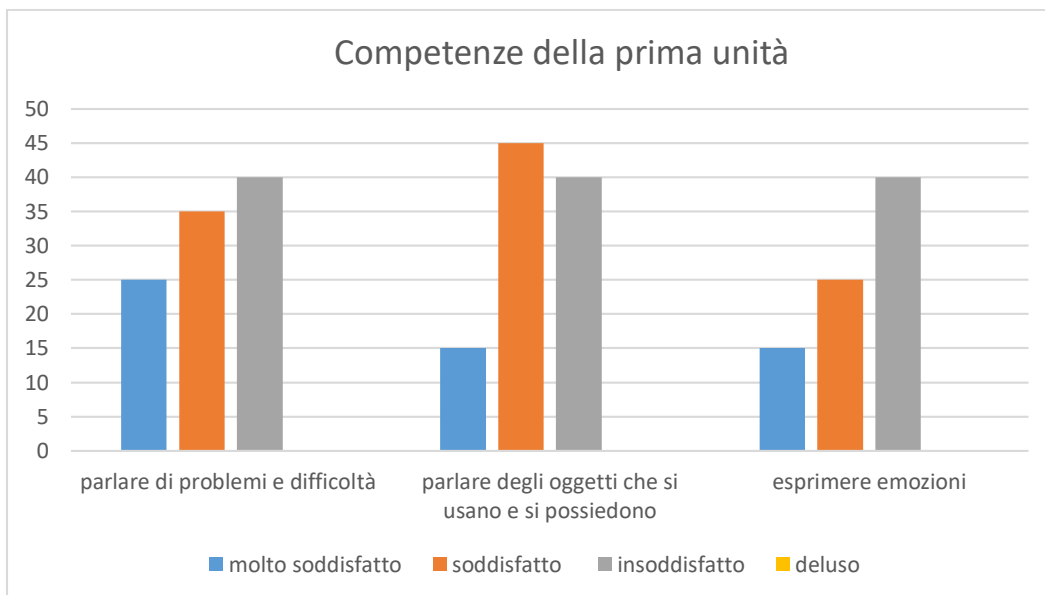


Grafico n°32: autovalutazione delle competenze della prima unità didattica

Nella tabella precedente notiamo che il 40% degli studenti non è molto soddisfatto del livello raggiunto in tutti gli obiettivi dell'unità. Invece, il resto della percentuale mostra sia soddisfazione che la totale insoddisfazione in tutti le competenze trattate nel corso dell'unità.

In altre parole, per quanto riguarda la competenza degli studenti di parlare dei propri problemi e difficoltà il 35% conferma di essere soddisfatto mentre il 25% insiste di essere molto soddisfatto. Dall'altra parte, per la competenza di dire e descrivere i propri oggetti il 45% è soddisfatto del livello raggiunto e il 15% è molto soddisfatto. In fine, il 35% degli studenti afferma di essere molto soddisfatto nell'espressione delle emozioni e sentimenti e il 25% è soddisfatto.

Il più interessante è che notiamo che malgrado ci sono apprendenti che non sono riusciti ad attendere un livello così soddisfacente però nessuno è stato deluso dai risultati ottenuti.

b. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà? Quale/i? Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Per quanto riguarda gli elementi nuovi imparati e la reazione positiva degli studenti verso i task di questa prima unità gli studenti hanno citato vari aspetti che elenchiamo nella tabella seguente:

Punti positivi	Risposta	Percentuale
Ho imparato tante parole nuove e utili che servono per la mia vita quotidiana.	16	80
Ho imparato ad esprimere emozioni.	6	30
Ho imparato a parlare di miei oggetti.	1	5
Mi è piaciuta l'esperienza perché ho trovato opportunità per esprimersi bene.	3	15
Ho sentito sicurezza mentre parlavo.	1	5
Ho sentito che il mio parlato si è migliorato	1	5
Ho potuto superare le mie difficoltà e sviluppare la mia espressione.	1	5
Le attività portavano energia positiva in classe.	1	5
La novità della registrazione ha portato sfida ed energia positiva per parlare in italiano.	1	5

Tabella n°61: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della prima unità didattica

Come notiamo nella tabella precedente gli informanti hanno citato vari aspetti positivi durante lo svolgimento dei task. L'aspetto più comune è che gli informanti hanno imparato una varietà di parole utili che servono per esprimersi nella loro vita di tutti i giorni, mentre il 30% insiste che durante l'esecuzione dei task ha imparato ad esprimere sentimenti e solo il 5% afferma di aver imparato ad parlare dei suoi oggetti.

Invece, al 15% è piaciuta l'esperienza di imparare l'italiano con i task perché offrono l'opportunità di esprimersi bene oralmente; questo viene argomentato in vario modo, in cui ogni 5% ha un parere suo. Da una parte c'è che sente sicurezza mentre parla, altro sente di aver migliorato il suo livello di espressione orale, invece altro è del parere che i task stessi hanno portato energia

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

positiva in classe per questo ha potuto esprimersi tranquillamente, un altro elemento risale alla novità della registrazione audio che abbiamo usato nella loro sperimentazione per analizzare i task, la quale ha portato una sfida per gli studenti.

Ha dire la verità all'inizio nella sperimentazione non abbiamo ipotizzato che agli studenti piacerà la registrazione, anzi sarà uno strumento utile per l'apprendimento che gli porta sfida e energia positiva. Soprattutto quando, all'inizio del corso, abbiamo chiesto dagli studenti il permesso di registrarli durante la loro produzione orale e non hanno reagito in maniera positiva perché si sentono a disagio se sono sorvegliati.

Insomma, la dichiarazione degli studenti ci rassicura che gli informanti si sentono a proprio agio e che la registrazione non attiva il filtro affettivo durante l'esecuzione dei task; da questo possiamo dire che il fatto di registrare le produzioni orali non ha un impatto negativo sugli esiti degli studenti e quindi i risultati ottenuti saranno più o meno affidabili.

Invece, per quanto riguarda le difficoltà incontrate dagli studenti in questa prima unità sono diverse, le quali appaiono nella tabella seguente:

Ostacoli durante la prima unità	Risposte	Percentuale
Avevo difficoltà nel trovare le parole giuste	2	10
Facevo confusione tra le parole	1	5
Mancanza del lessico	1	5
Difficoltà legate alla coniugazione e alla grammatica	5	25
Difficoltà legate alla comprensione dell'ascolto	2	10
Difficoltà legata alla pronuncia	1	5
Era difficile parlare ed esprimersi	3	15
Avevo difficoltà nell'esprimere emozioni sia di me stesso che degli altri e di parlare dei miei ostacoli.	2	10
Avevo paura di sbagliare	1	5
Non potevo concentrarmi	1	5
Non potevo organizzare le mie idee	1	5

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Non mi è piaciuto il tema dell'unità	1	5
Non ero molto motivato all'inizio del corso	1	5
Problema legato alle mie assenze	1	5

Tabella n°62: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della prima unità didattica

Gli informanti hanno incontrato ostacoli di natura diversa durante l'esecuzione dei task; il primo è legato all'aspetto lessicale in cui il 10% ha trovato difficoltà nell'adeguatezza del lessico rispetto al contesto del task mentre il 5% dichiara che le difficoltà sono dovute sia alla mancanza del bagaglio lessicale che alla confusione tra le parole del repertorio linguistico.

Invece, il quarto aveva problemi legati all'aspetto formale della lingua, in cui il 25% degli informanti sostiene che le difficoltà incontrate durante i task sono legate sia alla coniugazione che alla grammatica. Dall'altra parte il 10% aveva difficoltà di comprensione orale cioè non riesce a capire ciò che riceve e solo il 5% aveva problemi di pronuncia.

Per quanto riguarda l'espressione orale il 15% ha incontrato difficoltà di parlare in italiano, a questa categoria si aggiunge il 10% che dichiara di aver avuto difficoltà nell'esprimere propri emozioni e difficoltà. Un altro fattore anche ha messo il 5% degli informanti è quello di non poter organizzare le idee e di essere coerente e coeso durante la presentazione dei task.

Tuttavia, ci sono altri aspetti personali che mettono il 5% degli apprendenti in difficoltà, i quali sono: la mancanza di concentrazione, la paura di sbagliare, le assenze durante la lezione di orale, le demotivazione all'inizio del corso, ma anche perché il tema dell'unità non sembra molto interessante.

c. Valuta i compiti dei tuoi compagni.

Se la tabella inaugurativa di questa scheda ha l'obiettivo di valutare le proprie competenze la tabella seguente intende la valutazione degli esiti dei compagni durante lo svolgimento dei task della prima unità.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

	😊		🙂		😞		😓		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
La presentazione è chiara	5	25	10	50	5	25	0	0	20	100
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità	5	25	11	55	4	20	0	0	20	100
Il lessico utilizzato è adeguato	1	5	8	40	11	55	0	0	20	100
È originale e interessante	8	40	6	30	6	30	0	0	20	100
La pronuncia è chiara e l'intonazione è corretta	0	0	14	70	6	30	0	0	20	100

Tabella n°63: valutazione dei task della prima unità didattica da parte degli studenti

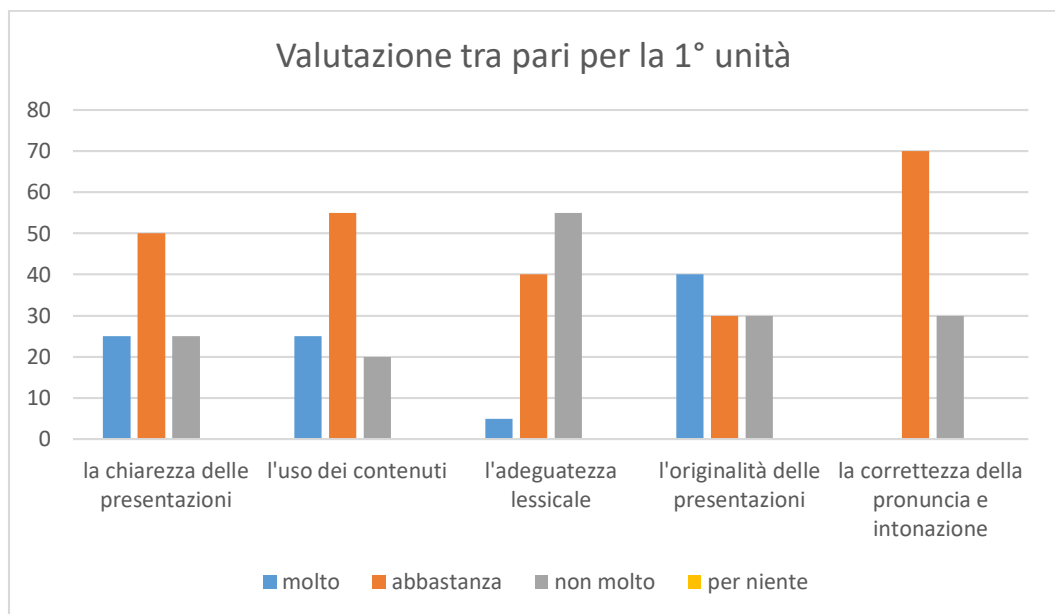


Grafico n°33: valutazione dei task della prima unità didattica da parte degli studenti

Per quanto riguarda la valutazione dei task tra pari la metà degli studenti è del parere che la presentazione dei colleghi durante i task era chiara, mentre il quarto dichiara di essere molto chiara; invece l'altro quarto è del parere che la presentazione dei compagni non era molto chiara.

Valutando l'uso degli elementi affrontati nel corso dell'unità il 55% dichiara che i compagni hanno usato i contenuti dell'unità durante i task mentre il 25% dichiara di usare moltissimo i contenuti; invece il 20% dichiara di non aver usato molto ciò che hanno affrontato precedentemente.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Tuttavia, dal punto di vista lessicale il 55% sostiene che l'uso delle parole non era molto adeguato al contesto, mentre il 40% sostiene il contrario cioè l'uso dei vocaboli era adeguato anzi il 5% sostiene che tale uso era molto adeguato.

Per quanto riguarda l'originalità delle presentazioni dei colleghi il 40% afferma che i task erano molto originali e interessanti mentre il resto si divide tra coloro che sostiene che tali presentazioni erano originali e coloro che pensa che siano poco originali.

L'ultimo aspetto valutato riguarda la pronuncia e l'intonazione in cui la maggioranza (il 70%) afferma che quest'ultima sia chiara mentre una minoranza (30%) è del parere che non sia abbastanza chiara.

Unità 2 : Case di stile

Abbiamo perseguito la stessa procedura della prima unità didattica anche qui e per il resto delle unità didattiche. In altre parole, abbiamo iniziato la nostra unità didattica leggendo il titolo *Case di stile* chiedendo agli studenti cosa esprime l'espressione, per gli apprendenti esprime la casa che ha uno stile elegante e bello.

Successivamente abbiamo chiesto loro di aprire il libro pagina 36 e 37 e osservare l'immagine provando a descriverli e nominare gli oggetti che ci sono; generalmente hanno individuato solo parole di base ma non sapevano nominare gli oggetti come: riscaldatore, scale, scatole... in cui li abbiamo aiutati in casi di difficoltà.

Subito dopo gli abbiamo chiesto di leggere le parole della nuvola e individuare quali parole conoscono e quali no, dopo aver assicurato il senso di tutte le parole gli studenti erano invitati a categorizzarle secondo le tre categorie "tipologie abitative, parti della casa e oggetti d'arredamento".

Dopo questa fase di motivazione ci siamo passati alla preparazione dei discenti al task finale della seconda unità didattica tramite due unità di lavoro.

Unità di lavoro 1:

Come abbiamo appena detto per allenare gli studenti al task finale ci siamo serviti da due unità di lavoro, in cui gli studenti hanno eseguito task intermedi in

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

ciascuna. Il primo task intermedio di questa unità preveda una transcodificazione, in cui si deve disegnare una piantina di una casa a partire dalla descrizione del compagno con cui sta lavorando.

Per garantire che gli studenti possano eseguire il task li abbiamo preparati tramite diverse attività che aiutano ad imparare gli elementi necessari per portare a termine il task.

La tabella seguente chiarisce in dettaglio cosa abbiamo fatto e in che modo abbiamo proposto le attività di preparazione.

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali <i>Al dente 2</i> pag. 38-39
1. Produzione orale	A coppie gli studenti osservano le foto e scelgono la tipologia abitativa più preferita e ne spiegano il perché. È possibile aggiungere anche altre tipologie ecosostenibili.	Fotografie
2. Lettura e comprensione	Gli studenti leggono il testo e rispondono oralmente alle domande di comprensione chieste dall'insegnante come: che cosa è una casa modulare? Quali stanze ci sono nella zona giorno e quali nella zona notte? Di seguito sono invitati ad estrarre i nomi delle diverse stanze di una casa.	Articolo
3. Abbinamento parola-immagine	Gli studenti osservano le tre piantine con lo scopo di abbinarle alle tre case container descritte nell'articolo precedente. Dopo l'abbinamento devono completare i voti con i nomi della stanza corrispondente.	Tre piantine di casa

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

4. Produzione orale	A coppie gli studenti conversano sulla tipologia abitativa più adatte a se tra quelle proposte in precedenza.	
5. completamento	Gli studenti sono invitati ad estrarre dall'articolo dell'attività 2 le espressioni che indicano il luogo per completare il quadro.	Quadro
6. Ascolto e comprensione	Gli studenti ascoltano due volte la conversazione di una coppia interessata ad una casa container. Poi indicano le caratteristiche della casa di cui parlano.	Traccia audio 10 e quadro

Tabella n°64: attività svolte nella fase di pre-task 'La mia casa'

Come osserviamo nella tabella precedente durante la fase di pre-task abbiamo proposto agli studenti tante attività che servono ad imparare e ricordare tante parole ed espressioni legate alle tipologie abitative, le parti di una casa, i mobili di arredamento, gli avverbi di luogo ed espressioni per descrivere una stanza.

A questo punto siamo arrivati al ciclo del task intermedio della seconda unità didattica. La tabella n°65 mostra gli obiettivi prefissati per questo task, ma anche le risorse linguistiche necessarie per l'esecuzione del task, oltre questo evidenzia la durata e la modalità di svolgimento del task.

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	La mia casa
Obiettivi comunicativi	Progettare e disegnare una piantina di una casa, descrivere la casa, localizzare nello spazio,
Risorse linguistiche	Il lessico della casa e dell'arredamento, le espressioni di luogo,
Durata	2 ore
Modalità di svolgimento	A coppie

Tabella n°65: obiettivi del task 'La mia casa'

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Adesso siamo arrivati al momento più importante cioè il ciclo del task che ci ha preso tutta la lezione. Abbiamo chiesto gli studenti di dividere in coppie, poi in ogni coppia un membro deve scegliere l'immagine di una casa ideale secondo lo stile che gli piace, gli studenti possono disegnarla oppure cercare modelli su internet o come vogliono.

Dopo aver scelto la casa senza mostrarla a nessuno deve cominciare a descriverla al compagno e quest'ultimo deve disegnare la piantina di questa casa descritta dal compagno. Alla fine la coppia deve paragonare la casa descritta con quella disegnata se fossero simili o no per sapere se sono riusciti a disegnarla adeguatamente o meno.

Gli studenti hanno iniziato la ricerca su internet di case che gli piacciono e che hanno lo stile che riflette il proprio gusto. Dopo 15 minuti circa hanno deciso quale casa descrivere al compagno e quest'ultimo aveva a disposizione un foglio e una penna ed è pronto a disegnare. Le coppie si sono seduti uno di fronte all'altro e uno comincia a descrivere pian piano la sua casa ideale mentre il compagno segue la descrizione e disegna ciò che sente e capisce.

Durante lo svolgimento del task abbiamo notato che alcuni studenti erano più attenti mentre disegnavano che altri, in cui intervenivano chiedendo maggiori informazioni quando il compagno non riesce a farsi capire bene oppure quando è confuso. Mentre altri hanno disegnato la piantina senza intervenire con il compagno come se fosse hanno capito benissimo.

Durante l'analisi delle presentazioni dei task abbiamo osservato la componente dell'efficacia comunicativa per tutti gli indagati, però per le altre due componenti "fluenza" e "lessico" abbiamo preso in considerazione solo un membro della coppia quello che ha descritto la casa visto che per l'altro non appaiono le altre componenti. Per questo motivo notiamo nella tabella n°66 un cambiamento di percentuale nelle diverse componenti.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

La tabella seguente evidenzia i risultati ottenuti analizzando le prestazioni degli studenti mentre svolgevano il task (per maggiori informazioni si prega di consultare allegato n°13).

Task: intermedio: La mia casa	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	1	6.67	0	0	0	0
Insufficiente	8	53.33	7	87.5	8	100
Sufficiente	6	40	1	12.5	0	0
Buono	0	0	0	0	0	0
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	15	100	8	100	8	100

Tabella n°66: i risultati delle presentazioni del task “ La mia casa”

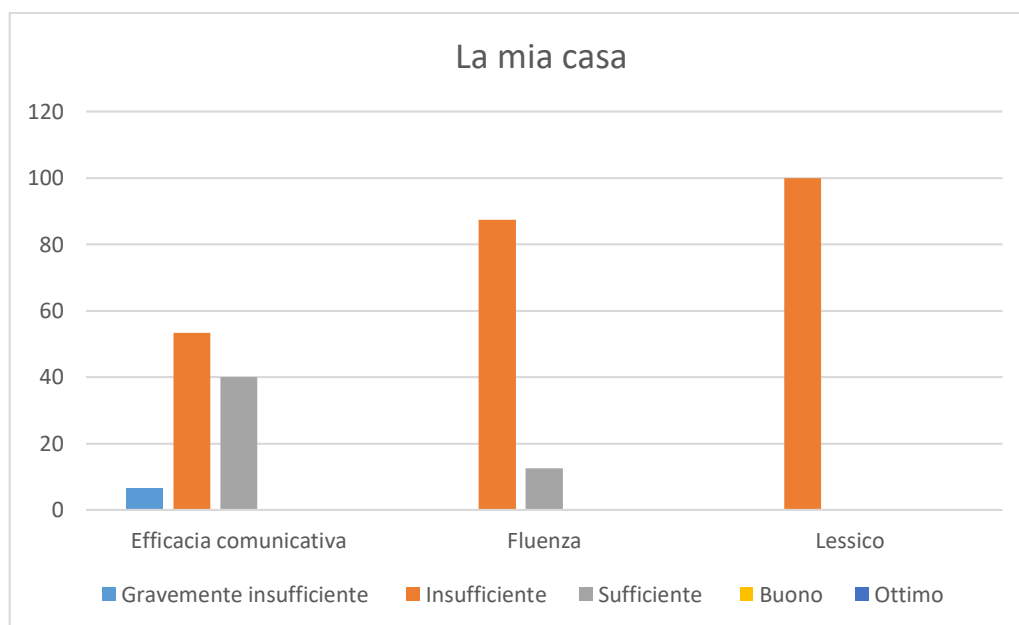


Grafico n°34: i risultati delle presentazioni del task “ La mia casa”

Come notiamo in questo task un po' più della metà (il 53.33%) ha un'insufficienza nel far passare il messaggio in modo efficace mentre il 40% ha un'efficacia comunicativa sufficiente e solo il 6.67 ha una capacità comunicativa gravemente insufficiente.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Per la fluenza notiamo che quasi tutti (il 87.5%) hanno un livello insufficiente e solo il 12.5% che riesce ad essere fluido sufficientemente mentre descrive. Invece per il lessico tutti hanno avuto difficoltà nel trovare le parole giuste durante la descrizione.

Unità di lavoro 2:

Dopo l'esecuzione del primo task intermedio abbiamo iniziato la nostra seconda unità di lavoro che partecipa a sua volta nella preparazione e allenamento degli studenti al task finale. Inoltre, il task previsto in questa unità di lavoro è una descrizione della propria casa ai compagni. In cui si deve descrivere in plenaria la propria casa e alla fine i colleghi devono dare dei suggerimenti per migliorare lo stile di arredamento di quella casa descritta.

Le attività che abbiamo proposto agli studenti al fine di facilitare l'esecuzione del task sono descritte nella tabella seguente:

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali <i>Al dente 2 pag.</i> 40-41
1. Produzione orale	Gli studenti leggono le tre parole “moderno, vintage, rustico” sulla lavagna e provano a spiegare ogni stile. Di seguito parlano sullo stile di arredo della propria casa.	Lavagna
2. Lettura e abbinamento immagine-testo	Dopo aver osservato le immagini e letto le descrizioni di alcuni stili di arredamento abbinano ogni stile all'immagine corrispondente.	Immagini e brevi testi descrittivi

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

3. Completamento	Gli studenti osservano di nuovo i testi precedenti e tirano i diversi mobili e oggetti d'arredamento. Poi completano il quadro con tali oggetti indicando in quale stanza della casa è possibile trovare ciascuno.	Quadro
4 Produzione orale	Riferendosi ai diversi stili d'arredamento proposti nell'attività 2 gli studenti, a coppie, confrontano le loro preferenze. Di seguito, sono invitati ad osservare i mobili proposti nelle immagini di quest'attività e cercano di abbinare ogni mobili allo stile appartenente.	Immagini
5 Ascolto e completamento	Dopo aver spiegato che cosa è il Feng Shui gli studenti ascoltano due volte i consigli per arredare una casa secondo questo principio. Poi completano il quadro indicando in ogni stanza i relativi mobili e oggetti.	Traccia audio 11 e quadro

Tabella n°67: attività svolte nella fase di pre-task 'Lo stile di arredamento'

Quindi, nella fase del pre-task gli studenti hanno affrontato molte parole legate allo stile di arredamento ma anche legate ai diversi mobili delle case e hanno svolto attività sia di comprensione che produzione orale in cui hanno parlato di diversi stili.

Dopo la preparazione al task abbiamo iniziato la fase di svolgimento del task, la tabella che segue evidenzia gli obiettivi comunicativi mirati e le risorse linguistiche che si mettono in gioco oltre alla durata e la modalità di svolgimento del task.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	Lo stile di arredamento
Obiettivi comunicativi	Parlare dello stile, esprimere opinioni e preferenze, descrivere ambienti e oggetti
Risorse linguistiche	Lessico legato allo stile, comparativi di uguaglianza, minoranza e maggioranza
Durata	2 ore
Modalità di svolgimento	Individuale

Tabella n°68: obiettivi del task ‘Lo stile di arredamento’

Gli studenti hanno avuto 15 minuti a disposizione per organizzare le loro idee, dopo aver organizzato la loro descrizione hanno iniziato a descrivere le proprie case e di seguito hanno ricevuto dei suggerimenti a proposito dell’arredamento e la progettazione delle case. Insomma, gli studenti si sono messi d’accordo che quasi tutte le case algerine sono progettate in maniera tradizionale e riflettono uno stile classico.

Inoltre, abbiamo analizzato le descrizioni degli studenti nei vari componenti “efficacia comunicativa, fluenza e lessico” mentre stavano svolgendo il task come evidenzia la tabella seguente (per più dettagli si prega di consultare allegato n°14).

Lo stile di arredamento	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	1	6.25	1	6.25	0	0
Insufficiente	3	18.75	6	37.5	8	50
Sufficiente	11	68.75	8	50	7	43.75
Buono	1	6.25	1	6.25	1	6.25
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	16	100	16	100	16	100

Tabella n°69: i risultati delle presentazioni del task “ Lo stile di arredamento”

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

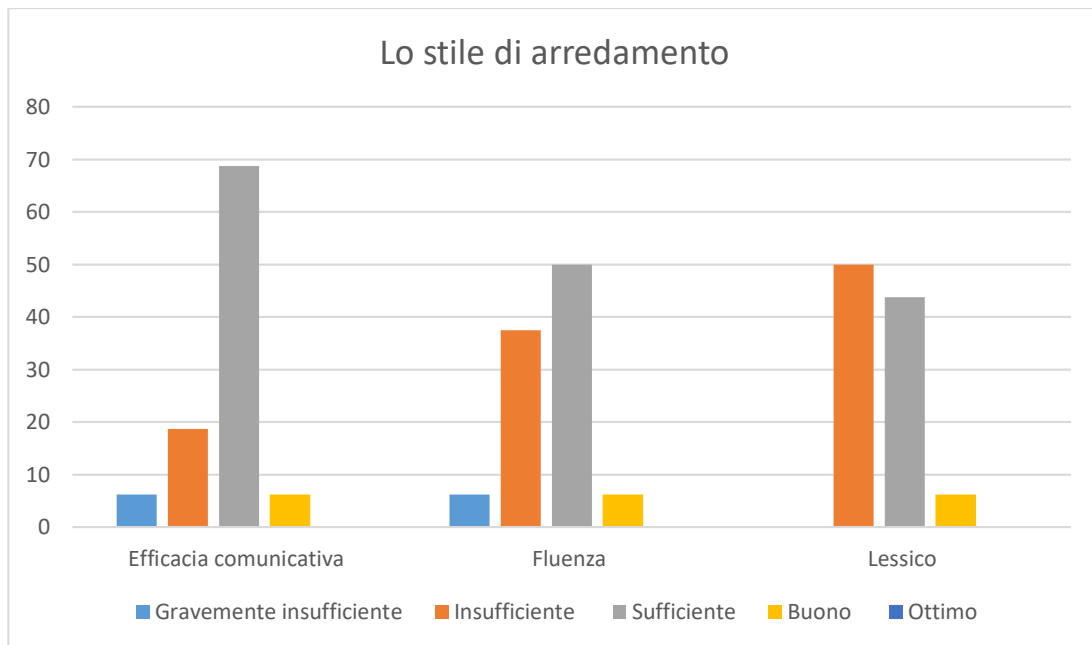


Grafico n°35: i risultati delle presentazioni del task “ Lo stile di arredamento”

Rispetto al task precedente notiamo che qui c'è un notevole aumento anche se è minimo. Infatti il 6.25 riesce ad essere buono in tutte e tre componenti, mentre quasi la metà, la metà e un po' più della metà ha potuto giungere un livello sufficiente in tutte e tre componenti (63.75% per l'efficacia comunicativa, il 50% per la fluenza e il 43.75% per il lessico).

Dall'altra parte c'è che rimane ad avere un livello insufficiente nelle tre componenti; la metà nel lessico, il nella fluenza 37.5% e il 18.75% per l'efficacia comunicativa. Tranne il 6.25% ha un livello gravemente insufficiente nella fluenza e nell'efficacia comunicativa.

Tuttavia, le unità di lavoro precedenti hanno partecipato alla preparazione degli studenti al task finale, in cui gli studenti devono preparare sia una piantina di una stanza di scuola che descriverla. La tabella n°70 evidenzia gli obiettivi mirati dal task finale.

Fase: ciclo del task	
Task finale	La mia scuola

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Obiettivi comunicativi	Descrivere ambienti e oggetti di una scuola, localizzare nello spazio
Risorse linguistiche	Riutilizzo di tutte le risorse dell'unità
Durata	2 ore
Modalità di svolgimento	Individuale

Tabella n°70: obiettivi del task 'La mia scuola'

Come abbiamo anticipato il task finale consiste nell'arredare gli spazi di una scuola o università. Abbiamo spiegato agli studenti che devono scegliere prima uno spazio della scuola o anche dell'università da arredare e per fargli capire bene gli abbiamo fatto degli esempi come ristorante, aula, biblioteca...

Poi devono scegliere lo stile di arredamento e come decorare quella stanza, in base a queste scelte devono progettare una piantina in cui si veda la disposizione dei mobili. Possono usare pennarelli per colorare, immagini stampate da internet, ritagli o anche collage.

Alla fine presentano i loro progetti e votano il più originale. Gli studenti hanno avuto un'ora di tempo per la preparazione in cui era permesso usare il telefono o anche uscire dalla classe.

Dopo aver deciso la stanza da arredare gli studenti hanno iniziato la progettazione della piantina, in cui la maggioranza ha disegnato la sua piantina anche se non è in modo elegante perché non sono bravi a disegnare ma hanno potuto cavarsela e solo una minoranza che ha scelto una piantina da internet.

La tabella seguente evidenzia i risultati ottenuti dall'analisi delle loro presentazioni (per più dettagli si prega di consultare allegato n°15).

La mia scuola	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	2	10	1	5	1	5
Insufficiente	6	30	11	55	10	50

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Sufficiente	11	55	8	40	8	40
Buono	1	5	0	0	1	5
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	20	100	20	100	20	100

Tabella n°71: i risultati delle presentazioni del task “ La mia scuola”

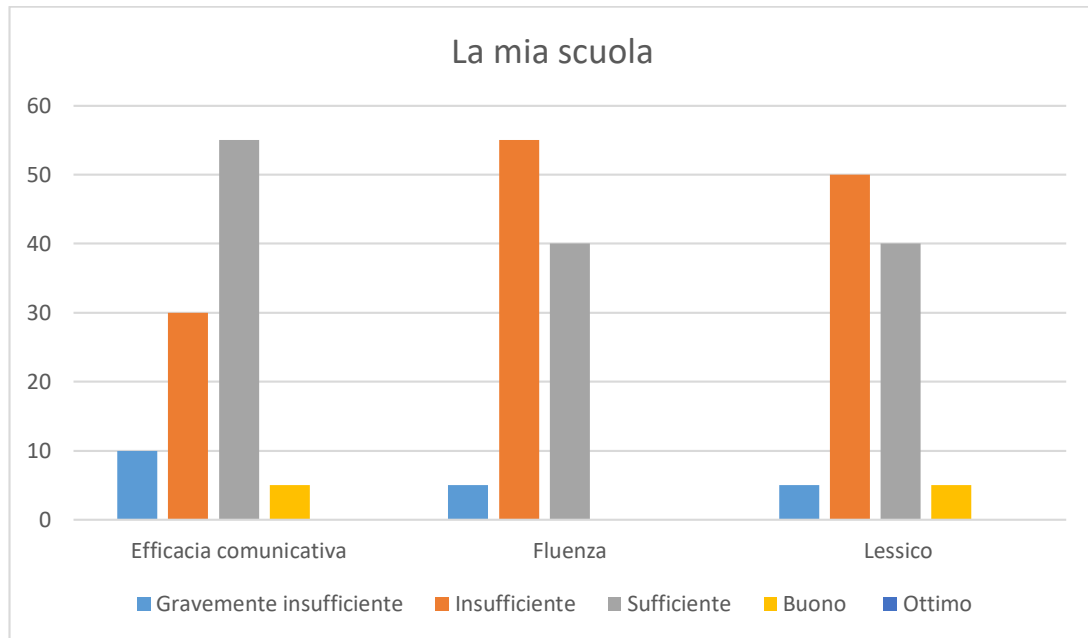


Grafico n°36: i risultati delle presentazioni del task “ La mia scuola”

In questo task notiamo che c'è un notevole miglioramento rispetto al task finale della prima unità didattica. Come osserviamo nella tabella n°71 il 5% giunge a un livello più che sufficiente sia nell'efficacia comunicativa che nella ricchezza e adeguatezza lessicale.

Notiamo anche che più della metà ovvero quasi la metà ha potuto avere un livello sufficiente nei vari componenti; in cui il 55% nell'efficacia comunicativa e il 40% sia nella fluenza che nel lessico.

Invece, rimangono insufficienti il 55% nella fluenza, il 50% nella ricchezza e adeguatezza lessicale e il 30% nell'efficacia comunicativa. Mentre il 10% sempre soffre di gravi difficoltà nel far passare il suo messaggio e il 5% è gravemente insufficiente sia nella fluenza che nel lessico.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Quindi dai risultati ottenuti possiamo capire che gli informanti stanno migliorando soprattutto la loro capacità di far passare i messaggi e riuscire a farsi capire anche avendo una carenza lessicale e difficoltà nella fluidità.

Bilancio unità 2:

a. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

Nella seconda unità abbiamo prefissato quattro obiettivi da raggiungere grazie ai tre task eseguiti, ora vediamo l'autovalutazione dei discenti nello sviluppo di quelle competenze.

	😊		😄		😞		😓		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Descrivere la distribuzione di una casa o una scuola	9	45	11	55	0	0	0	0	20	100
Localizzare nello spazio	7	35	8	40	5	25	0	0	20	100
Esprimere opinioni e preferenze	2	10	13	65	5	25	0	0	20	100
Parlare dei diversi stili di arredamento	3	15	10	50	7	35	0	0	20	100

Tabella n°72: autovalutazione delle competenze della seconda unità didattica

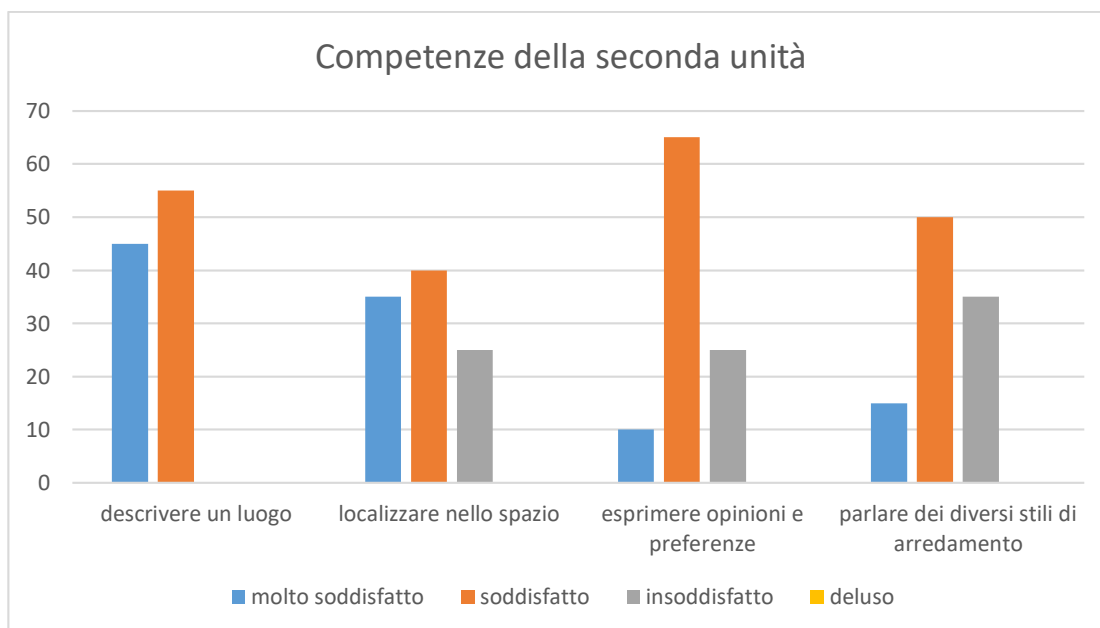


Grafico n°37: autovalutazione delle competenze della seconda unità didattica

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Per quanto riguarda il primo obiettivo da raggiungere più della metà (55%) degli studenti è soddisfatto della competenza di descrizione di un'abitazione e il 45% afferma di essere molto soddisfatto. Per la localizzazione degli oggetti nello spazio il 40% è soddisfatto e il 35% è molto soddisfatto del livello di competenza raggiunto, invece il 25% non è molto soddisfatto del proprio livello.

Per quanto concerne l'espressione di opinioni e preferenze il 65% è soddisfatto del livello raggiunto e il 10% è molto soddisfatto; mentre il 25% non è molto soddisfatto dei risultati ottenuti.

Per l'ultimo obiettivo prefissato nell'unità cioè essere in grado di parlare dei diversi stili di arredamento, la metà afferma la sua soddisfazione e il 15% afferma la sua totale soddisfazione; invece il 35% non è molto soddisfatta del livello raggiunto.

b. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà? Quale/i? Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?

Anche nella seconda unità gli informanti hanno citato vari punti di forza dell'apprendimento della lingua tramite i task, i quali sintetizziamo nella tabella seguente:

Punti positivi	Risposte	Percentuale
Ho imparato tante parole nuove	11	55
Ho imparato vari tipi di abitazioni	6	30
Ho imparato a descrivere lo stile di una casa	8	40
Ho imparato a paragonare due stili diversi	2	10
Ho imparato le espressioni di luogo	5	25
Sono riuscito a localizzare bene gli oggetti	2	10
Ho imparato ad organizzare le mie idee	1	5
La mia pronuncia è diventata più chiara	1	5
Non ho avuto paura di sbagliare anche sbagliando mi esprimevo liberamente	1	5

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Mi è piaciuto molto il tema, è l'unità migliore	1	5
Mi è piaciuto lo stile e il modo come abbiamo realizzato i compiti	2	10

Tabella n°73: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della seconda unità didattica

Grazie ai task della seconda unità gli studenti hanno potuto sviluppare tanti aspetti. Prima di tutto la maggioranza (il 55%) afferma che i task garantiscono l'apprendimento di tante parole nuove non solo questo ma anche il quarto aggiunge che è possibile imparare aspetti formali della lingua come le espressioni di luogo in questo caso.

Mentre una buona parte afferma che i task eseguiti durante la seconda unità hanno garantito l'apprendimento di diverse funzioni comunicative, in cui il 40% dichiara di aver imparato a descrivere lo stile di case, il 30% ha imparato diversi tipi di abitazione e il 10% riesce a fare la differenza tra di loro e a paragonare due stili diversi oltre questo riesce anche a localizzare gli oggetti nello spazio.

A differenza della prima unità il 5% mostra un cambiamento di atteggiamento, il quale ha potuto migliorare la sua pronuncia e riesce ad essere più coerente rispetto all'inizio ma anche il più interessante di tutto questo è che riesce a superare la difficoltà di parlare in pubblico esprimendosi liberamente senza aver paura.

L'altro elemento positivo è che al 5% degli informanti il tema di questa seconda unità era più interessante e gli è piaciuto molto e al 10% è piaciuto anche lo stile e il modo di realizzazione dei task. Questo ci permette di capire che i task cominciano ad essere graditi da parte dei discenti i quali iniziano ad osservare l'utilità di questo strumento nuovo.

Tuttavia, gli informanti hanno citato anche i problemi che li hanno impedito di sviluppare con efficacia la loro competenza comunicativa e di conseguenza rallentano il raggiungimento di un risultato soddisfacente. Gli ostacoli della seconda unità sono i seguenti:

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Ostacoli durante la seconda unità	Risposte	Percentuale
Mancanza di vocabolario legato alla casa	6	30
Problema dell'adeguatezza lessicale	1	5
Facevo confusione nella localizzazione degli oggetti e tra gli stili	3	15
Difficoltà di organizzare le idee	2	10
Difficoltà di pronuncia	1	5
Difficoltà di comprensione	2	10
Difficoltà di coniugazione	1	5
Difficoltà di parlare ed esprimersi correttamente	4	20

Tabella n°74: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della seconda unità didattica





Per quanto riguarda gli ostacoli affrontati durante i task della seconda unità notiamo che il problema sia della ricchezza lessicale che dell'adeguatezza ancora persiste, in cui il 30% degli studenti aveva una mancanza di vocabolario legato al tema mentre il 5% non poteva neanche trovare le parole adeguate al contesto.

La stessa cosa per le difficoltà di comprensione orale e di coerenza delle idee in cui notiamo il 10% che lo dichiara, anche per la pronuncia e la coniugazione il 5% ribadisce su questo tipo di difficoltà.

Tra l'altro il 20% incontra ostacoli legati alla correttezza del suo enunciato il quale non arriva ad parlare correttamente in italiano. L'ultima difficoltà citata è che il 15% faceva confusione nella localizzazione degli oggetti e diversi stili di case.

c. Valuta il compito dei tuoi compagni.

La corrente domanda ci permette di avere maggiori informazioni su come percepiti i risultati dei diversi task di questa unità da parte dei colleghi.

									Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
La presentazione è chiara	10	50	10	50	0	0	0	0	20	100

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Hanno utilizzato i contenuti dell'unità	9	45	11	55	0	0	0	0	20	100
Il lessico utilizzato è adeguato	5	25	12	60	3	15	0	0	20	100
È originale e interessante	10	50	7	35	3	15	0	0	20	100
La pronuncia è chiara e l'intonazione è corretta	3	15	16	80	1	5	0	0	20	100

Tabella n°75: valutazione dei task della seconda unità didattica da parte degli studenti

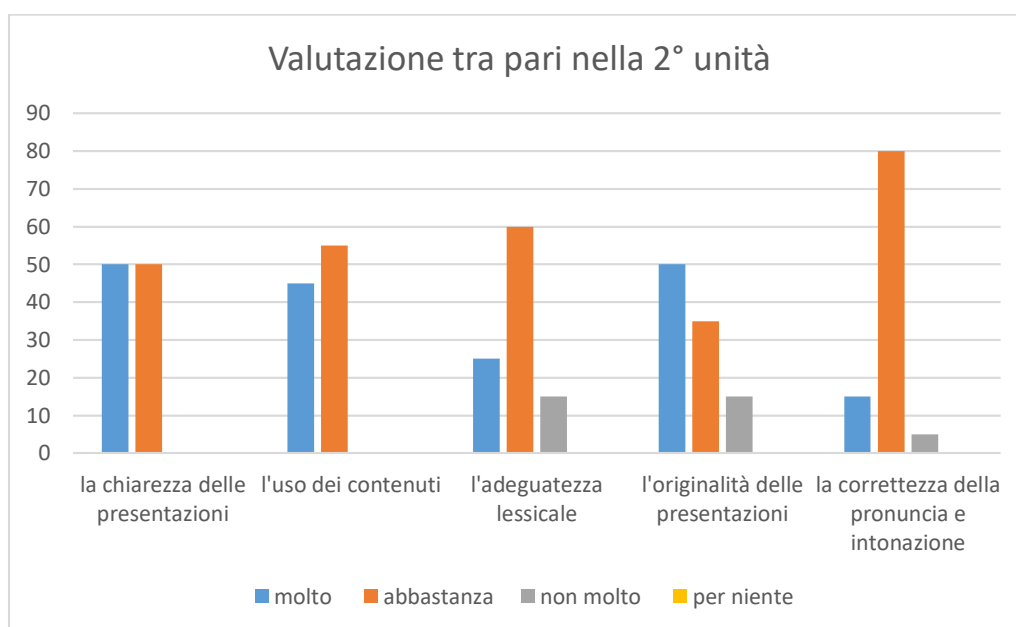


Grafico n°38: valutazione dei task della seconda unità didattica da parte degli studenti

Nella valutazione tra pari in questa seconda unità gli studenti si sono divisi tra una totale soddisfazione e soddisfazione per quanto riguarda la chiarezza della presentazione dei compagni. Notiamo anche questo grado di soddisfazione nel valutare l'uso dei contenuti oggetto della corrente unità durante l'esecuzione dei task in cui il 55% afferma di aver usato i contenuti affrontati nell'unità mentre il 45% insiste di averlo usato moltissimo.

Per quanto riguarda l'adeguatezza lessicale la maggioranza (il 60%) dichiara che il lessico usato era adeguato e per il quarto (il 25%) anzi è molto adeguato, invece per il 15% non era molto adeguato.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Per il lavoro presentato dai compagni di classe la metà degli studenti giudica che tale lavoro era molto originale e interessante, il 35% lo giudica interessante mentre il 15% lo trova poco originale.

In fine l'80% conferma che la pronuncia dei colleghi era chiara e l'intonazione era corretta e il 15% aggiunge che sia molto chiara, invece il 5% è del parere che la pronuncia non era abbastanza chiara.

Unità 3: Lo compriamo?

All'inizio della lezione abbiamo scritto alla lavagna la parola comprare e abbiamo chiesto loro quali parole potrebbero essere associati secondo il loro punto di vista a questo verbo per attivare il lessico pregresso. Gli studenti hanno avuto diverse risposte come comprare cibo, comprare bevande comprare vestiti, comprare smartphone ...

Dopo questo gli abbiamo chiesto di aprire il libro pagina 104-105 e osservare l'immagine esprimendo cosa rappresenta, gli studenti hanno risposto che si tratta di un mercato artigianale. Poi ci siamo passati alla nuvola di parole chiedendogli di osservarla e di mettere parole secondo le tre categorie 'nomi utili per fare acquisti, verbi utili per fare acquisti e luoghi in cui fare acquisti'.

Dopo aver finito questa parte di motivazione ci siamo passati alla prima unità di lavoro di questa penultima unità didattica per preparare gli studenti all'esecuzione del task finale.

Unità di lavoro 1:

Il task intermedio di questa unità di lavoro consiste nell'intervistare i colleghi per trovare il compagno ideale con cui andare a fare shopping. Affinché gli studenti riescano ad eseguire questo task abbiamo proposto una serie di attività per allenare gli studenti al task.

La tabella seguente illustra la natura delle attività effettuate e in che modo abbiamo svolto tutta l'unità di lavoro nonché i materiali usati.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali
1. completamento	Gli studenti sono invitati ad osservare l'infografica relativa alle diverse tipologie di acquisto, comportamento d'acquisto e le fonti che influenzano gli acquisti. Poi completano l'infografica con le espressioni proposte al posto corrispondente.	Infografica (Al dente 2 pag. 106)
2. produzione orale	A coppie gli studenti si fanno delle domande per capire chi di solito fa gli acquisti di casa, cosa acquista e dove. Rispetto alle informazioni ottenute riempiono la scheda.	Scheda pag. 106 in Al dente 2
3. lettura e comprensione vero/falso	Prima di leggere l'articolo gli studenti leggono le affermazioni sullo shopping dell'usato in Italia e sono invitati a ipotizzare se le affermazioni sono vere o false. In un secondo momento gli apprendenti leggono il testo poi verificano le loro ipotesi.	Articolo pag. 143 Al dente 1
4. produzione orale	A questo punto ogni studente è chiamato ad esprimere con un compagno le sue preferenze di acquisto, dove preferisce fare shopping, con chi... Poi si scambiano anche dei consigli.	Niente

Tabella n°76: attività svolte nella fase di pre-task 'Andiamo a fare shopping'

Dunque nella fase di pre task abbiamo fornito agli studenti sia il lessico che le espressioni necessari ma anche ci sono occasioni per esprimere le preferenze di acquisto, tutto ciò tramite l'input e le attività presentati.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

A questo momento siamo giunti al ciclo del primo task intermedio con il quale intendiamo sviluppare la capacità di esprimere preferenze per fare acquisti. Insomma la tabella seguente sottolinea gli obiettivi mirati e le risorse linguistiche richieste oltre ai tempi e modalità di svolgimento del task.

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	Andiamo a fare shopping
Obiettivi comunicativi	Esprimere preferenze per fare acquisti, informarsi sulle preferenze degli altri,
Risorse linguistiche	Lessico legato ai luoghi e modalità per fare acquisti, espressioni di necessità o obbligo, l'imperativo con i pronomi,
Durata	Un'ora e trenta minuti.
Modalità di svolgimento	Con tutta la classe

Tabella n°77: obiettivi del task 'Andiamo a fare shopping'

Prima di dare il permesso agli studenti di cominciare lo svolgimento del task, come di solito abbiamo spiegato bene che cosa si deve fare.

La consegna era in questo modo: "Prepara delle domande per trovare il compagno di shopping ideale. Poi intervista i compagni della classe per individuare l'amico più adeguato motivando alla fine la tua scelta".

Gli studenti hanno chiesto ancora chiarimenti o esempi sul task; abbiamo spiegato di nuovo che devono prima preparare alcune domande che hanno lo scopo di individuare il compagno con cui hanno grandi affinità cercando di capire i gusti e le preferenze in fatto di oggetti, luoghi e tutto ciò che è legato a fare acquisti.

Una volta le domande sono pronte si cerca di intervistare in plenaria i compagni per trovare quello più vicino e giusto. Alla fine e secondo le risposte ottenute si sceglie il compagno ideale giustificando la propria scelta.

Dopo questa spiegazione dettagliata gli apprendenti hanno iniziato lo svolgimento del task, abbiamo lasciato agli studenti circa 20 minuti per la

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

preparazione delle domande poi gli studenti uno dopo uno passa a intervistare i compagni.

In realtà in questo task abbiamo sfiorato, il ciclo del task ci ha preso più di un'ora e trenta. Se osserviamo il calendario della nostra sperimentazione (vedi allegato n°1) si nota che abbiamo dedicato due lezioni all'esecuzione del task, perché durante l'intervista tutti gli studenti hanno partecipato e interagito con quello che gli intervista.

Quindi non volevamo interrompere gli studenti mentre stavano intervistando i colleghi perché era un'occasione naturale per parlare in italiano e questo è il nostro obiettivo, cioè spingerli a comunicare in italiano in maniera spontanea.

Gli studenti dopo aver finito il task hanno dichiarato che era il task più difficile rispetto agli altri visto che dovevano interagire con tutta la classe e non si poteva indovinare in anticipo le reazioni di tutti i compagni. Però, abbiamo notato che in questo task gli studenti hanno potuto chiedere informazioni e interagire con gli altri in italiano in maniera molto spontanea esprimendo ciò che davvero vogliono comunicare anche con delle lacune e difficoltà e con enunciati non molto sofisticati.

Insomma la tabella successiva illustra i risultati delle interazioni degli studenti durante il ciclo del task (per più dettagli si prega di consultare allegato n°16).

Task intermedio: Fare shopping	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	0	0	0	0	0	0
Insufficiente	2	16.67	6	50	5	41.67
Sufficiente	8	66.68	6	50	7	58.33
Buono	2	16.67	0	0	0	0

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	12	100	12	100	12	100

Tabella n°78: i risultati delle presentazioni del task “ Andiamo a fare shopping”

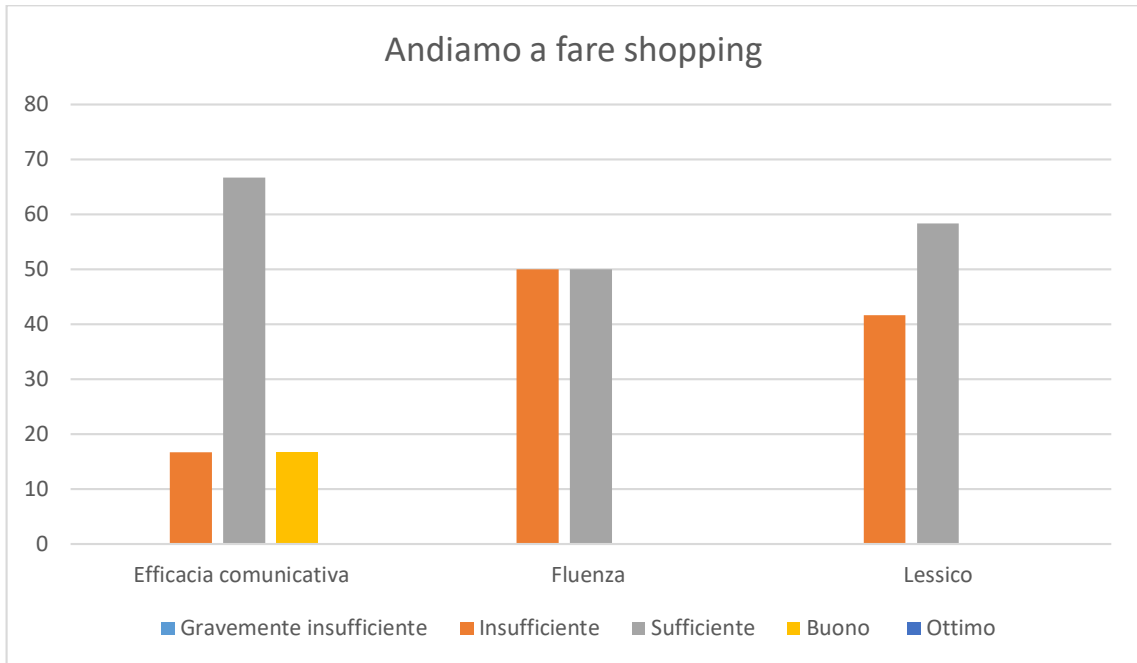


Grafico n°39: i risultati delle presentazioni del task “ Andiamo a fare shopping”

Notiamo che nel primo task della terza unità gli studenti hanno potuto superare le gravi difficoltà legate alle diverse componenti, cioè sono riusciti ad interagire con i compagni usando una lingua semplice anche se non è in modo sofisticato. Piuttosto, notiamo che il 16.67% ha potuto interagire con i compagni ed essere efficaci nella comunicazione in modo buono.

Invece, sia la metà che più della metà riescono ad avere un livello sufficiente nelle tre componenti, in cui il 66.68% per l'efficacia comunicativa, il 58.33% nella ricchezza e adeguatezza lessicale e il 50% nella fluenza. Mentre sono ancora insufficienti il 50% nella fluenza, il 41.67% nel lessico e solo il 16.67% nell'efficacia comunicativa.

Unità di lavoro 2:

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Il secondo task di questa unità didattica consiste nel comprare un oggetto precisamente un vestito preferito. In oltre, per allenare gli studenti all'esecuzione del task abbiamo proposto diverse attività che sono descritte nella tabella seguente.

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali
1. scelta multipla e produzione orale	Prima di fare il test è stato chiesto agli studenti che ne pensano dei regali. Di seguito sono stati invitati a fare il test per scoprire che rapporto hanno con i regali. Alla fine confrontano il risultato con il compagno.	Test pag. 144 in Al dente 1
2. completamento	Dopo aver fatto il test dell'attività precedente gli studenti sono invitati ad osservare bene le espressioni legate ai regali e precisamente i verbi relativi al regalare e costruire una lista con l'infinito corrispondente.	Test dell'attività precedente
3. produzione orale	Gli studenti sono invitati a parlare con il compagno sull'ultimo regalo ricevuto e regalato, cosa era, da chi e per chi.	Niente
4. ascolto e comprensione	Gli studenti ascoltano due volte un dialogo in un negozio di calzature e un altro in un negozio di abbigliamento. Poi devono tirare fuori dalla registrazione le espressioni legate al fare acquisto sia quelle utilizzate dal commesso che quelle usate dal cliente.	Traccia 62 pag. 145 in Al dente 1

Tabella n°79: attività svolte nella fase di pre-task 'Lo compro '

Quindi le attività prescritte nella fase del pre-task servono ad aiutare gli studenti per fare il task che ha obiettivi ben definiti illustrati nella tabella seguente.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	Lo compro!
Obiettivi comunicativi	Parlare di abbigliamento e stile, dare consigli, esprimere opinioni, comunicare e informarsi in un negozio
Risorse linguistiche	Il lessico legato alla moda, dei capi d'abbigliamento e degli accessori, il lessico per fare acquisti, i colori, l'imperativo, verbi legati al vestirsi,
Durata	Un'ora e trenta minuti
Modalità di svolgimento	A coppie

Tabella n°80: obiettivi del task ‘ Lo compro ’

Abbiamo iniziato la fase del ciclo del task con la spiegazione della consegna, chiedendo loro di pensare ad un oggetto che vuol comprare limitando la scelta ai vestiti o scarpe. Poi cerca di informarsi su quel oggetto con il commesso del negozio che sarà in questo caso il compagno.

Le presentazioni del task sono stati osservati e analizzati come segue ((per più dettagli si prega di consultare allegato n°17):

Task intermedio: Lo compro!	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	0	0	0	0	0	0
Insufficiente	1	16.67	1	16.67	1	16.67
Sufficiente	5	83.33	5	83.33	5	83.33
Buono	0	0	0	0	0	0
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	6	100	6	100	6	100

Tabella n°81: risultati delle presentazioni del task “ Lo compro”

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

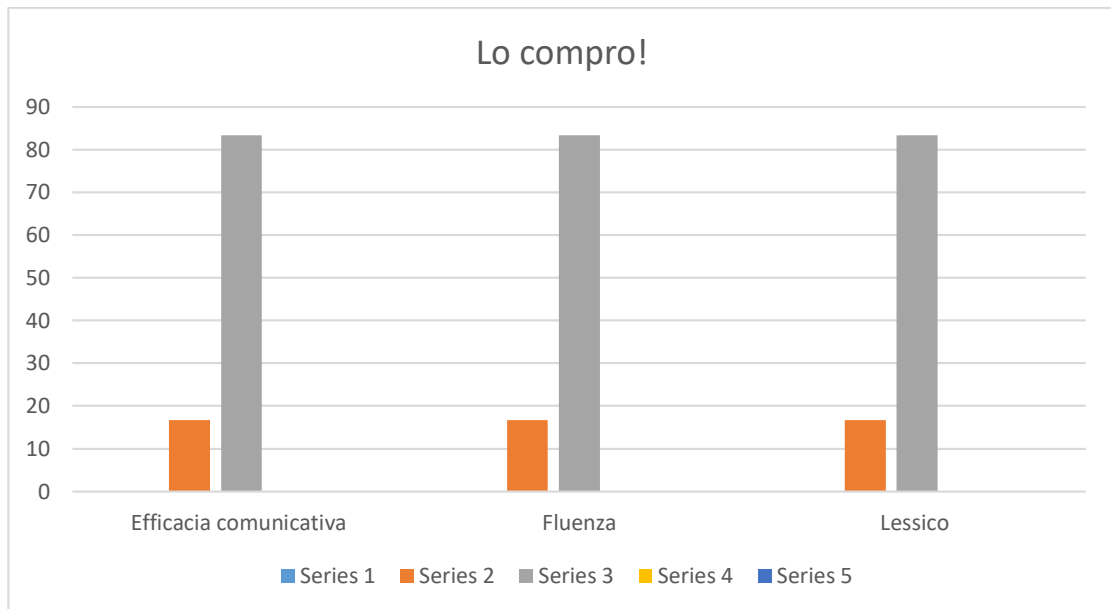


Grafico n°40: risultati delle presentazioni del task “ Lo compro”

Sfortunatamente in questo task gli studenti che erano presenti sono pochissimi per questo notiamo che solo il 30% del nostro campione che ha realizzato questo task. Inoltre, osserviamo che tra questi ultimi l’83.33% aveva un livello sufficiente sia nell’efficacia comunicativa sia nella fluenza che nel lessico e tranne il 16.67% ha presentato il task con una produzione orale insufficiente.

In realtà non possiamo paragonare i risultati di questo task con quelli precedenti siccome non tutti gli informanti hanno realizzato il task.

Tuttavia, nel task finale gli studenti erano numerosi rispetto a quello intermedio precedente. Essi erano invitati a scegliere un regalo per il compagno, da questo task intendiamo raggiungere gli obiettivi elencati nella tabella seguente.

Fase: ciclo del task	
Task finale	Un regalo per il compagno
Obiettivi comunicativi	Chiedere e dare informazioni su oggetti da acquistare, informarsi sulle preferenze degli altri.
Risorse linguistiche	Riutilizzo di tutte le risorse dell’unità
Durata	Un’ora e trenta minuti
Modalità di svolgimento	A coppie

Tabella n°82: obiettivi del task ‘ Un regalo per il compagno ’

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Abbiamo introdotto la nostra lezione che riferisce alla fase del ciclo del task con la consegna, spiegando agli studenti che devono lavorare a coppia in cui uno intervista l'altro per sapere i suoi gusti e preferenze e in base alle risposte ricevute deciderà il regalo adatto a lui. Poi cercherà una foto di questo regalo e mostrarla o inviarla al compagno, alla fine il compagno dirà se il regalo gli è piaciuto o no e perché.

Abbiamo notato che gli studenti in questo task non hanno chiesto ulteriori chiarimenti e hanno cominciato direttamente la preparazione e l'esecuzione del task. Quindi hanno cominciato ad abituarsi con questa nuova metodologia anche durante lo svolgimento non ci hanno chiesto molto ed erano indipendenti nella preparazione e pianificazione.

Insomma la tabella seguente mostra gli esiti degli informanti nel task finale della penultima unità didattica (per più dettagli si prega di consultare allegato n°18).

Task finale: Un regalo per il compagno	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	0	0	0	0	0	0
Insufficiente	3	21.43	6	42.86	3	21.43
Sufficiente	7	50	4	28.57	7	50
Buono	4	28.57	4	28.57	4	28.57
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	14	100	14	100	14	100

Tabella n°83: risultati delle presentazioni del task “ Un regalo per il compagno”

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

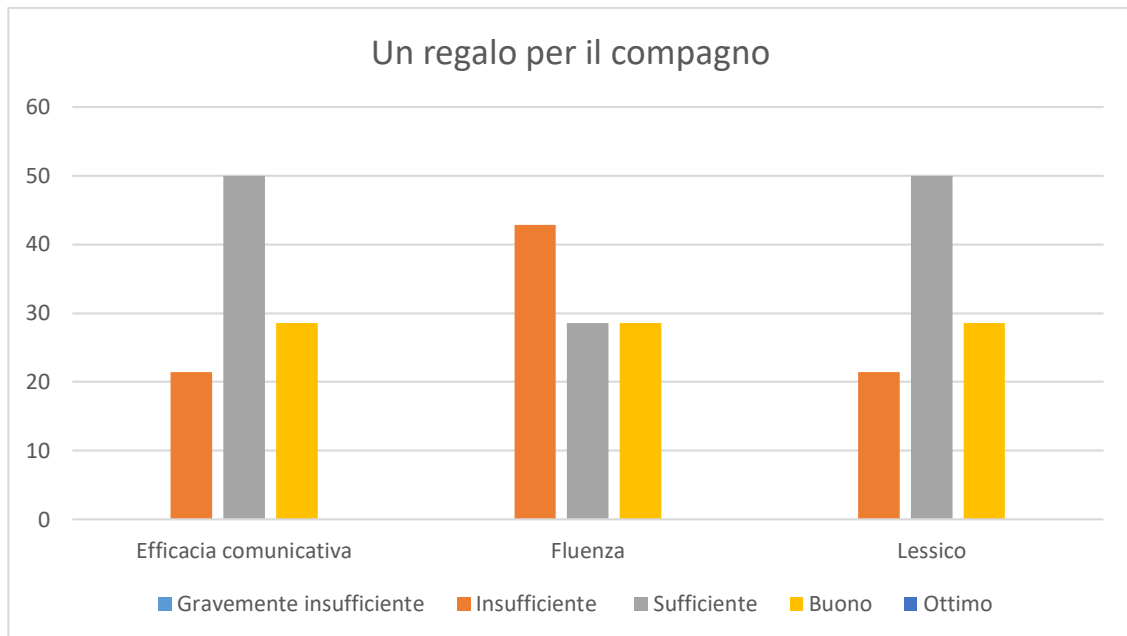


Grafico n°41: risultati delle presentazioni del task “ Un regalo per il compagno”

Nel task finale di questa unità notiamo che c'è un aumento di percentuale di 28.57% degli informanti che hanno raggiunto un livello buono nelle tre componenti. Osserviamo anche che la metà di loro ha potuto essere in grado di essere efficace nella comunicazione in maniera sufficiente ma anche nel ricorso ad un lessico adeguato e sufficiente mentre il 28.57% aveva una fluenza sufficiente.

Invece il 21.43% non ha potuto essere in grado di essere molto efficace nella comunicazione oppure nell'uso del lessico per far passare il proprio messaggio e 42.86% aveva un'insufficienza nella fluidità.

Bilancio unità 3:

a. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

La penultima unità include quattro obiettivi comunicativi che grazie alla tabella seguente gli studenti possono autovalutarsi e riflettere sui propri progressi.

									Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Comunicare e informarsi in un negozio	8	40	10	50	2	10	0	0	20	100
Parlare di abbigliamento e stile	13	65	7	35	0	0	0	0	20	100
Dare consigli sullo stile	6	30	10	50	4	20	0	0	20	100

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Esprimere preferenze per fare acquisti	8	40	10	50	2	10	0	0	20	100
--	---	----	----	----	---	----	---	---	----	-----

Tabella n°84: autovalutazione delle competenze della terza unità didattica

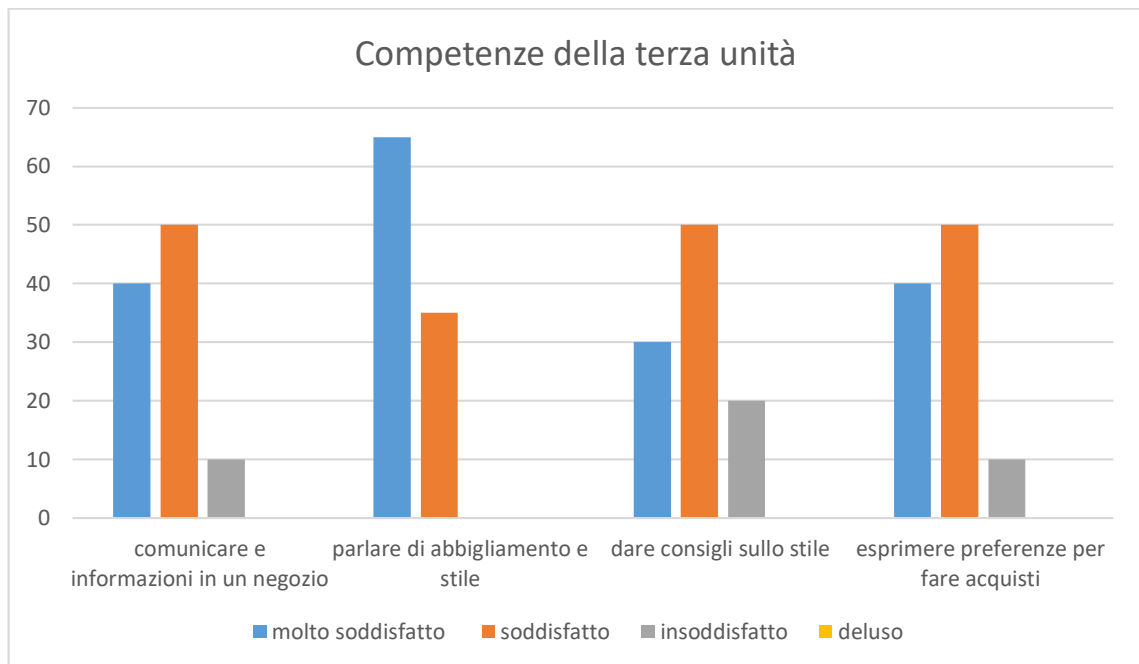


Grafico n°42: autovalutazione delle competenze della terza unità didattica

Valutando le proprie competenze della penultima unità di questa sperimentazione la maggioranza degli studenti ha avuto reazioni positive sui loro risultati raggiunti.

Notiamo che la metà degli informanti afferma la sua soddisfazione nel poter comunicare e informarsi in un negozio e il 40% è molto soddisfatto, solo il 10% che non sembra molto soddisfatto della sua competenza.

Invece, nel parlare di abbigliamento e stile tutti gli studenti sono grati del livello raggiunto in cui il 65% afferma la sua totale soddisfazione e il 35% afferma di essere soddisfatto ma nessuno dichiara la sua delusione.

Osserviamo anche che la metà degli studenti arriva a dare consigli in modo soddisfacente mentre il 30% in modo molto soddisfacente, invece il 20% non riesce ad imparare molto bene a dare consigli sullo stile di abbigliamento.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Infine, notiamo ancora come la metà degli informanti afferma di essere soddisfatta nell'esprimere preferenze per fare acquisti e il 40% giunge un livello di competenza molto soddisfacente e sola il 10% che non riesce a sviluppare questa competenza in modo molto soddisfacente.

b. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà? Quale/i? Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?

Nella penultima unità gli studenti affermano vari aspetti vantaggiosi e utili che si ottengono tramite l'esecuzione dei task i quali presentiamo nella tabella successiva:

Punti positivi	Risposte	Percentuale
Ricchezza del lessico della moda	10	50
Imparare a parlare dello stile e dell'abbigliamento	8	40
Imparare a fare acquisti facilmente	3	15
Ho potuto usare il lessico che ho imparato	1	5
La mia pronuncia si è migliorata	3	15
Ho imparato a conversare con gli altri	3	15
Ho imparato ad avere informazioni in un negozio	1	5
Mi è piaciuto parlare degli acquisti	1	5
Mi è piaciuto il lavoro con i compagni	1	5

Tabella n°85: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della terza unità didattica

Visto che la maggioranza degli informanti ha risposto in maniera più o meno positiva cioè ha potuto sviluppare diverse competenze la presente domanda ci permette di capire cosa ha aiutato questo progresso.

Difatti, notiamo che sempre il fattore dello sviluppo lessicale è di maggiore frequenza, cioè la metà ha affermato che i task permettono l'apprendimento di

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

diverse parole legate al tema trattato, anzi per il 5% il task è in se stesso permette di esercitare ciò che ha imparato in precedenza e spesso il nuovo vocabolario acquisito.

Dall'altra parte una buona percentuale afferma che i task sono stati utili per sviluppare tante competenze, infatti notiamo che il 40% dichiara di aver imparato a parlare dello stile e dell'abbigliamento, il 15% impara a fare degli acquisti in modo più agevole, il 5% ha imparato a chiedere e avere informazioni in un negozio, il 15% ha potuto migliorare la sua pronuncia.

Il più importante che abbiamo notato in questa penultima unità è che i task hanno avuto un impatto positivo negli studenti perché il 15% ha imparato a conversare con gli altri, la quale rappresenta l'intenzione di questa ricerca. In fine al 5% è piaciuto sia il tema dell'unità sia il lavoro collaborativo.

Inoltre, appaiono anche nuove risorse di difficoltà nella terza unità che vedremo nella tabella seguente:

Ostacoli durante la terza unità	Risposte	Percentuale
Difficoltà legata alla comprensione	1	5
Mancanza del lessico legato al tema	3	15
Era difficile intervistare i colleghi	4	20
Il tempo dedicato alla lezione non era sufficiente	1	5
Problema personale, non avevo tempo perciò non ho assistito a tutte le lezioni	2	10
Nessuna risposta	9	45

Tabella n°86: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della terza unità didattica

Per quanto riguarda gli ostacoli incontrati durante i task di questa unità notiamo che quasi la metà degli informanti non ha offerto una risposta, ma il resto ha citato diversi ostacoli. La difficoltà maggiore è legata alla tipologia del task di intervista, poiché il 20% esplicita che la comunicazione era più difficile

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

intervistando i colleghi per giungere l'obiettivo del task. Mentre il 15% insiste sul fatto che il bagaglio linguistico posseduto è molto debole rispetto ai bisogni comunicativi e solo il 5% ha ancora problemi di comprensione.

Invece, la novità in questa unità è che gli studenti cominciano ad essere più consapevoli analizzando le cause delle loro difficoltà di apprendimento, in cui il 10% dichiara di aver assistito a tutte le lezioni quello che ha impedito lo sviluppo delle sue competenze. Tra l'altro il 5% arriva a constatare che il volume orario dedicato alla lezione di orale non è sufficiente per raggiungere gli obiettivi di apprendimento in maniera efficace.

Dunque possiamo notare come una parte degli informanti ha potuto raggiungere un certo grado di autonomia e responsabilità nel proprio percorso di apprendimento, anzi cominciano a proporre delle idee oppure anche chiedere procedimenti utili per soddisfare le proprie esigenze di apprendimento.

c. Valuta il compito dei tuoi compagni.

Invece, la tabella seguente ci permette di avere più informazioni sulla valutazione delle presentazioni dei task riguardo i progressi o meno dei compagni di classe.





									Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
La presentazione è chiara	8	40	7	35	5	25	0	0	20	100
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità	8	40	8	40	4	20	0	0	20	100
Il lessico utilizzato è adeguato	4	20	12	60	4	20	0	0	20	100
È originale e interessante	7	35	7	35	6	30	0	0	20	100
La pronuncia è chiara e l'intonazione è corretta	6	30	9	45	5	25	0	0	20	100

Tabella n°87: valutazione dei task della terza unità didattica da parte degli studenti

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

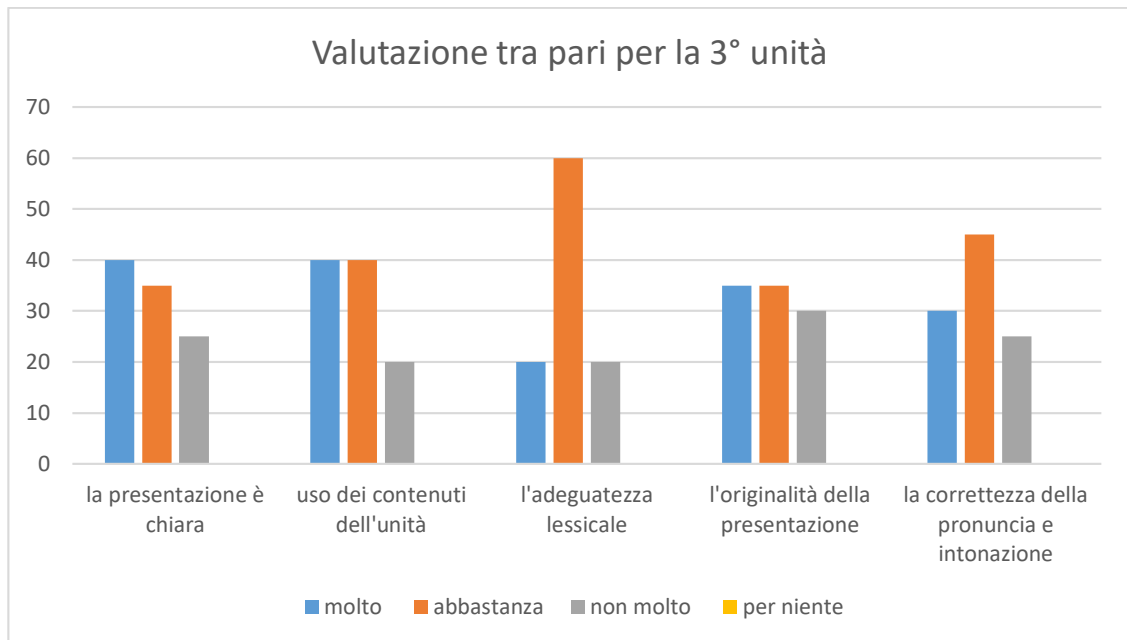


Grafico n°43: valutazione dei task della terza unità didattica da parte degli studenti

Per la penultima unità osserviamo che alla maggioranza sono piaciute le presentazioni dei compagni. Infatti per la chiarezza il 40% afferma che erano molto chiare e il 35% afferma che erano chiare, invece il 25% è del parere che non erano molto chiare. Notiamo che il 40% afferma che i compagni hanno usato contenuti imparati nel corso e la stessa percentuale lo afferma fortemente mentre il 20% pensa che l'uso non era abbastanza sufficiente.

Per quanto riguarda l'adeguatezza lessicale il 60% dichiara che sia adeguato, anzi il 20% pensa che sia molto adeguato, invece il 20% crede che non sia molto adeguato.

Per l'originalità del tema il 35% trova le presentazioni originali e interessanti mentre la stessa percentuale conferma che siano invece molto originali e interessanti e il 30% pensa che non siano abbastanza originali.

In fine per la pronuncia e intonazione il 45% le trova chiare e corrette e il 30% le trova molto chiare, invece il quarto giudica che non siano abbastanza chiare e corrette.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Unità 4 : Artigianato e mestieri

Come di solito abbiamo iniziato la nostra unità didattica leggendo il titolo *Artigianato e mestieri* chiedendo agli studenti se conoscono il significato delle parole e se c'è una differenza tra di loro. Gli studenti pensavano che tutte le parole referenti al lavoro sono sinonimi come professione, mestiere, lavoro evidenziando che la parola artigiano è nuova per loro, ma è quasi simile. Abbiamo chiarito il significato di ogn'una cercando di avvicinarli con degli esempi.

Successivamente abbiamo chiesto agli studenti di osservare le fotografie e dire quali mestieri rappresentano. Tra i mestieri presenti ci sono stati quelli ignoti dagli studenti per questo gli abbiamo consigliato di consultare la nuvola di parole e trovare le parole adeguate e che li servono per esprimersi. In effetti gli studenti si sono serviti dalla nuvola di parole per dire quali mestieri rappresenta ogni fotografia, poi abbiamo chiesto loro di dare le parole difficili incontrate mentre leggevano la nuvola. Di seguito gli studenti erano invitati a mettere le parole secondo due categorie, quelli che esprimono attrezzi e altri che esprimono mestieri. Alla fine gli abbiamo invitati a citare tutti i mestieri che conoscono.

Unità di lavoro 1:

Dopo aver introdotto il tema dell'unità e attivato il lessico e le conoscenze pregresse legate all'argomento siamo partiti alla preparazione degli studenti al primo task intermedio.

Insomma, abbiamo presentato diverse attività inerenti ai lavori che si possono svolgere nell'ambito della casa e del fai da te che elenchiamo qui sotto in dettaglio nella tabella n°88.

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali <i>Al dente 2</i> pag. 72-73

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

1. Produzione orale	Gli studenti leggono gli item dell'attività e discutono sui vari tipi di lavori che fanno di solito a casa.	Lista di item
2. Lettura e completamento	Gli studenti leggono i diversi testi dell'annuncio poi inseriscono le attività delle etichette proposte nel voto corrispondente.	Annuncio di una piattaforma
3. Produzione orale e abbinamento	A coppie, gli studenti propongono a vicenda delle domande su quello che sanno e non sanno fare rispetto alle attività proposte nell'elenco. Poi abbinano ogni attrezzo al lavoro adatto.	Elenco di lavori di casa e immagini.
4. Ascolto e vero & falso	Gli studenti ascoltano due volte un dialogo tra due persone che organizzano alcuni lavori in casa. Dopo l'ascolto indicano se le affermazioni del quadro sono vere o false.	Traccia audio 24 e quadro

Tabella n°88: attività svolte nella fase di pre-task 'Il fai da te '

Come abbiamo descritto gli studenti sono stati predisposti ad un input vario legato al bricolage e i lavori di casa. Tali attività preparatorie garantiscono l'esecuzione del primo task intermedio il quale mira sviluppare diverse capacità comunicative negli studenti come la capacità di parlare delle proprie competenze. La tabella successiva sottolinea gli obiettivi mirati e le risorse richieste per portare a termine un task oltre alla durata e la modalità di svolgimento.

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	Il fai da te
Obiettivi comunicativi	Parlare delle proprie competenze, parlare delle cose che lo studente sa o non sa fare oppure che non ama fare.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Risorse linguistiche	L'uso dei verbi sapere e potere, il lessico dei lavori domestici e del fai da te
Durata	Un'ora e trenta minuti
Modalità di svolgimento	A coppie

Tabella n°89 : obiettivi del task 'Il fai da te '

All'inizio del ciclo del task abbiamo chiesto agli studenti se gli piace il fai da te. Poi abbiamo chiarito che il lavoro che dovranno fare è legato a questa domanda in cui devono preparare una scheda con le cose che sanno fare e quelle che non sanno ovvero non gli piacciono fare. Precisando che le attività dovrebbero essere legate al bricolage che fanno di solito a casa.

All'inizio le ragazze si sono sentite in imbarazzo visto che nella nostra società il bricolage è spesso relativo agli uomini, ma abbiamo chiarito dopo che con bricolage fa parte anche un montaggio di mobile o qualsiasi cosa facciamo per curare la nostra casa facendo degli esempi con le solite attività che fanno. Appena dopo questo chiarimento hanno cominciato la preparazione e subito dopo alla presentazione dei loro lavori.

Comunque la tabella seguente mostra gli esiti degli studenti in questo task intermedio (per più dettagli si prega di consultare allegato n°19).

Task	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
intermedio: il fai da te						
Gravemente insufficiente	0	0	0	0	0	0
Insufficiente	2	16.67	5	41.67	4	33.3
Sufficiente	8	66.67	5	41.67	7	58.3
Buono	2	16.67	2	16.67	1	8.4
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	12	100	12	100	12	100

Tabella n°90: risultati delle presentazioni del task " Il fai da te"

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

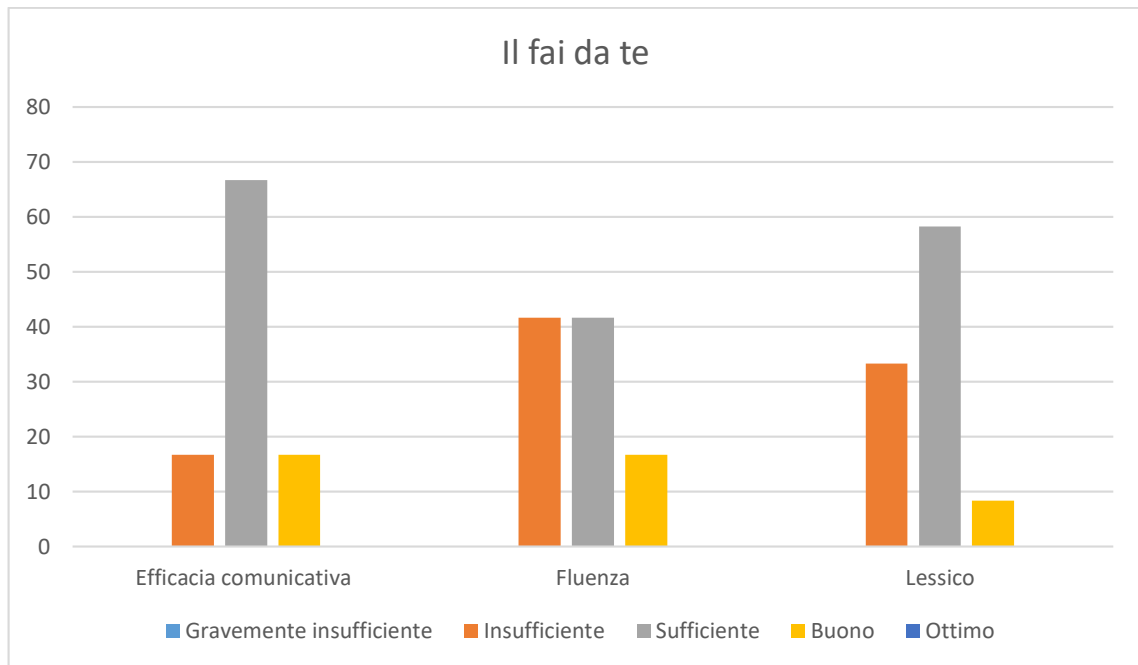


Grafico n°44: risultati delle presentazioni del task “ Il fai da te”

Nel primo task intermedio dell’ultima unità didattica notiamo che la maggioranza degli informanti riescono a cavarsela sufficientemente. Infatti, notiamo che il 66.67% ha avuto un’efficacia comunicativa sufficiente, il 58.3% ha avuto un lessico anch’esso sufficiente e il 41.67% era fluido in maniera sufficiente.

Mentre una parte degli altri aveva ancora difficoltà nella comunicazione legate alle diverse componenti, in cui notiamo che il 41.67% ancora trova difficoltà nella fluidità, il 33.3% aveva difficoltà sia nella mancanza che l’adeguatezza lessicale e il 16.67% incontra problemi a farsi capire mentre comunica.

Tranne il 16.67 che rimane stabile e mostra di essere capace nella comunicazione sia nell’efficacia comunicativa che nella fluenza e solo l’8.4% possiede un buon bagaglio lessicale che li permette di comunicare senza grossi problemi.

Unità di lavoro 2:

Dopo il task del “fai da te” ci siamo passati alla preparazione del secondo e ultimo task intermedio legato ai guasti e riparazioni di casa. Inoltre, abbiamo svolto

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

varie attività legate al tema le quali sono descritte in dettaglio nella tabella seguente.

Fase del pre-task		
Attività	Indicazioni	Materiali <i>Al dente 2</i> pag. 74-75
1. Produzione orale	Gli studenti leggono “cassetta degli attrezzi” sulla lavagna e cercano di spiegare di che cosa si tratta. Dopo aver capito il senso cominciano a costruire una lista degli oggetti che si possono trovare dentro la cassetta degli attrezzi, confrontandola alla fine con quella dei compagni.	Lavagna
2. Produzione orale	Gli studenti leggono un'altra espressione sulla lavagna ‘tuttofare’ e cercano di intuire il significato. Dopo aver capito il significato descrivono le caratteristiche di un buon tuttofare secondo il proprio punto di vista.	Lavagna
3. Lettura e produzione orale	A questo punto gli studenti leggono l'articolo, poi a coppie discutono sulle loro competenze e se seguono i consigli elencati nell'articolo.	Articolo
4. Ascolto e abbinamento	Gli studenti ascoltano una volta i mini dialoghi poi abbinano ogni dialogo all'immagine corrispondente.	Traccia audio 25 e immagini
5. Produzione orale	Gli studenti sono invitati a raccontare un'esperienza di un guasto a casa e come hanno risolto il problema.	Niente

Tabella n°91: attività svolte nella fase di pre-task ‘Chi chiamiamo!’

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Come abbiamo appena descritto nella tabella, gli studenti hanno ricevuto un input vario grazie a una serie di attività per garantire l'esecuzione del secondo task intermedio che intende sviluppare la capacità di parlare di guasti e riparazioni. Nella tabella n° 92 seguente sono elencati gli obiettivi mirati, le risorse linguistiche richieste, la durata e la modalità di svolgimento.

Fase: ciclo del task	
Task intermedio	Chi chiamiamo?
Obiettivi comunicativi	Parlare di guasti e riparazioni,
Risorse linguistiche	Lessico degli attrezzi, i professionisti, stare + gerundio, i pronomi con gli infiniti
Durata	Un'ora e trenta minuti
Modalità di svolgimento	Individualmente

Tabella n°92: obiettivi del task 'Chi chiamiamo!'

In questo task abbiamo chiesto agli studenti di preparare una lista dei professionisti che chiamano molto spesso, poi la confrontano con il compagno. Nel confronto con il compagno devono raccontare un'esperienza con un professionista che hanno già chiamato e per quali guasti o riparazioni lo hanno chiamato.

Durante la comunicazione in questo task gli studenti hanno potuto esprimersi in maniera sia sufficiente che insufficiente come evidenzia la tabella successiva (per più dettagli si prega di consultare allegato n°20).

Task intermedio: Chi chiamiamo!	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	1	9.10	0	0	1	9.10
Insufficiente	3	27.27	6	54.54	4	36.36
Sufficiente	7	63.63	5	45.45	6	54.54
Buono	0	0	0	0	0	0
Ottimo	0	0	0	0	0	0
Totale	11	100	11	100	11	100

Tabella n°93: risultati delle presentazioni del task " Chi chiamiamo!"

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

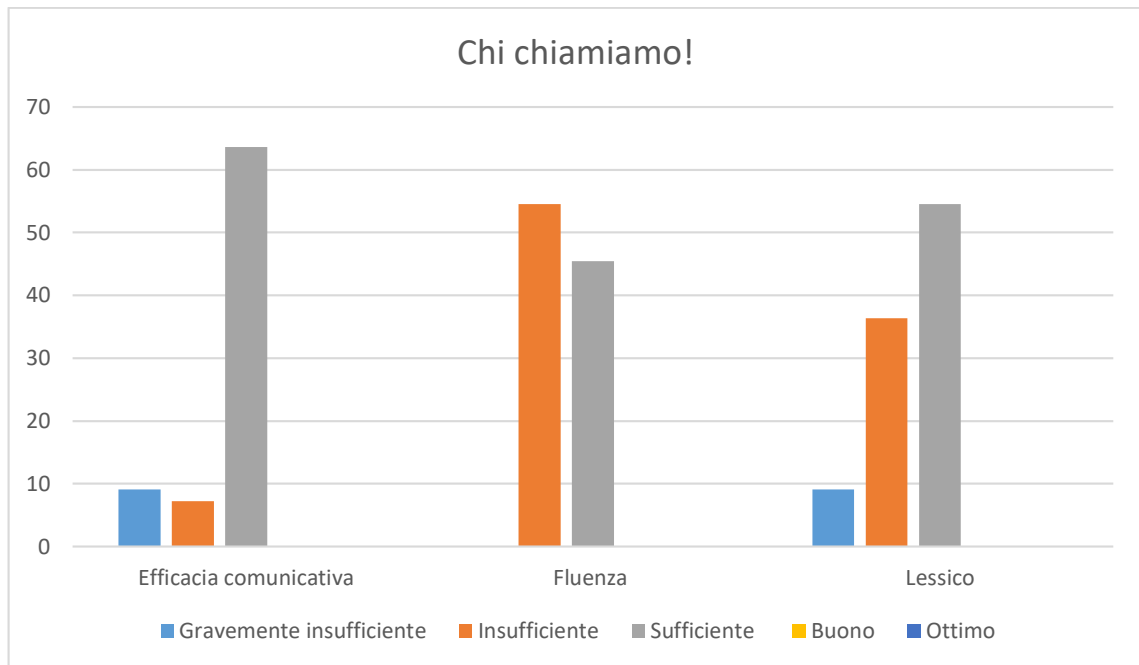


Grafico n°45: risultati delle presentazioni del task “ Chi chiamiamo!”

Nel secondo task dell’ultima unità didattica notiamo che le difficoltà persistono sia nell’efficacia comunicativa che nella ricchezza e adeguatezza lessicale dal 9.10% degli indagati. Mentre più della metà mostra di avere ancora insufficienza nella fluidità e il 36.36% ha ancora un lessico limitato e il 27.27% incontra un po’ difficoltà nell’efficacia comunicativa.

Invece il 63.63% ha potuto cavarsela e farsi capire in maniera sufficiente, il 45.45% ha avuto una fluenza sufficiente durante la comunicazione in questo task e il 54.54% ha avuto un bagaglio lessicale sufficiente che gli permette di produrre enunciati comprensibili dall’interlocutore.

Finalmente siamo arrivati al nostro task conclusivo non solo per questa unità didattica ma per tutta la nostra sperimentazione. Esso consiste nel preparare un annuncio per offrire servizi, la tabella seguente esplicita gli obiettivi e le risorse necessarie.

Fase: ciclo del task	
Task finale	Offrire servizi
Obiettivi comunicativi	Offrire e chiedere di dare qualcosa, offrire servizi

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Risorse linguistiche	Riutilizzo di tutte le risorse dell'unità
Durata	Preparazione in classe un'ora e trenta e realizzazione a casa.
Modalità di svolgimento	Individuale

Tabella n°94: obiettivi del task 'Offrire servizi'

All'inizio della lezione abbiamo chiarito agli studenti che dovranno preparare qualcosa con il collage in cellulari, però devono prima preparare e organizzare le loro presentazioni. Abbiamo invitato gli studenti di pensare ad una lista di servizi e la professione corrispondente a ciascuno.

Poi scegliere tra i quali piace di più e si può offrire e in base a quella scelta preparano un annuncio per offrire quel servizio. Alla fine creano un brevissimo video di questo annuncio che devono inviare e mostrare ai compagni per scegliere il più originale.

Dato che non sia possibile portare a termine il task in una sola lezione da una parte perché richiede molto tempo per scegliere le foto, montare il video e magari scaricare l'applicazione per realizzare il lavoro; dall'altra perché all'università non c'è una buona connessione che gli permette di fare tutto questo. Per questo motivo abbiamo rimandato la presentazione dei lavori alla lezione successiva, così gli studenti hanno fatto il montaggio tranquillamente a casa.

In effetti, nella lezione successiva abbiamo ricevuto i video e li abbiamo esibiti tramite il proiettore per tutta la classe. Gli studenti hanno potuto portare a termine il task con efficacia realizzando un video in cui propongono di offrire servizi legati a diversi mestieri.

Insomma la tabella seguente registra la qualità dei risultati ottenuti da questo task conclusivo (per più dettagli si prega di consultare allegato n°21).

Task finale: Offrire servizi	Efficacia comunicativa		Fluenza		Lessico	
	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.	Ris.	Perc.
Gravemente insufficiente	0	0	0	0	0	0

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Insufficiente	1	7.14	2	14.25	1	7.14
Sufficiente	4	28.57	4	28.57	5	35.71
Buono	7	42.85	8	57.14	8	57.14
Ottimo	2	14.25	0	0	0	0
Totale	14	100	14	100	14	100

Tabella n°95: risultati delle presentazioni del task “ Offrire servizi”

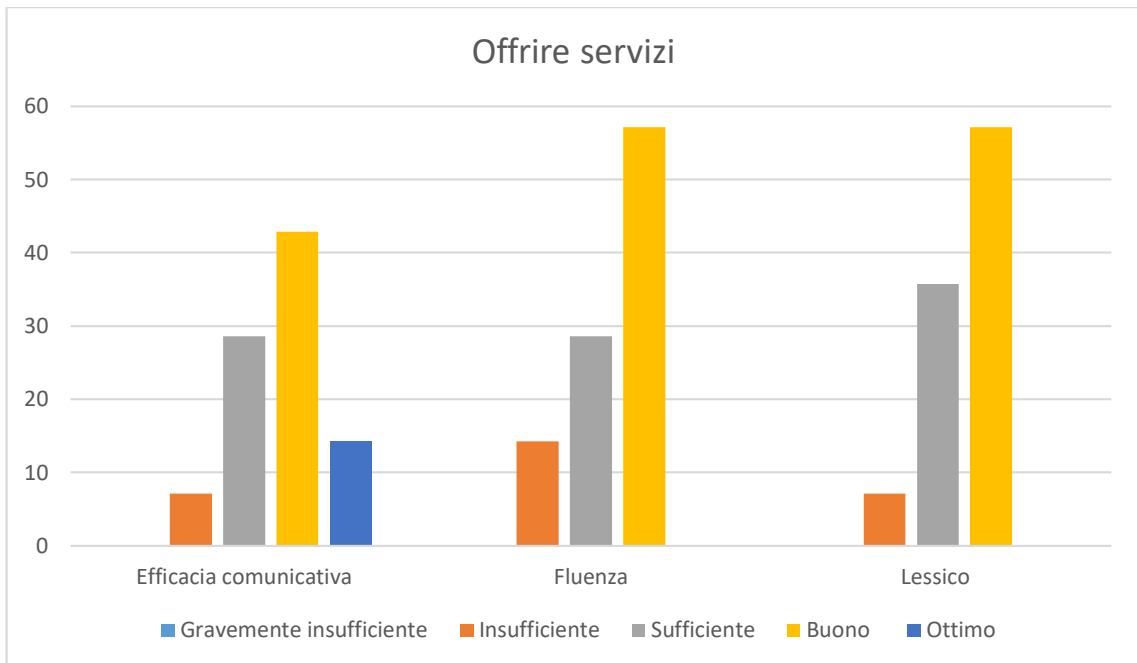


Grafico n°46: risultati delle presentazioni del task “ Offrire servizi”

Nel task finale sia di questa unità didattica che di tutta questa ricerca notiamo un notevole aumento di percentuale in tutte e tre componenti. Infatti osserviamo che per la prima volta il 14.25% riesce ad essere buonissimo nell'efficacia comunicativa.

Mentre la maggioranza riesce ad comunicare anche se non è in modo molto sofisticato ma è stato buono in maniera più o meno equilibrata in tutte le componenti, in cui il 57.14% aveva sia una buona fluenza che un buon bagaglio lessicale e il 42.85% nell'efficacia comunicativa.

Invece il resto aveva una capacità sufficiente nella comunicazione, precisamente il 28.57% per l'efficacia comunicativa e la fluenza e il 35.71% nella ricchezza e adeguatezza lessicale. Solo una minoranza che rimane ad avere

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

un'insufficienza nella comunicazione, in cui notiamo il 7.14% che incontra ancora difficoltà nel farsi capire ed essere efficaci nella comunicazione ma ha anche un lessico molto limitato e il 14.25% non ha potuto sviluppare la sua fluenza.

Quindi notiamo che una buona maggioranza riesce a migliorarsi e solo una minoranza che non ha potuto sviluppare molto il suo livello di comunicazione in lingua italiana.

Bilancio unità 4:

a. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

Tre obiettivi comunicativi sono stati prefissati nell'ultima unità, i quali sono stati sviluppati nei vari task svolti nel corso di questa unità. Adesso vediamo come gli studenti hanno valutato lo sviluppo delle loro competenze.

	😊		🙂		😞		😓		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Parlare delle proprie competenze di lavoro	5	25	12	60	3	15	0	0	20	100
Parlare di guasti e riparazioni	7	35	9	45	4	20	0	0	20	100
Offrire e chiedere di fare qualcosa	7	35	10	50	3	15	0	0	20	100

Tabella n°96: autovalutazione delle competenze della quarta unità didattica

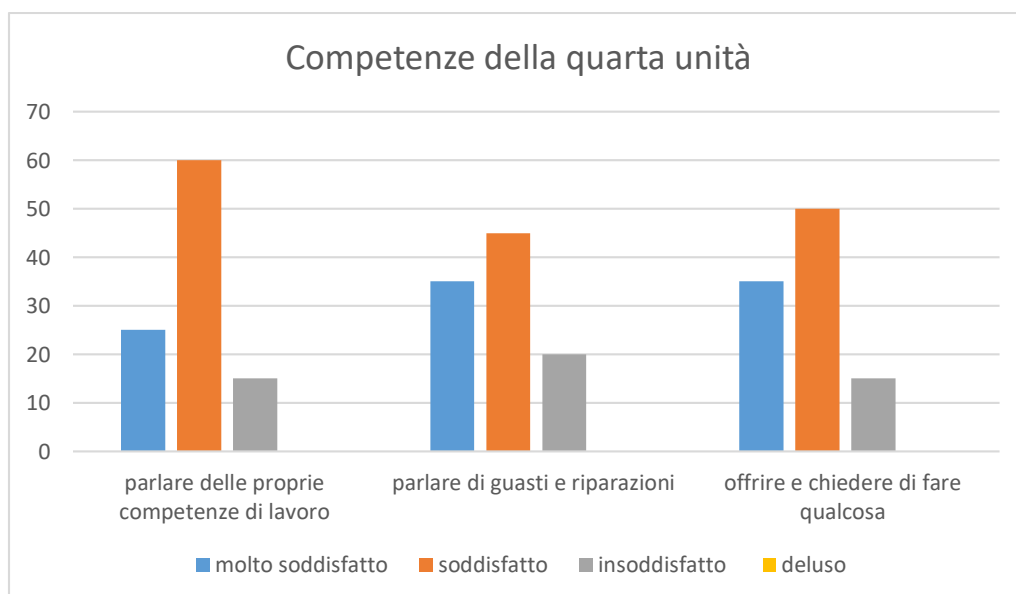


Grafico n°47: autovalutazione delle competenze della quarta unità didattica

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Nell'ultima unità la maggioranza degli studenti ha potuto sviluppare le sue competenze e raggiungere gli obiettivi prefissati. Infatti, il 60% di loro è soddisfatto nel parlare delle proprie competenze di lavoro a casa e bricolage e il quarto afferma di essere molto soddisfatto e solo il 15% non sembra molto soddisfatto del livello raggiunto.

Tra l'altro, la maggioranza degli informanti dopo aver studiato i contenuti di questa unità tramite un approccio azionale afferma di essere in grado di parlare dei diversi tipi di guasti che si possono affrontare nella nostra vita quotidiana e le eventuali riparazioni che si possono fare, in cui il 45% è soddisfatto mentre il 35% è molto soddisfatto e solo il 20% che non riesce a parlare di guasti e riparazioni in maniera molto soddisfatta.

Anche per l'ultima competenza notiamo che la maggioranza riesce ad attendere l'obiettivo dal momento che la metà degli studenti afferma di essere soddisfatta e il 35% è molto soddisfatto possiamo capire che le tecniche usate in questa unità sono state funzionali a sviluppare la competenza di offrire servizi e chiedere di fare qualcosa. Tranne, il 15% che non ha potuto sviluppare in maniera molto soddisfacente tale competenza.

b. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà? Quale/i? Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?

Nell'ultima unità gli studenti insistono su alcuni aspetti positivi dei task già citati in precedenza ma appaiono anche nuovi vantaggi come il gradimento del metodo perseguito e quindi l'approccio orientato all'azione. Comunque elenchiamo in dettaglio nella tabella successiva i vantaggi citati.

Punti positivi	Risposte	Percentuale
Ricchezza del lessico	13	65
Ho imparato tante parole nuove e lessico legato ai guasti	10	50
Ho imparato a parlare del fai da te	4	20

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Ho imparato a conversare i vari temi	3	15
Ho potuto usare il nuovo lessico che ho imparato	1	5
Ho avuto nuove idee	1	5
Ho potuto sviluppare il mio livello	1	5
Ho potuto migliorare la mia pronuncia	3	15
Ho potuto superare le mie difficoltà	1	5
Ho imparato a comunicare con i compagni	6	30
Ho imparato e mi è piaciuto il lavoro con i compagni e in gruppo	2	10
Mi è piaciuto il metodo della prof.	1	5

Tabella n°97: gli aspetti positivi durante lo svolgimento della quarta unità didattica

In questa ultima unità notiamo un aumento di percentuale nell'aspetto legato al lessico, in cui il 65% afferma che i task garantiscono un apprendimento ricco di vocabolario utile cioè permettono di avere una ricchezza lessicale, a questa categoria si aggiunge il 5% argomentando che grazie ai task è possibile usare il lessico imparato in precedenza.

Notiamo ancora come la metà degli informanti afferma di aver imparato diverse parole legato all'argomento trattato, oltre questo il 5% ha potuto sviluppare sia il suo livello sia il modo di riflessione avendo nuove idee.

L'altro vantaggio primordiale in questa ricerca è che i task hanno permesso agli studenti di sviluppare le loro produzioni orali, in cui il 20% afferma che ha imparato a parlare del fai da te e quindi a parlare più o meno del tema dell'unità. Mentre il 15% si è accorto che i task non solo gli permettono di parlare del tema dell'unità ma anche sono stati utili per sviluppare la conversazione i vari temi, da qui possiamo capire che studenti hanno valutato non solo i task di questa unità ma anche l'utilità di questo nuovo strumento sin dall'inizio del corso.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Notiamo anche che per la pronuncia si nota un miglioramento evidente rispetto all'unità precedente in cui c'è un aumento di percentuale dal 5% al 15%.

Un elemento nuovo appare nelle testimonianze degli indagati, è che grazie ai task hanno potuto sviluppare abilità relazionali, in cui il 30% ha appreso a comunicare con i colleghi al quale si aggiunge il 10% che afferma di aver imparato a lavorare in compagnia.

Un'altra testimonianza relativa in maniera diretta alla nostra ricerca è che il 5% degli informanti dichiara che il metodo perseguito durante il corso, cioè l'approccio orientato all'azione è stato molto gradito, a questo si aggiunge un 5% che dichiara di aver superato le proprie difficoltà incontrate durante l'apprendimento.

Contrariamente ai numerosi vantaggi citati gli ostacoli in questa unità sono pochi, anzi rispetto alle unità precedenti le difficoltà sembrano essere ridotte come notiamo nella tabella seguente.

Ostacoli della quarta unità	Risposte	Percentuale
Ho avuto difficoltà di parlare sul mio stile	1	5
Il tempo dedicato alla lezione non era sufficiente	4	20
Niente	10	50
Nessuna risposta	5	25

Tabella n° 98: gli ostacoli incontrati nello svolgimento della quarta unità didattica

Per quello che riguarda gli ostacoli affrontati in questa ultima unità notiamo che solo il 5% che ha incontrato difficoltà sviluppando la sua competenza nel parlare del proprio stile. Invece, la metà degli informanti dichiara chiaramente di non aver incontrato difficoltà e il quarto non fornisce una risposta, probabilmente questo vuol dire non ci sono state difficoltà siccome nelle prime unità hanno citato vari tipi di problemi.

Un fattore più importante ritorna ad essere focalizzato dagli studenti è che il tempo previsto per la lezione di orale è molto ridotto, pensando che ci dovrebbe

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

essere un volume orario più di questo per poter giungere gli obiettivi di apprendimento in maniera soddisfacente.

Notiamo anche come alla fine di questa sperimentazione gli studenti riescono ad essere più consapevoli e che hanno potuto sviluppare un certo grado di autonomia esprimendo le loro preoccupazioni in maniera più logica.

Oltre questo si nota che all'inizio della sperimentazione ci sono state maggiori difficoltà rispetto alla fine, vale a dire che più abbiamo usato i task meno è la difficoltà nell'apprendimento.

c. Valuta il compito dei tuoi compagni.

Ci siamo arrivati ora alla valutazione tra pari, cioè i discenti tramite la tabella seguente attribuiscono un giudizio alle presentazioni dei compagni.





									Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.	R.	P.
La presentazione è chiara	8	40	7	35	5	25	0	0	20	100
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità	3	15	11	55	6	30	0	0	20	100
Il lessico utilizzato è adeguato	0	0	14	70	6	30	0	0	20	100
È originale e interessante	8	40	5	25	7	35	0	0	20	100
La pronuncia è chiara e l'intonazione è corretta	7	35	9	45	4	20	0	0	20	100

Tabella n°99: valutazione dei task della quarta unità didattica da parte degli studenti

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

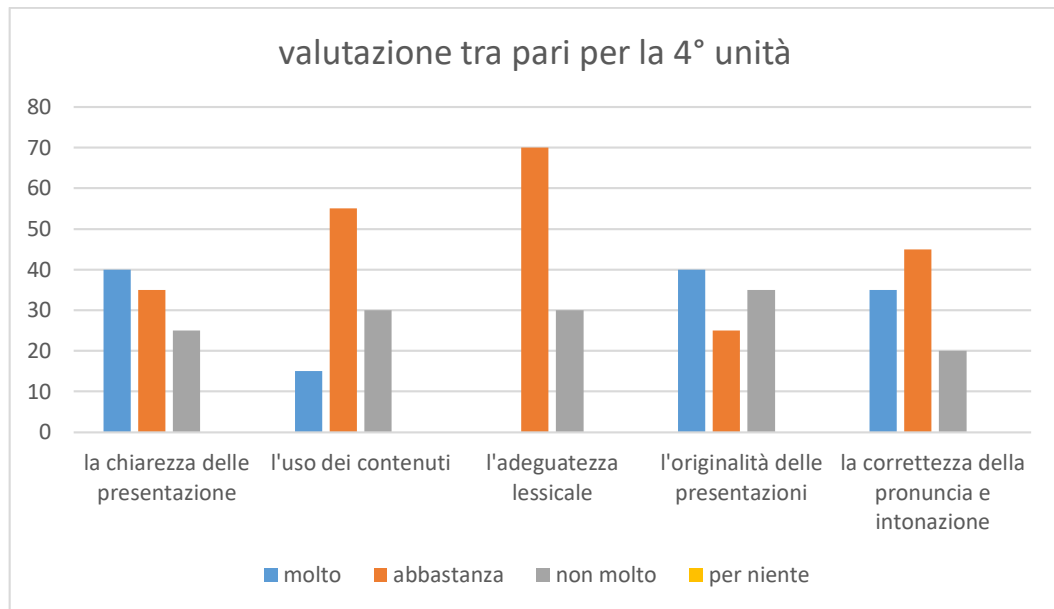


Grafico n°48: valutazione dei task della quarta unità didattica da parte degli studenti

Gli informanti hanno valutato i compiti dei compagni della quarta unità in questo modo; il 40% è del parere che le presentazioni erano molto chiare, il 35% pensa che siano chiare invece il 25% non le trova molto chiare. Tra l'altro il 55% ha dichiarato che i compagni hanno utilizzato i contenuti dell'unità e il 15% lo afferma fortemente, mentre il 30% ha un parere diverso sostenendo che i compagni non hanno usato molto ciò che hanno imparato nel corso dell'unità.

Per quanto riguarda l'adeguatezza del lessico la maggioranza (70%) afferma che l'uso del lessico era abbastanza adeguato mentre una minoranza (30%) non condivide il parere e crede che il lessico usato non è molto adeguato.

Per l'altro aspetto valutato, cioè l'originalità delle presentazioni la maggioranza degli studenti pensa che siano originali e interessanti in cui il 40% dichiara di essere molto originali e il 25% dichiara di essere originali, invece il 35% sostiene che non siano molto interessanti e originali.

Notiamo anche che il 45% afferma che la pronuncia dei compagni era chiara e il 35% afferma che era molto chiara, invece il 20% non pensa che sia abbastanza chiara.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Conclusioni:

In conclusione abbiamo constatato diversi aspetti dai risultati ottenuti nella nostra sperimentazione. Tra i quali, abbiamo notato che nei monologhi gli studenti erano più buoni nell'esprimersi oralmente rispetto alle interazioni con i compagni. Però, nei primi gli informanti hanno avuto abbastanza tempo per prepararsi e organizzare le proprie idee e quindi il loro discorso era più o meno progettato in anticipo. Invece, per le interazioni, e soprattutto nelle interviste, i loro enunciati riflettevano ciò che realmente sono in grado di fare o meno senza essere preparati o predeterminare gli enunciati.

Dunque la loro competenza comunicativa è autentica e si afferma spesso nel secondo caso visto che non sia possibile predeterminare le risposte dei colleghi, oppure indovinare in che modo progettare il discorso eppure la loro produzione orale riferisce ad un contesto di comunicazione reale e spontanea.

Per concludere abbiamo paragonato gli esiti dei quattro task finali, in questo confronto non abbiamo preso in considerazione i task intermedi dal momento che hanno una funzione preparatoria e il loro ruolo è quello di allenare gli studenti al task finale. Per questo motivo abbiamo studiato i progressi secondo i risultati ottenuti dai task finali.

Tuttavia, è importante esplicitare che nei due primi task finali tutti gli studenti erano presenti ma nei due ultimi task finali solo il 70% degli informanti che ha eseguito i task, di conseguenza non abbiamo potuto osservare lo sviluppo del 30% fino alla fine.

Insomma il grafico seguente illustra i progressi degli studenti nell'efficacia comunicativa.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

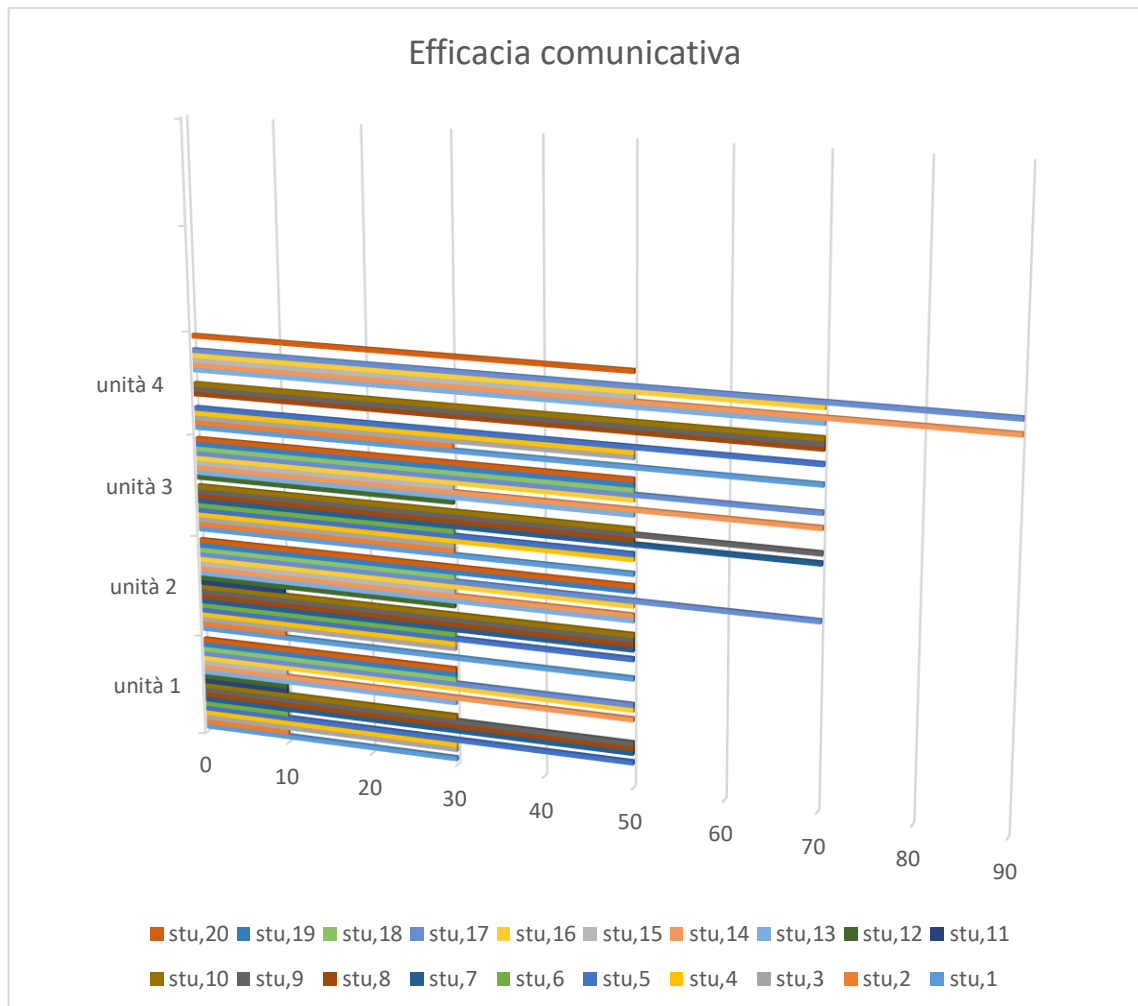


Grafico n°49: sviluppo dell'efficacia comunicativa degli informanti

Come mostra il grafico n°49 la maggioranza degli studenti nel task finale della prima unità avevano una scarsa efficacia comunicativa e solo una minoranza che aveva un livello sufficiente. Mentre nel task finale della seconda unità notiamo un primo picco di una buona efficacia comunicativa e più della metà riesce ad avere un livello sufficiente mentre il 40% ancora soffriva di difficoltà nell'essere efficace nella comunicazione.

Nel terzo task finale la buona efficacia comunicativa torna a salire di nuovo e rappresenta questa volta il 28.57% mentre la metà rimane stabile ad avere una capacità comunicativa sufficiente e il 21.43% ha ancora una carenza in questa componente ma notiamo per la prima volta che nessuno ha gravi difficoltà nell'efficacia comunicativa.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Tuttavia, l'ultimo task finale registra un notevole aumento in questa componente, in cui notiamo che il 14.25% tocca il massimo e arriva ad avere un livello più che buono nell'efficacia comunicativa, mentre il 42.85% raggiunge un livello buono e il 28.57% rimane ad avere una capacità comunicativa sufficiente e tranne il 7.14% che ha un'insufficienza in questa componente.

Per quanto riguarda l'altra componente, cioè la fluenza il grafico seguente illustra lo sviluppo di ogni singolo studente.

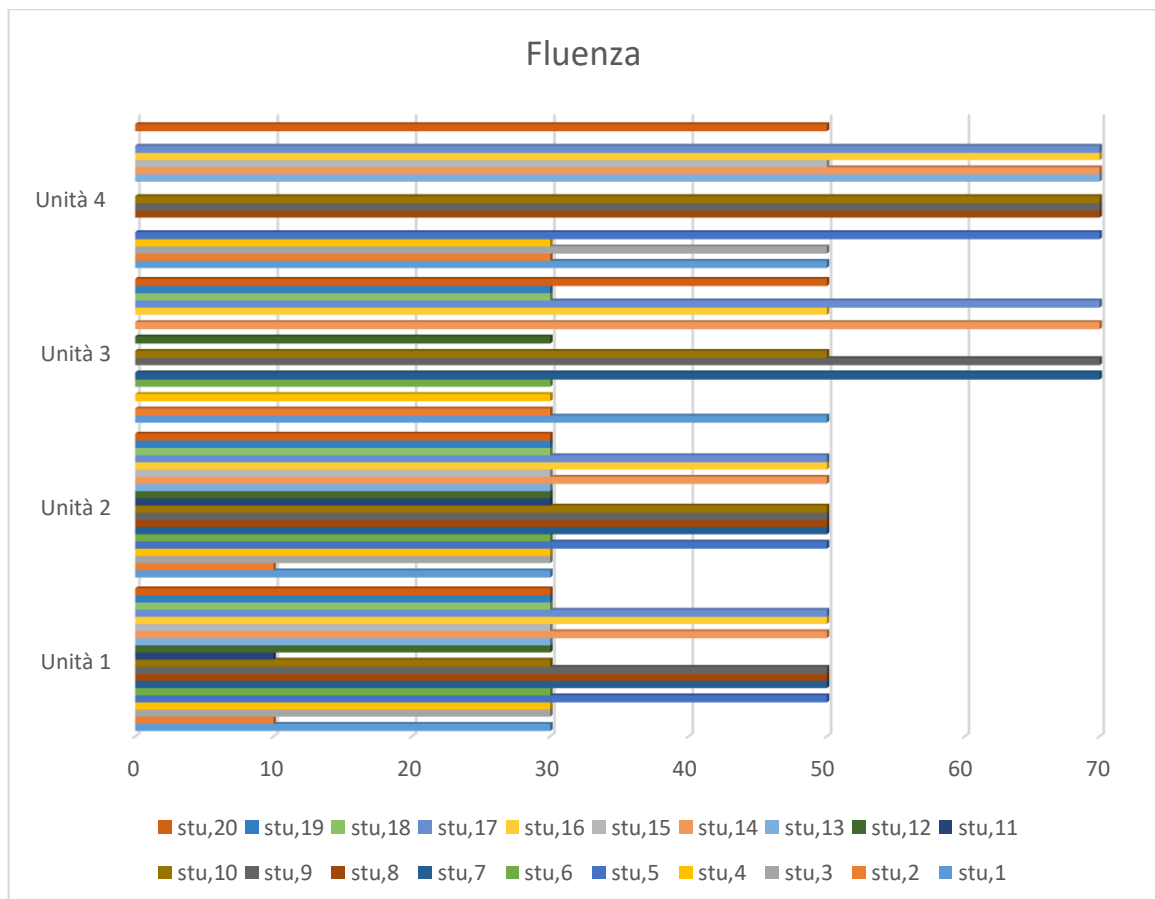


Grafico n°50: sviluppo della fluenza degli informanti

Quasi lo stesso per la fluenza la maggioranza ha iniziato avendo difficoltà nell'esprimersi in italiano con fluidità in cui notiamo che il 10% aveva gravi difficoltà e il 55% aveva delle lacune che impedisce di essere fluente. Tranne il 35% che poteva esprimersi in maniera fluida con sufficienza.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Nel secondo task finale notiamo un minimo aumento in cui il 40% aveva una fluenza sufficiente, il 55% aveva ancora delle lacune e difficoltà mentre il 5% non ha potuto superare le sue gravi difficoltà di fluenza.

Nel terzo task notiamo un aumento un po' più rispetto a quello precedente nel quale il 28.57% ha potuto giungere un grado più buono di fluenza mentre il 28.57% mantiene una fluenza sufficiente e il 42.86% ha ancora una carenza di fluenza.

Mentre nell'ultimo task notiamo un altro sviluppo di percentuale in cui il 57.14% riesce ad avere una buona fluenza e il 28.57% mantiene la sua sufficienza nella fluidità e solo il 14.25% che la sua fluenza rimane insufficiente.

Infine per quanto concerne la ricchezza e l'adeguatezza lessicale il grafico seguente illustra lo sviluppo degli indagati.

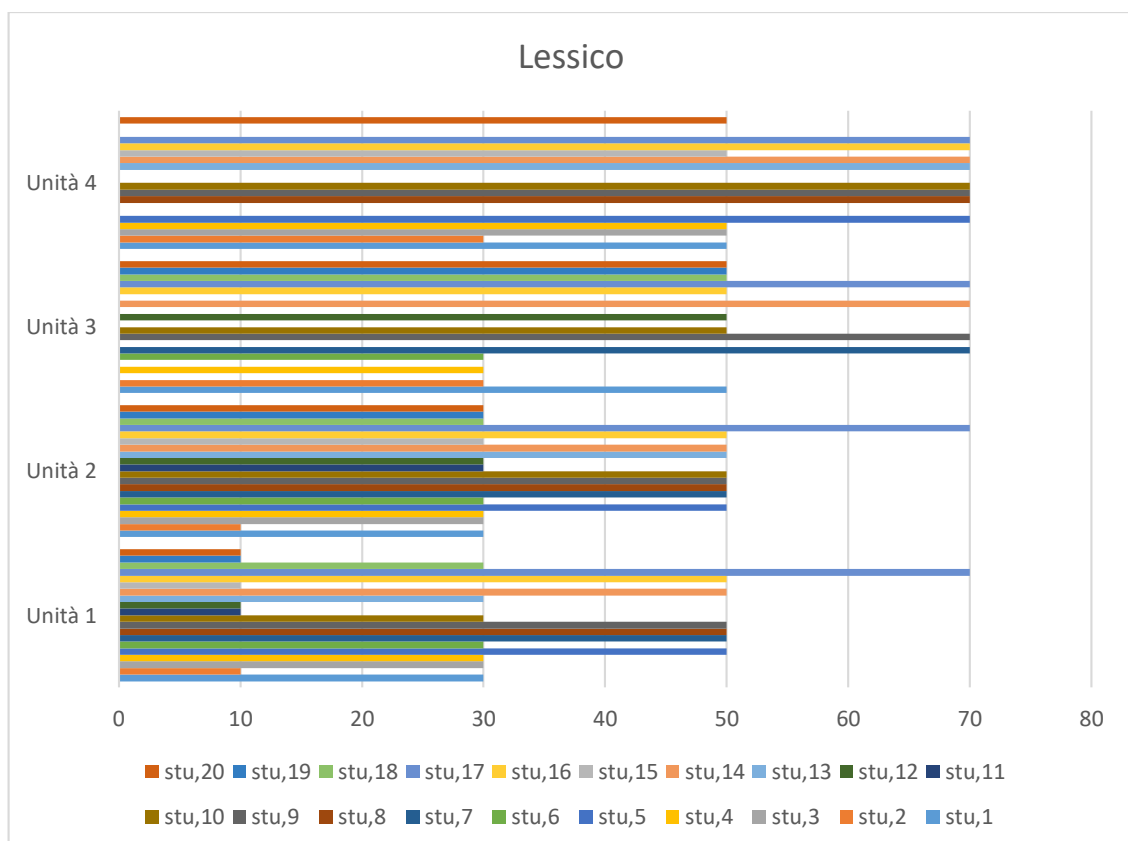


Grafico n°51: sviluppo del lessico degli indagati

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Come nelle precedenti componenti la maggioranza ha iniziato con un lessico scarso e non molto adeguato e il 30% che aveva un bagaglio lessicale sufficiente e solo il 5% che aveva un lessico buono e adeguato.

Nel secondo task notiamo un minimo aumento di percentuale in cui il 40% ha potuto avere un repertorio lessicale sufficiente e la metà mantiene di avere un lessico insufficiente.

Mentre nel terzo task il 28.57% ha sviluppato il suo repertorio lessicale con un vocabolario buono che permette di esprimersi e la metà invece ha un lessico sufficiente, tranne il 21.43% che non ha potuto sviluppare molto il suo repertorio lessicale.

Invece un notevole sviluppo si osserva nel quarto e ultimo task in cui più della metà è arrivata di avere un buon repertorio lessicale e il 35.71% arriva ad avere un lessico sufficiente per esprimersi e solo il 7.14% che non ha potuto sviluppare le sue conoscenze lessicali.

4.3.4. Quinto strumento: *Questionario finale*

Com'è stato già citato l'approccio azionale mette il discente al centro del suo percorso di apprendimento e lo studente adulto vuol essere coinvolto nelle decisioni che lo riguardano.

A. Obiettivo:

Per le ragioni appena citate e per essere compatibili con la natura della nostra ricerca, al termine della nostra sperimentazione, abbiamo chiesto gli informanti di compilare un breve questionario sia per avere il loro parere sui compiti proposti e sull'esperienza vissuta che per avere risultati credibili.

B. Somministrazione:

La somministrazione di questo questionario ha coinciso il primo giorno degli esami del secondo semestre che era il 14 maggio del 2023, per ciò abbiamo aspettato che gli studenti finiscano di dare l'esame previsto; poi e dopo quasi una

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

mezzoretta, verso le undici del mattino, li abbiamo invitati a compilare il questionario finale.

C. Descrizione:

Il questionario è sotto forma di un'unica sezione che include 6 domande, le quali evidenziano il punto di vista degli informanti per quanto riguarda i compiti e la modalità di lavoro durante lo svolgimento, valutando anche il grado di facilità o di difficoltà dei task.

D. Natura delle domande del questionario finale:

Il questionario raggruppa solo quesiti chiusi, la tabella qui sotto (n°100) illustra la natura del questionario rispetto ai tipi di domande in esso poste.

	Domande chiuse	
	Sì / No	Scala
Quantità	5	1
Totale	6	

Tabella n°100: tipi di domande nel questionario finale.

E. Interpretazione dei dati:

Per verificare le nostre ipotesi e rispondere alla nostra domanda di ricerca, abbiamo preso in considerazione anche il parere degli informanti stessi; in cui abbiamo avuto questi risultati:

1) Ti sono piaciuti i compiti?

È molto indispensabile sapere se gli informanti hanno accettato questa nuova prospettiva azionale e se hanno reagito positivamente di fronte all'uso dei compiti nel percorso di apprendimento o il contrario. Infatti, questa prima domanda ci permette di verificare questo.

	Risposte	Percentuale
Sì	17	85
No	3	15
Totale	20	100

Tabella n°101: il parere degli indagati



Grafico n°52: reazioni degli indagati

Notiamo che all' 85% gli sono piaciuti i compiti mentre al 15% no.

Quindi, globalmente per la maggioranza è stata una reazione positiva per quanto riguarda l'utilizzo dei compiti nel processo di apprendimento. Da qui possiamo constatare che i task sono stati graditi dagli informanti, ma anche possiamo affermare che i task forniti sono stati vantaggiosi durante il loro percorso formativo.

Invece per quelli che hanno fornito una risposta negativa cercheremo di capire perché non gli sono graditi dalle loro risposte successive.

2) I compiti sono stati:

La seconda domanda permette agli apprendenti di valutare o attribuire un giudizio sul grado di facilità o difficoltà dei compiti proposti.

Le scelte	Risposte	Percentuale
Tutti facili	1	5
Alcuni facili e altri difficili	14	70
Tutti né troppo facili né molto difficili	4	20
Tutti difficili	0	0
Nessuna risposta	1	5
Totale	20	100

Tabella n°102: valutazione dei task

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

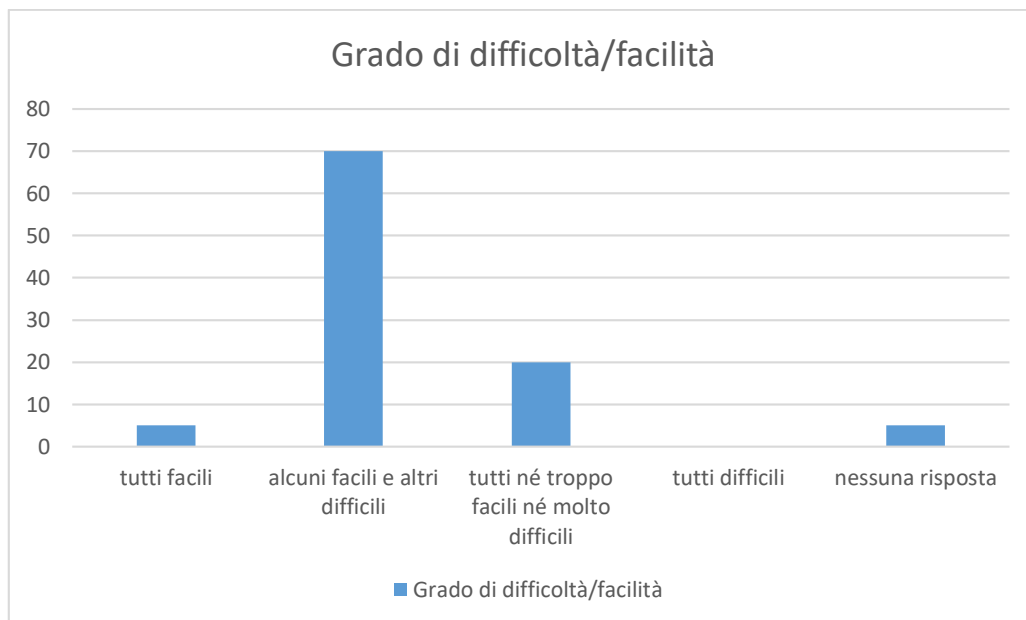


Grafico n°53 : il grado di difficoltà o facilità dei task

Dalla tabella precedente abbiamo notato che la maggior parte degli informanti (70%) afferma che dai task svolti c'erano alcuni facili ed altri difficili. Invece il 20% sostiene che i compiti erano convenienti e non erano né troppo facili né troppo difficili. Mentre il 5% dichiara che tutti erano facili nessuno abbia dichiarato di essere stati troppo difficili. Solo il 5% non ha fornito nessuna risposta.

Tuttavia, la risposta della maggioranza era prevista, anzi la scelta del grado di difficoltà è stata fatta per dispetto, cioè abbiamo scelto task che siano alla portata di tutti e che permettino di imparare anche cose nuove. In altre parole, la nostra intenzione era quella di proporre dei compiti che non risultassero troppo difficili che superino le capacità degli studenti, neanche troppo facili da sembrare compiti banali ma che siano agevoli e adatti per tutte le categorie degli apprendenti. Quindi possiamo osservare che i compiti erano adeguati alle capacità degli studenti

3) Il lavoro con la collaborazione dei compagni era:

Questa domanda apre il discorso sull'aspetto collaborativo; evidenziando come sono stati eseguiti i compiti lavorando con i compagni.

Scelta 1: Più divertente

Più divertente	Risposte	Percentuale
----------------	----------	-------------

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Sì	17	85
No	0	0
Nessuna risposta	3	15
Totale	20	100

Tabella n°103: lavoro divertente



Grafico n°54 : lavoro collaborativo divertente

Dai risultati ottenuti, notiamo che l' 85% dei nostri informanti è del parere che la collaborazione con i compagni durante lo svolgimento dei compiti è più divertente e nessuno ha dichiarato il contrario. Mentre il 15% non ha fornito nessuna risposta.

Da qui, si può capire che il clima creato durante lo svolgimento dei compiti collaborativi è comodo e confortevole in modo tale che favorisca l'apprendimento. Dunque possiamo dire che con l'approccio orientato all'azione si può imparare in maniera divertente soprattutto in collaborazione con gli altri.

Scelta 2: Più veloce

Più veloce	Risposte	Percentuale
Sì	11	55
No	3	15
Nessuna risposta	6	30
Totale	20	100

Tabella n°104: lavoro veloce

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

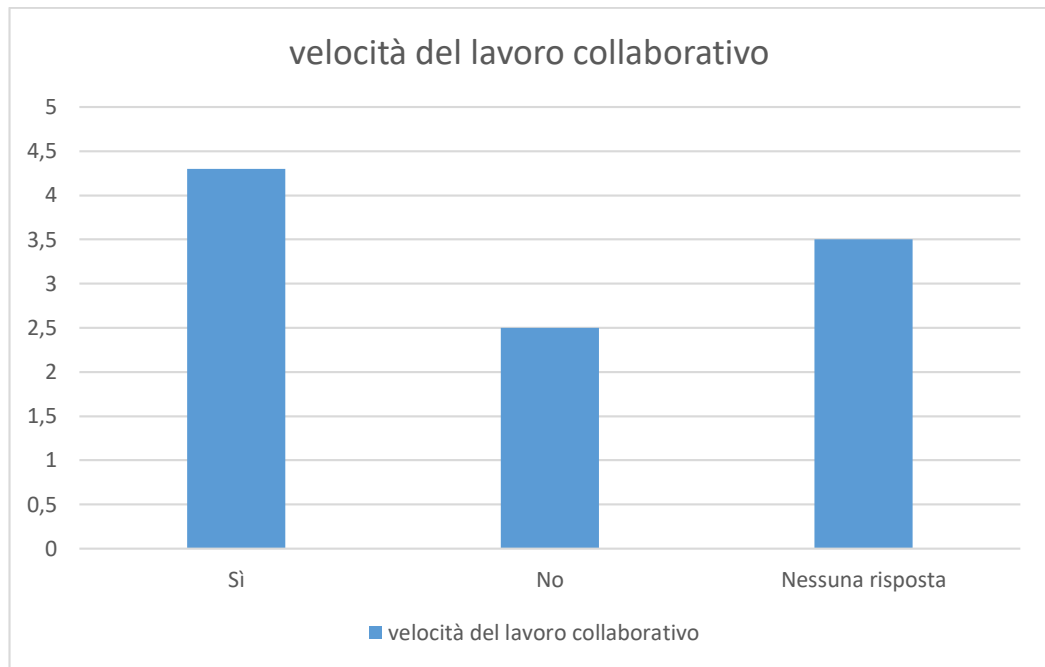


Grafico n°55 : velocità del lavoro collaborativo

Secondo il 55% degli informanti portare a termine un task grazie alla collaborazione dei compagni era più veloce, al contrario il 15% sostiene che il lavoro collaborativo non ha permesso di eseguire i compiti in un tempo più breve. Invece, il 30% ha saltato questa domanda.

Notiamo che più della metà degli apprendenti continua a reagire positivamente sul lavoro collaborativo affermando che grazie alla collaborazione con il compagno si può minimizzare i tempi per risolvere un task.

Scelta 3: Più rilassante

Più rilassante	Risposte	Percentuale
Sì	14	70
No	4	20
Nessuna risposta	2	10
Totale	20	100

Tabella n° 105: lavoro collaborativo più rilassante

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

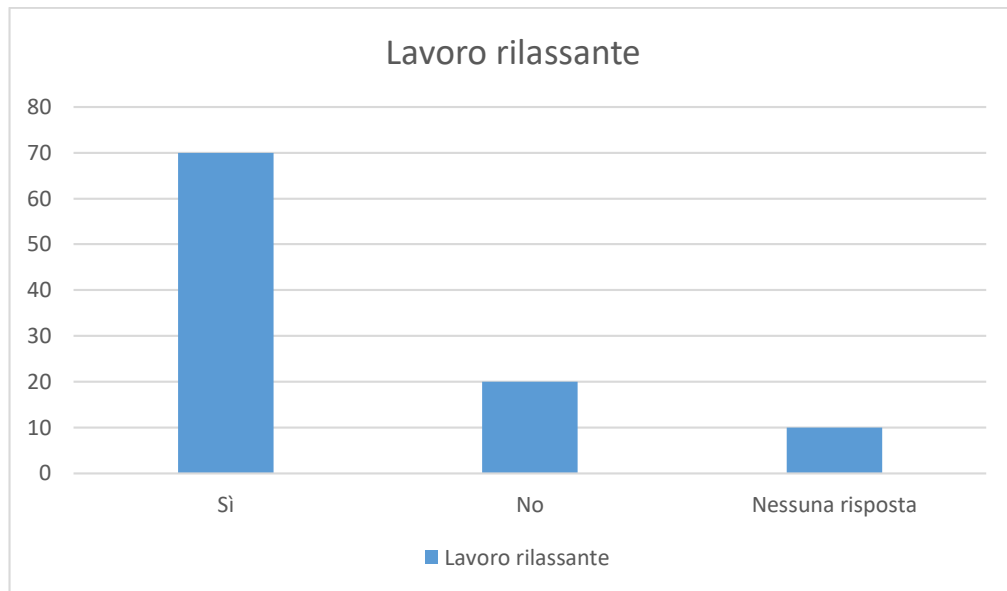


Grafico n°56 : lavoro collaborativo più rilassante

La maggioranza degli informanti ha lavorato in un clima rilassato e privo di tensioni negative. Difatti, secondo il 70% il lavoro collaborativo durante i compiti proposti è stato più rilassante, invece per il 20% non è stato rilassante. Solo il 10% non ha risposto.

Notiamo ancora qui una reazione positiva della gran parte degli informanti riguardo la collaborazione tra gli apprendenti durante il momento di svolgimento dei task. Quindi, constatiamo che il task è uno strumento che permette di imparare in un clima rilassante e privo di energie negative durante il suo svolgimento

Scelta 4: Noioso

Noioso	Risposte	Percentuale
Sì	5	25
No	10	50
Nessuna risposta	5	25
Totale	20	100

Tabella n°106: la noia nel lavoro collaborativo

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

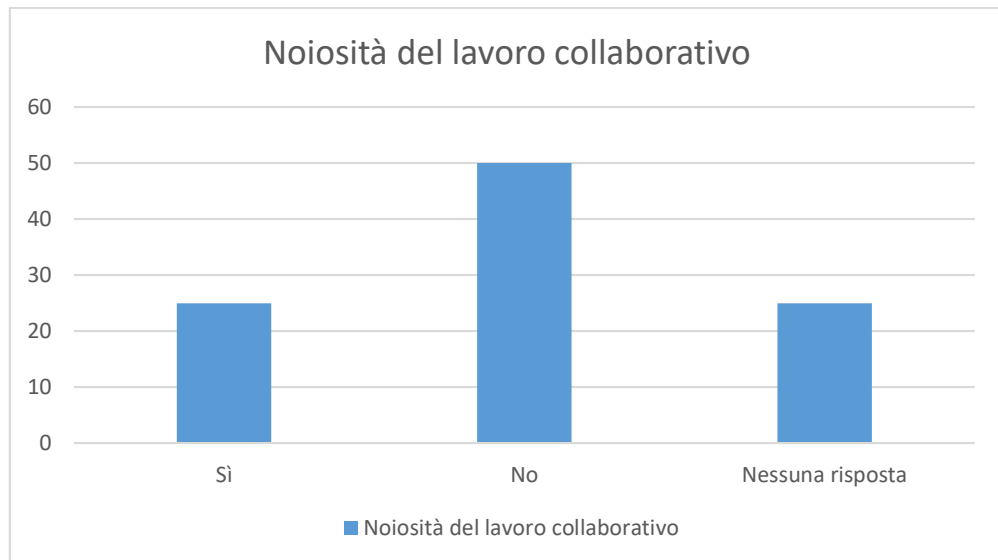


Grafico n°57 : noiosità nella collaborazione

Per quanto riguarda la quarta scelta, la metà degli indagati ha risposto negativamente. Cioè, lavorando con i compagni durante l'esecuzione dei task questo non crea noia o dà fastidio, invece, al 25% lo è spesso. Dall'altra parte il 25% non ha fornito nessuna risposta.

Notiamo qui che la percentuale di chi afferma il fatto che il lavoro collaborativo è noioso rappresenta il 25% si contraddice con chi ha appena affermato il divertimento mentre si collabora con i compagni la quale rappresenta lo 0% (vedi tabella n°103). Anche se consideriamo che quelli che non hanno risposto niente per il lavoro divertente, cioè per il 15%, non è affatto divertente ci sarà ancora una contraddizione; poiché chi afferma la noiosità rappresenta il 25% oltre al 25% di chi non ha risposto niente. Vale a dire, non c'è una coerenza tra le risposte offerte da una parte dei discenti, i quali sembrano indecisi nell'attribuire giudizio o nell'esprimere la loro opinione su questa esperienza; perché non è mai possibile considerare la collaborazione come un fatto molto divertente e nello stesso tempo molto noioso ma dovrebbe essere un giudizio delle due.

Scelta 5: Conflittuale

Conflittuale	Risposte	Percentuale
--------------	----------	-------------

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Sì	2	10
No	11	55
Nessuna risposta	7	35
Totale	20	100

Tabella n°107: il conflitto nel lavoro collaborativo



Grafico n°58 : il conflitto nel lavoro collaborativo

La diversità tra le persone può creare a volte fraintendimenti o conflitti. Però, il 55% dei nostri informanti ha potuto superare gli ostacoli confrontando l'altro, cioè maggiormente i discenti sono riusciti a collaborarsi senza vivere nessuna situazione di conflitto; mentre per il 10% ci sono stati alcuni problemi di confronto ai compagni. Notiamo anche che il 35% non risponde.

Anche qui notiamo che c'è un divario tra le percentuali. Precedentemente il 70% ha affermato che il lavoro collaborativo è molto rilassante mentre adesso solo il 55% afferma che il lavoro collaborativo non è conflittuale. Infatti, notiamo per la seconda volta che le percentuali sono più o meno diverse e sembrano un po' ambigue, perché c'è una parte che risponde in maniera contraddittoria.

4) Secondo te, è stato utile imparare l'italiano tramite quei compiti?

Questa domanda ci permette di rispondere alla nostra problematica. Infatti, gli informanti valutano l'utilità dei task nel loro apprendimento, grazie ai propri

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

risultati ottenuti e dopo aver provato, per un lungo periodo, di studiare tramite un approccio orientato all'azione e mediante task che mirano a sviluppare la loro competenza comunicativa.

	Risposte	Percentuale
Sì	20	100
No	0	0
Totale	20	100

Tabella n°108: l'utilità dei task



Grafico n°59: l'utilità dell'apprendimento tramite i task

Osserviamo che tutti gli informanti validano l'utilità dei task nel processo di apprendimento dell'italiano e nessuno lo nega. Di conseguenza, possiamo rispondere alla nostra problematica dal punto di vista degli studenti i quali affermano che i task rappresentano un elemento molto efficace e proficuo nello sviluppo delle competenze degli studenti nel contesto glottodidattico.

La giustificazione della risposta, sì, perché:

Per capire perché gli studenti hanno confermato l'utilità dell'approccio orientato all'azione o l'inverso e per garantire anche che le risposte non siano state casuali abbiamo chiesto loro di giustificare la loro risposta.

Sì, perché	Risposte	Percentuale
------------	----------	-------------

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Mi ricordo bene le parole	10	50
Ho imparato parole ed espressioni nuove	10	50
Non ho avuto paura di sbagliare	2	10
Ho potuto esprimermi tranquillamente	5	25

Tabella n°109: giustificazione della risposta sì

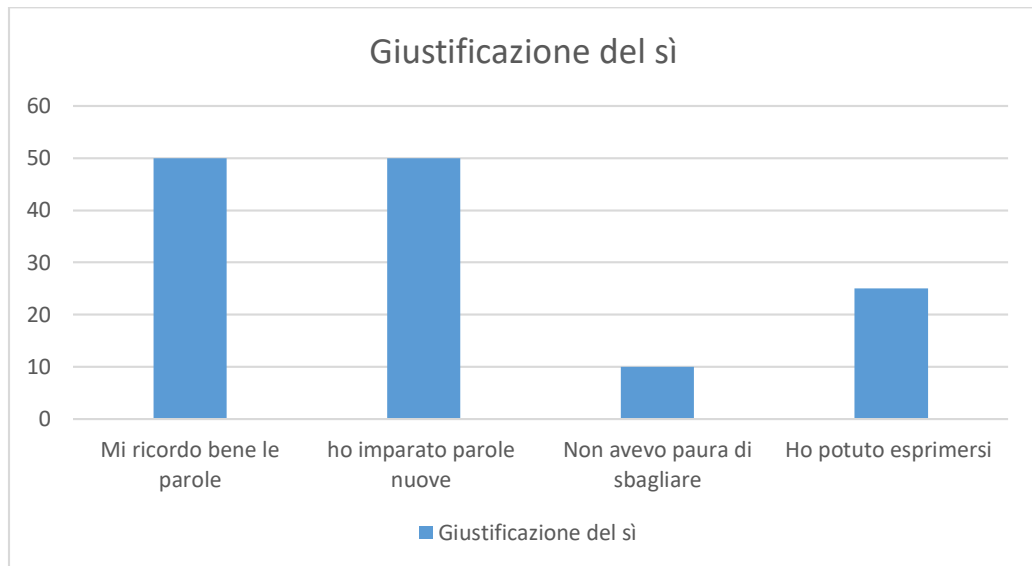


Grafico n°60: giustificazione della risposta sì

Come è stato già evidenziato in precedenza tutti i nostri informanti confermano che l'uso del TBLT nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera è efficace e valido, però per capire per quali ragioni è utile abbiamo chiesto più dettagli e giustificazione.

Proprio la metà giustifica l'utilità di questo ultimo sia perché aiuta a ricordare bene il lessico appreso sia perché gli permette di ampliare il proprio bagaglio lessicale imparando parole ed espressioni nuove. Il 25% sostiene che era una buona occasione per esprimersi tranquillamente, a cui raggiunge il 10% ribadendo di non aver avuto paura di sbagliare.

Quindi, è stato confermato dagli studenti che il task è un elemento vantaggioso per la ricchezza lessicale e per lo sviluppo dell'espressione orale, le quali rappresentano due elementi cruciali per avere una buona competenza comunicativa.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

5) Durante lo svolgimento dei compiti hai parlato in italiano con i tuoi compagni?

Dalla quinta domanda del questionario finale, vogliamo sapere se gli studenti hanno potuto esprimersi oralmente in italiano svolgendo i diversi compiti assegnati.

	Risposte	Percentuale
Sì	19	95
No	1	5
Totale	20	100

Tabella n°110: l'uso dell'italiano orale nei task



Grafico n°61: l'orale e i task

Osserviamo qui che quasi tutti (95%) gli informanti affermano di aver comunicato in italiano durante lo svolgimento dei task e solo il 5% non ha potuto esprimersi in italiano con i suoi compagni.

Quindi, questa risposta afferma quella precedente, cioè il task garantisce lo sviluppo della competenza comunicativa. Proviamo a capire il loro ragionamento e perché hanno risposto in questo modo.

La giustificazione della risposta, sì, perché:

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Abbiamo chiesto agli informanti di fornire una spiegazione alle loro scelte per capire come ragionano e che ne pensano a proposito il TBLT e la comunicazione.

Sì, perché	Risposte	Percentuale
I temi erano interessanti e rispondono alle mie esigenze	7	35
Non avevo paura di sbagliare	4	20
I compiti erano più motivanti e sfidanti	9	45
I compiti erano molto simili a quello che succede nella vita reale	7	35

Tabella n°111: giustificazione della risposta sì

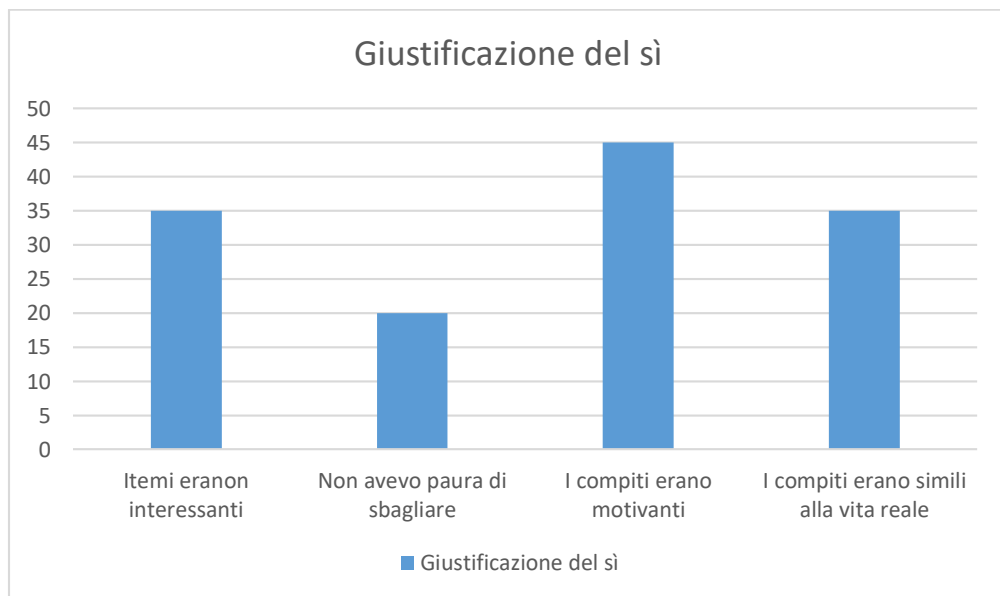


Grafico n°62: giustificazione della risposta sì

Gli informanti che affermano di aver parlato in italiano durante i task giustificano la loro risposta in questo modo: il 45% sostiene che i compiti erano molto motivanti e sfidanti in modo tale da permettere di parlare in italiano tranquillamente, il 35% trova gli argomenti scelti molto interessanti e rispondono alle esigenze di apprendimento, ancora il 35% dichiara che il fatto di comunicare in italiano durante l'esecuzione è dovuto all'autenticità dei compiti che erano

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

molto simili a quello che succede nella vita di tutti i giorni; mentre solo il 20% sostiene che non ha avuto paura di sbagliare.

Insomma, notiamo che gli informanti focalizzano molto spesso sui vantaggi del TBLT, di conseguenza anche dei task come; la motivazione, le affinità tra il task e quello che accade nella vita reale e quindi l'autenticità di questo strumento, l'importanza degli argomenti che portano, non aver paura di sbagliare...

Giustificazione della risposta No, perché

Proviamo adesso a capire perché gli informanti non sono riusciti a parlare in italiano svolgendo i compiti con i compagni.

No, perché	Risposte	Percentuale
I temi non erano molto interessanti e non rispondono alle mie esigenze	0	0
Avevo paura di sbagliare	1	5
Sono timido	1	5
I compiti non erano motivanti	0	0

Tabella n°112: giustificazione della risposta No

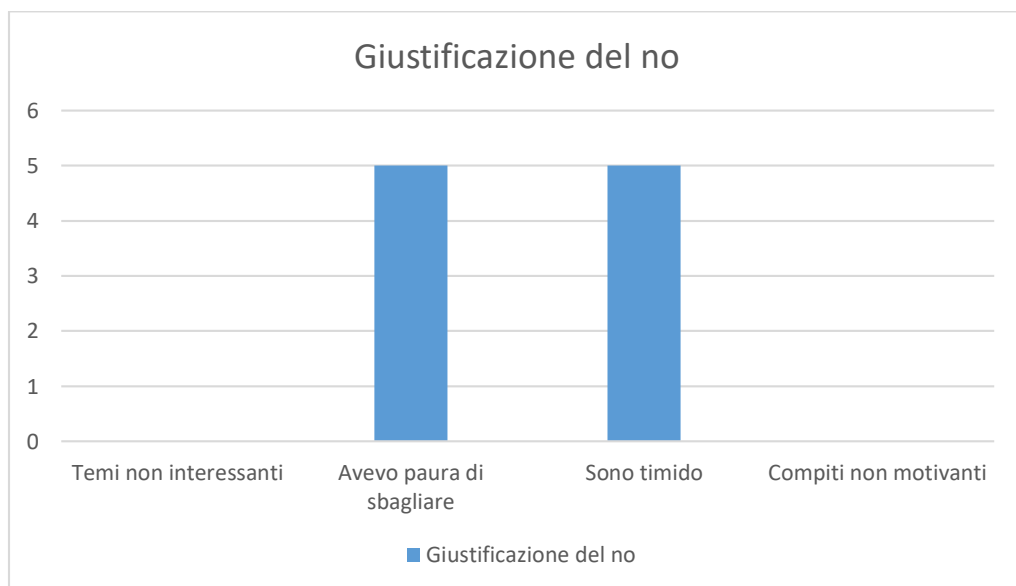


Grafico n°63: giustificazione della risposta No

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Come notiamo nella tabella precedente, il 5% degli informanti che non sono riusciti a parlare in italiano giustificano la loro risposta sia perché sono di natura timidi sia perché hanno avuto paura di sbagliare comunicandosi con gli altri. Vale a dire, la causa principale non è legata alla natura dei compiti come strumento o al metodo perseguito ma è in stretto legame con la personalità del soggetto stesso, cioè la sua introversione.

6) Vuoi ripetere questa esperienza o continuare gli studi seguendo questo metodo d'insegnamento e apprendimento?

Dall'ultima domanda del questionario finale, cerchiamo di sapere se gli studenti sono grati dell'approccio orientato all'azione e se vogliono ripetere un'esperienza simile o il contrario.

	Risposte	Percentuale
Sì	20	100
No	0	0
Totale	20	100

Tabella n°113: ripetere l'esperienza azionale



Grafico n°64: la ripetizione di un'esperienza orientata all'azione

Dalle risposte fornite per questa ultima domanda, notiamo che a tutti gli informanti piace ripetere una nuova esperienza azionale, anche al 15% che dichiara

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

all'inizio (vedi tabella n°101) di non gli sono piaciuti i compiti ha risposto positivamente.

Questa risposta, ci conferma che gli informanti si sono trovati in un clima che gli dà piacere ad imparare ed è stato un buon grado di apprendimento durante i compiti svolti.

Confrontando le risposte negative della prima domanda di qualche indagato con le risposte successive, notiamo che c'è una contraddizione. Perché, gli informanti hanno confermato l'utilità dei task nel contesto di apprendimento, grazie all'ampiezza lessicale che garantisce il suo utilizzo oltre al contesto creato che permette di esprimersi tranquillamente senza emozioni negative.

Proprio questo va ribadito nella penultima domanda, in cui quasi tutti gli informanti confermano di aver comunicato in italiano mentre si svolgevano i task, poiché, si sono trovati davanti a compiti molto motivanti e suscitano voglia di imparare; per ciò hanno potuto discutere argomenti di grande interesse come fanno di solito nella loro vita quotidiana.

In sintesi, da tutto quanto emerso sopra possiamo dire che gli studenti sono convinti che il task sia un elemento efficace per sviluppare la competenza comunicativa e che gli permetta di apprendere in maniera più o meno naturale, per questo confermano alla fine di voler riutilizzare i task nei prossimi corsi per usufruire dai vantaggi del TBLT.

4.3.5. Sesto strumento: *Test finale*

L'ultimo strumento di ricerca è sotto forma di un test di verifica (vedi allegato n°23) per la conoscenza della lingua italiana al quale hanno partecipato tutti i nostri venti indagati.

Il modello del test finale ha sempre la forma degli esami CILS proprio come abbiamo fatto nel test d'ingresso. Da ricordare che il livello individuato in partenza

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

dalla maggioranza degli informanti era A1, però, questa volta il livello supera il semplice A2 ma va verso A2+.

Tuttavia, con la pubblicazione del volume complementare del QCER per le lingue nel 2020 e i mutamenti dei diversi livelli non abbiamo trovato nessun esame ufficiale già pronto per il livello richiesto. Per questo motivo eravamo obbligati a creare il test di conoscenza della lingua italiana secondo le esigenze della ricerca e sicuramente del livello.

A. Obiettivo:

Lo scopo primordiale di questo test è quello di rispondere alle domande di ricerca. Quindi il test ci permette di sapere se gli studenti hanno potuto sviluppare la competenza comunicativa tramite i task. Oltre questo ci consente di affermare o negare che l'approccio orientato all'azione risulta proficuo e vantaggioso per l'apprendimento dei nostri studenti, soprattutto per lo sviluppo dell'espressione orale.

Proprio per questa ragione ci siamo focalizzati nel test solo sulle abilità orali e l'uso delle strutture come abbiamo fatto in precedenza nel test d'ingresso.

B. Somministrazione:

Per il test finale abbiamo deciso di unire i due gruppi insieme, nonché di somministrarlo in due giornate diverse perché la parte individuale prende molto tempo e gli studenti si annoiano di aspettare. Quindi, per evitare che gli studenti saltino una prova del test, come è stato successo nel test d'ingresso, abbiamo dedicato la prima giornata alle prove di *Ascolto e Analisi delle strutture di comunicazione* mentre la seconda giornata era dedicata alla prova *Orale* individuale.

Inoltre, ci siamo messi in accordo con gli studenti che dopo aver finito di dare gli esami del secondo semestre dell'anno accademico 2022/2023 programmiamo il test, così per essere più liberi e tranquilli senza aver nessuno stress degli esami.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Perciò, il 25/05/2023 dalle ore 10 alle ore 11:05 abbiamo somministrato sia la prova di ascolto della durata di 25 minuti che quella di analisi delle strutture di comunicazione che aveva la durata di 40 minuti. Invece, la prova orale è stata programmata il 28/05/2023 a partire dalle ore 9:30 fino alle ore 12:00.

C. Descrizione:

Anche il test finale è diviso in tre prove, quella di ascolto, l'altra di analisi delle strutture di comunicazione e l'ultima di produzione orale; proprio come abbiamo fatto nel test d'ingresso.

➤ **Prima prova: Ascolto**

La prova di ascolto è divisa in tre attività di tipologie diverse creati dagli autori del corso di lingua *Al dente 2*. Nella prima¹⁰ si tratta di un abbinamento delle immagini ai dialoghi, in cui gli studenti ascoltano tre mini dialoghi che per ogni dialogo si presentano tre diverse immagini e al candidato consente scegliere la proposta adeguata dipende dalle informazioni del dialogo.

Invece, la seconda attività (2017:213) si tratta di rispondere con vero o falso a sei affermazioni dopo aver ascoltato un dialogo tra due persone. Mentre la terza attività (2017: 190) è sotto forma di individuazione delle informazioni presenti nel brano ascoltato.

Come abbiamo accennato prima la durata della prova di ascolto è di 25 minuti in cui il brano della prima attività è di 1:49, mentre quello della seconda attività è di 1:58 e l'audio della terza attività è di 2:49 minuti. Notiamo che gli audio del test finale sono più lunghi anche le attività sono più complesse rispetto a quelli del test d'ingresso. Tutto questo per verificare lo sviluppo della comprensione orale da parte degli studenti.

Per quanto riguarda l'andamento di questa prova abbiamo seguito lo stesso principio del test d'ingresso, cioè all'inizio viene permesso agli studenti di leggere

¹⁰ L' attività è presa dai test di verifica del manuale *Al dente 2* (la traccia audio è sotto il numero 2).

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

le domande per un minuto circa e tra i due ascolti c'è un intervallo di un minuto, poi alla fine viene attribuito ancora un minuto per ricopiare le risposte.

➤ **Seconda prova: *Analisi delle strutture di comunicazione***

In questa parte abbiamo adottato la stessa tipologia del test d'ingresso, in cui abbiamo preso il modello di CILS A2 proposto dall'Università per Stranieri di Siena dell'anno 2017.

In altre parole la prova della durata di 40 minuti è divisa in tre attività. Le due prime hanno la stessa modalità cioè ambedue richiedono un riempimento di dieci spazi vuoti con la forma giusta, però nella prima si focalizza dell'uso adeguato degli aggettivi mentre la seconda ha l'obiettivo di individuare la coniugazione corretta sia del tempo che del modo. Invece nell'ultima attività si focalizza sul lessico, in cui tocca agli studenti di scegliere fra le tre proposte il termine adeguato al contesto.

➤ **Terza prova: *Produzione orale***

Come abbiamo già spiegato questa prova è stata svolta da sola in una seconda giornata perché è individuale e consente di passare l'uno dopo l'altro. La prova è ispirata dalla sezione di esami ufficiali del manuale *Al dente 2* (2017: 197) ed è stata divisa in due parti.

La prima è interattiva che dura circa 2 minuti, cioè si tratta di un dialogo tra lo studente e l'esaminatore. La situazione proposta è quella di andare in un negozio di telefonica per acquistare un nuovo cellulare e tocca allo studente considerato come cliente di chiedere al commesso (l'esaminatore) diverse informazioni legate all'acquisto.

Mentre la seconda parte è monodirezionale, nella quale si chiede dal candidato di osservare la seguente foto e descriverla per un minuto circa.



Figura n°9: immagine della prova di produzione orale (in Al dente 2; 2017:197)

D. Valutazione del test:

Gli stimoli della prova di *ascolto* e di quella di *analisi delle strutture di comunicazione* sono chiusi e richiedono una risposta chiusa, perciò la loro valutazione è 100% oggettiva.

Tuttavia, l'ultima prova non è strutturata per questo abbiamo perseguito lo stesso percorso di valutazione del test d'ingresso. Vale a dire che abbiamo affidato la valutazione delle produzioni orali degli studenti a tre insegnanti diversi fornendogli una griglia per l'attribuzione dei punteggi simile a quella fornita in precedenza, cioè 2 punti per l'efficacia comunicativa, 1,5 per la correttezza della lingua, 1,5 per la ricchezza e l'adeguatezza lessicale e 1 punto per la pronuncia e l'intonazione.

Sembra importante precisare che anche qui ogni singola prova ha il totale di 12 punti e affinché sia superata si deve avere 7 o più punti per ogn'una; mentre

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

il totale dell'intero test è di 36 punti e per essere superato si deve ottenere un voto uguale a 21 o più.

In realtà non abbiamo voluto cambiare il punteggio di questo test, ad esempio avere il totale 20 punti per ogni prova e il massimo dell'intero test 60 punti, per poter paragonare i risultati dei due test in maniera uguale.

E. Interpretazione e analisi dei dati:

Grazie ai dati ottenuti da questo test finale che possiamo rispondere alla nostra problematica; perché i risultati ci permettono di osservare lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti dopo aver studiato adottando l'approccio orientato all'azione e soprattutto utilizzando i task.

Presentiamo, quindi, i dati ottenuti dal test di conoscenza della lingua italiana per poter rispondere alla domanda principale di questa ricerca.

Prima prova: Ascolto

La prova di ascolto ci permette di sapere quanto gli studenti riescono ad interpretare i messaggi orali legati ad argomenti frequenti che li abbiamo già affrontati nelle unità didattiche precedenti.

Attività 1:

	Risposta corretta		Risposta errata		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	10	50	10	50	20	100
Item 2	20	100	0	0	20	100
Item 3	17	85	3	15	20	100

Tabella n°114: risposte della 1° attività di ascolto del test finale

Notiamo che in questa attività tutti gli informanti riescono a individuare la risposta corretta nel secondo item che è legato all'abbigliamento, mentre nel terzo item l'80% è riuscito a trovare l'immagine adeguata rispetto all'audio. Invece nel primo audio solo la metà che riesce a capire le indicazioni stradali.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Vale a dire che ci sono alcuni studenti che trovano ancora difficoltà nell'uso degli avverbi o nell'interpretare in maniera più veloce le espressioni di luogo. Però, in grosso modo gli studenti hanno potuto rispondere alle domande correttamente.

Attività 2:

	Risposta corretta		Risposta errata		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	9	45	11	55	20	100
Item 2	15	75	5	25	20	100
Item 3	19	85	1	5	20	100
Item 4	17	85	3	15	20	100
Item 5	12	60	8	40	20	100
Item 6	20	100	0	0	20	100

Tabella n°115: risposte della 2° attività di ascolto del test finale

Nella seconda attività osserviamo che le percentuali sono in crescita dal 45% di risposte corrette in item 1, a 75% in item 2, fino all'85% negli item 3 e 4, poi la percentuale diminuisce verso il 60% nell'item 5 e alla fine ritorna ad aumentare fino al 100%. Cioè anche qui in quasi tutti i casi, la maggioranza riesce a trovare la risposta giusta da quella errata.

Attività 3:

L'ultima attività è considerata la più complessa in questa prova perché da una parte si deve segnare solo le affermazioni presenti nell'audio, dall'altra parte ogni scelta errata elimina una scelta giusta per garantire che gli studenti scelgano le frasi da quello che hanno realmente capito non scegliendole in maniera casuale.

	Risposta corretta		Risposta errata		Totale	
	R.	P.	R.	P.	20	100
Item 1	17	85	3	15	20	100
Item 2	20	100	0	0	20	100
Item 3	15	75	5	25	20	100

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Item 4	15	75	5	25	20	100
Item 5	17	85	3	15	20	100
Item 6	10	50	10	50	20	100
Item 7	10	50	10	50	20	100
Item 8	11	55	9	45	20	100
Item 9	18	90	2	10	20	100
Item 10	16	80	4	20	20	100

Tabella n°116: risposte della 3° attività di ascolto del test finale

Osserviamo qui che l'85% riesce a scegliere l'affermazione corretta nell'item1 poi nell'item 2 si tocca il massimo (100%), subito dopo la percentuale scende verso il 75% negli item 3 e 4 e risale all'85% nell'item 5. La percentuale di risposte corrette torna a diminuire di nuovo alla metà negli item 6 e 7 poi riprende ad aumentare verso il 55% nell'item 8, continua ancora a salire fino al 90% nell'item 9 mentre nell'ultimo item si diminuisce con il 10%.

Constatiamo che anche se l'attività sembra un po' complessa ma generalmente gli studenti sono riusciti più o meno a trovare la risposta corretta.

Concludendo questa prova e dopo un'analisi dettagliata di ogni singola attività elenchiamo qui sotto i risultati generali della comprensione orale degli indagati.

	Numero dei candidati	Percentuale
Prova superata	15	75
Prova non superata	5	25
Totale	20	100

Tabella n°117: risultati della prova di ascolto

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

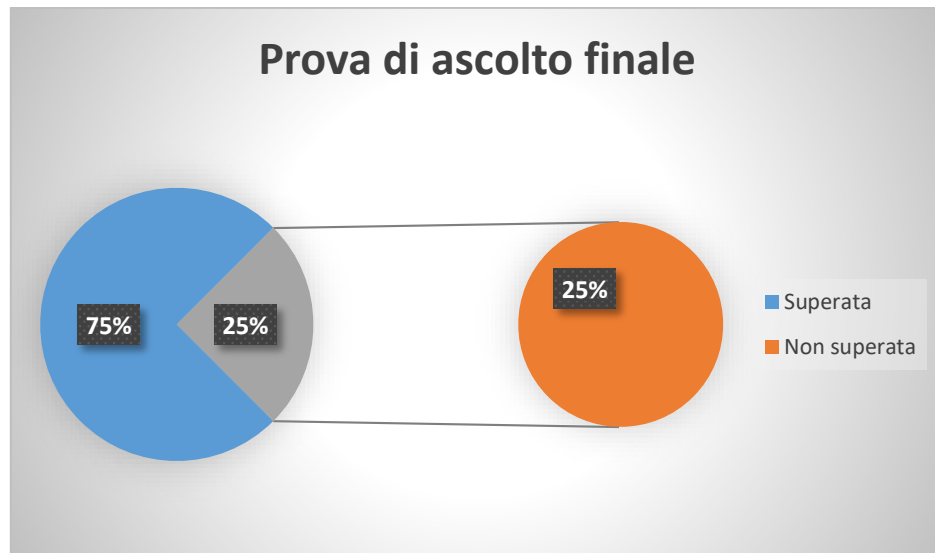


Grafico n°65: risultati della prova di ascolto

In sintesi, abbiamo concluso che la maggioranza degli informanti ha superato la prova, tranne il 25% che trova ancora difficoltà nella comprensione orale; però rispetto ai risultati del test d'ingresso il 30% ha potuto sviluppare in maniera notevole la capacità d'interpretazione dei messaggi orali.

Seconda prova: *Analisi delle strutture di comunicazione*

Con la seconda prova possiamo verificare se dopo l'adozione dell'approccio orientato all'azione e l'uso dei task nel percorso di apprendimento ha permesso agli informanti di sviluppare le loro competenze morfosintattiche e lessicali.

Attività 1:

	Risposta corretta		Risposta errata		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	9	45	11	55	20	100
Item 2	9	45	11	55	20	100
Item 3	20	100	0	0	20	100
Item 4	20	100	0	0	20	100
Item 5	17	85	3	15	20	100
Item 6	15	75	5	25	20	100

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Item 7	17	85	3	15	20	100
Item 8	8	40	12	20	20	100
Item 9	19	95	1	5	20	100
Item 10	20	100	0	0	20	100

Tabella n°118: risposte della 1° attività delle strutture comunicative del test finale

Nella prima attività di questa prova legata all'uso degli aggettivi notiamo che negli item 3 e 4 tutti gli informanti riescono a concordare correttamente gli aggettivi sia in numero che in genere. Mentre negli item 5,6,7,9 notiamo che una buona maggioranza e quasi tutti gli informanti sono riusciti a trovare la forma giusta degli aggettivi. Invece, negli item 1,2 e 8 osserviamo che un po' meno della metà che mostra di essere in grado a trovare la risposta corretta.

Dalle risposte degli informanti possiamo constatare che c'è una categoria degli studenti che trova ancora difficoltà nell'individuare il plurale degli aggettivi che finiscono in *-co* come nel caso dell'item 1; dall'altra parte c'è che fa confusione nel plurale dei colori tra quelli che si cambiano e quelli che non si cambiano come nel caso dell'item 2; come c'è che confonde tra i nomi a cui riferisce l'aggettivo come nel caso dell'item 8.

Attività 2:

	Risposta corretta		Risposta errata		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	2	10	18	90	20	100
Item 2	1	5	19	95	20	100
Item 3	2	10	18	90	20	100
Item 4	7	15	13	75	20	100
Item 5	2	10	18	90	20	100
Item 6	1	5	19	95	20	100
Item 7	2	10	18	90	20	100
Item 8	0	0	20	100	20	100

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Item 9	3	15	17	75	20	100
Item 10	1	5	19	95	20	100

Tabella n°119: risposte della 2° attività delle strutture comunicative del test finale

Invece, nella seconda attività legata alla coniugazione dei verbi solo una minoranza che va dal 5% al 15% come massimo riesce a coniugare correttamente i verbi nel tempo e modo giusti; anzi, in alcuni casi nessuno mostra di essere in grado a individuare la coniugazione adeguata come nell'item 8.

Da qui possiamo capire che gli informanti non hanno potuto sviluppare le proprie capacità di coniugazione; però da evidenziare che progettando i nostri task o anche le nostre unità didattiche non abbiamo fissato la coniugazione dei verbi come obiettivi perché non faceva parte alle lezioni di orale visto che c'è la materia di grammatica durante il primo anno di sperimentazione.

Attività 3:

	Risposta corretta		Risposta errata		Totale	
	R.	P.	R.	P.	R.	P.
Item 1	20	100	0	0	20	100
Item 2	17	85	3	15	20	100
Item 3	20	100	0	0	20	100
Item 4	20	100	0	0	20	100
Item 5	10	50	10	50	20	100
Item 6	12	60	8	40	20	100
Item 7	19	95	1	5	20	100
Item 8	20	100	0	0	20	100

Tabella n°120: risposte della 3° attività delle strutture comunicative del test finale

Per quanto riguarda l'adeguatezza lessicale notiamo che tutti gli informanti rispondono correttamente nella metà degli item (1,3,4,8), mentre negli item 2 e 7 quasi tutti riescono a scegliere il termine adeguato al contesto. Invece nell'item 6

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

quasi la metà riesce a trovare la risposta corretta e solo nell'item 5 che la metà è in grado di scegliere la parola giusta.

Insomma, possiamo constatare che per la ricchezza e l'adeguatezza lessicale c'è un notevole sviluppo da parte degli indagati.

Per concludere questa parte di analisi delle strutture di comunicazione elenchiamo nella tabella successiva i risultati di tutta la prova.

	Numeri dei candidati	Percentuale
Prova superata	9	45
Prova non superata	11	55
Totale	20	100

Tabella n°121: Risultati della prova di analisi delle strutture comunicative

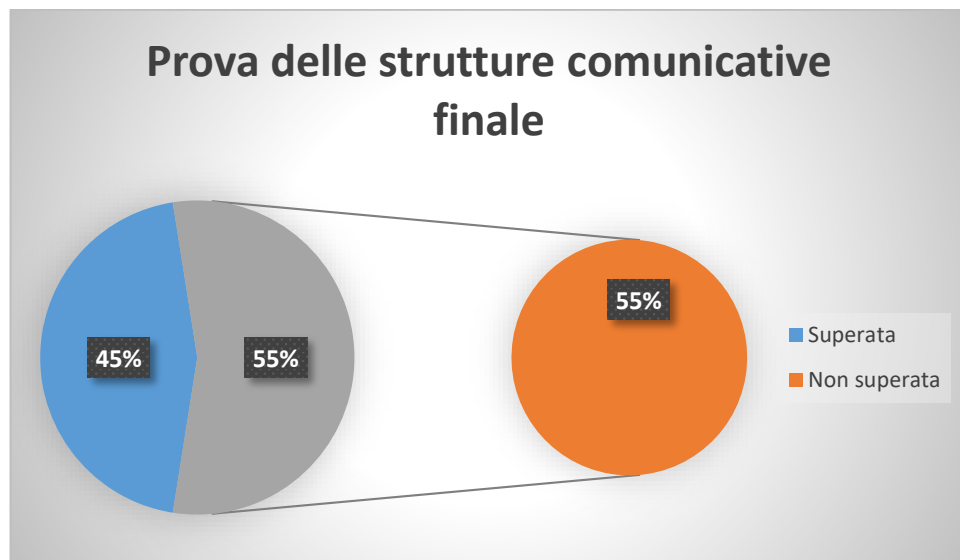


Grafico n°66: risultati della prova di analisi delle strutture comunicative

I risultati di questa prova mostrano quasi la metà ha superato il test mentre un po' più della metà non ha potuto superare il test.

Insomma, rispetto al test d'ingresso notiamo che gli studenti ha potuto sviluppare le proprie competenze nel compiere semplici operazioni lessicali e morfosintattiche tranne nel caso della coniugazione dei verbi che trovano ancora difficoltà.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Terza prova: *Produzione orale*

Grazie a questa prova che possiamo sapere se i nostri informanti dopo aver svolto diversi tipi di task hanno potuto sviluppare la loro produzione orale e le loro capacità espressive o no.

	Numeri dei candidati	Percentuale
Prova superata	12	60
Prova non superata	8	40
Totale	20	100

Tabella n°122: risultati della prova orale finale

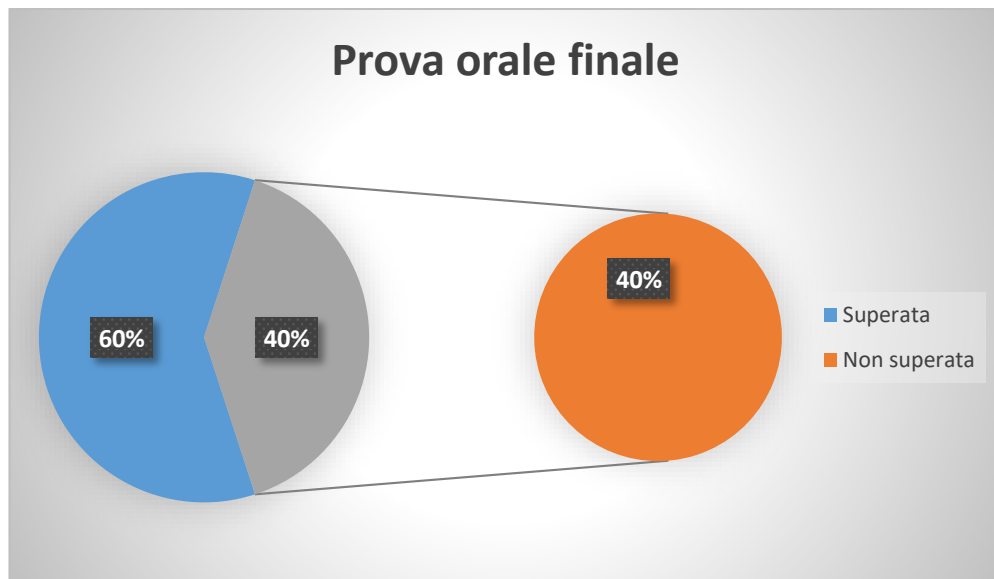


Grafico n°67: risultati della prova orale finale

Come notiamo nella tabella n°122 il 60% degli informanti ha superato la prova orale mentre l'8% non l'ha superata. Insomma, se nel test d'ingresso solo l'11,11% (tabella n° 12) degli informanti ha appena superato la prova nel test finale più della metà ha potuto superare la prova.

Quindi, rispetto al test d'ingresso notiamo un notevole sviluppo nelle capacità espressive da parte degli informanti anche se si esprimono sempre commettendo degli errori però ciò che è importante è che riescono ad esprimere le loro idee con semplici frasi.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Abbiamo notato anche che all'inizio gli studenti avevano tanta difficoltà nel mantenere viva una conversazione, anzi la maggiore difficoltà era nel monologare. Invece nel test finale hanno mostrato di essere più o meno capaci di mantenere una conversazione anche con frasi brevi, come sono riusciti a descrivere la foto senza fare lunghissime pause o smettere di parlare completamente come è successo all'inizio con qualche indagati, cioè gli studenti sono riusciti a cavarsela.

Conclusioni:

Per sintetizzare tutto quanto emerso nel test finale abbiamo elaborato questa tabella che mostra i risultati finali dell'intero test.

	Numero dei candidati	Percentuale
Promosso	16	80
Bocciato	4	20
Totale	20	100

Tabella n°123: Risultati dell'intero test finale

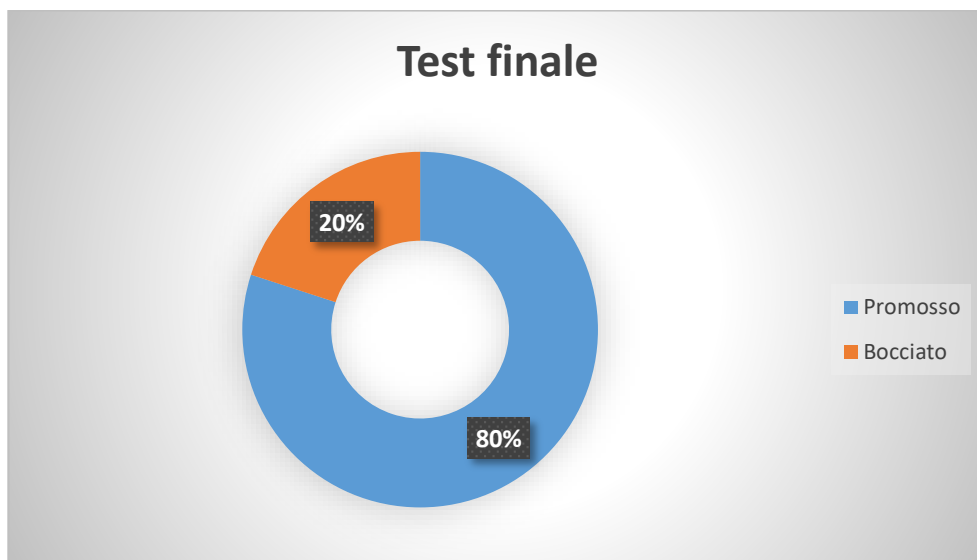


Grafico n°68: risultati dell'intero test finale

Contrariamente al test d'ingresso dove la maggioranza non ha superato il test, qui nel test finale quasi tutti sono promossi e solo il 20% che è bocciato.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Vale a dire che l'80% ha raggiunto il livello richiesto ad eccezione una minoranza che in realtà non ha svolto tutti i task ed erano assenti in quasi tutte le lezioni.

Per osservare i progressi in dettaglio il grafico n°69 evidenzia i risultati di ogni singolo studente sia nel test d'ingresso che del test finale.

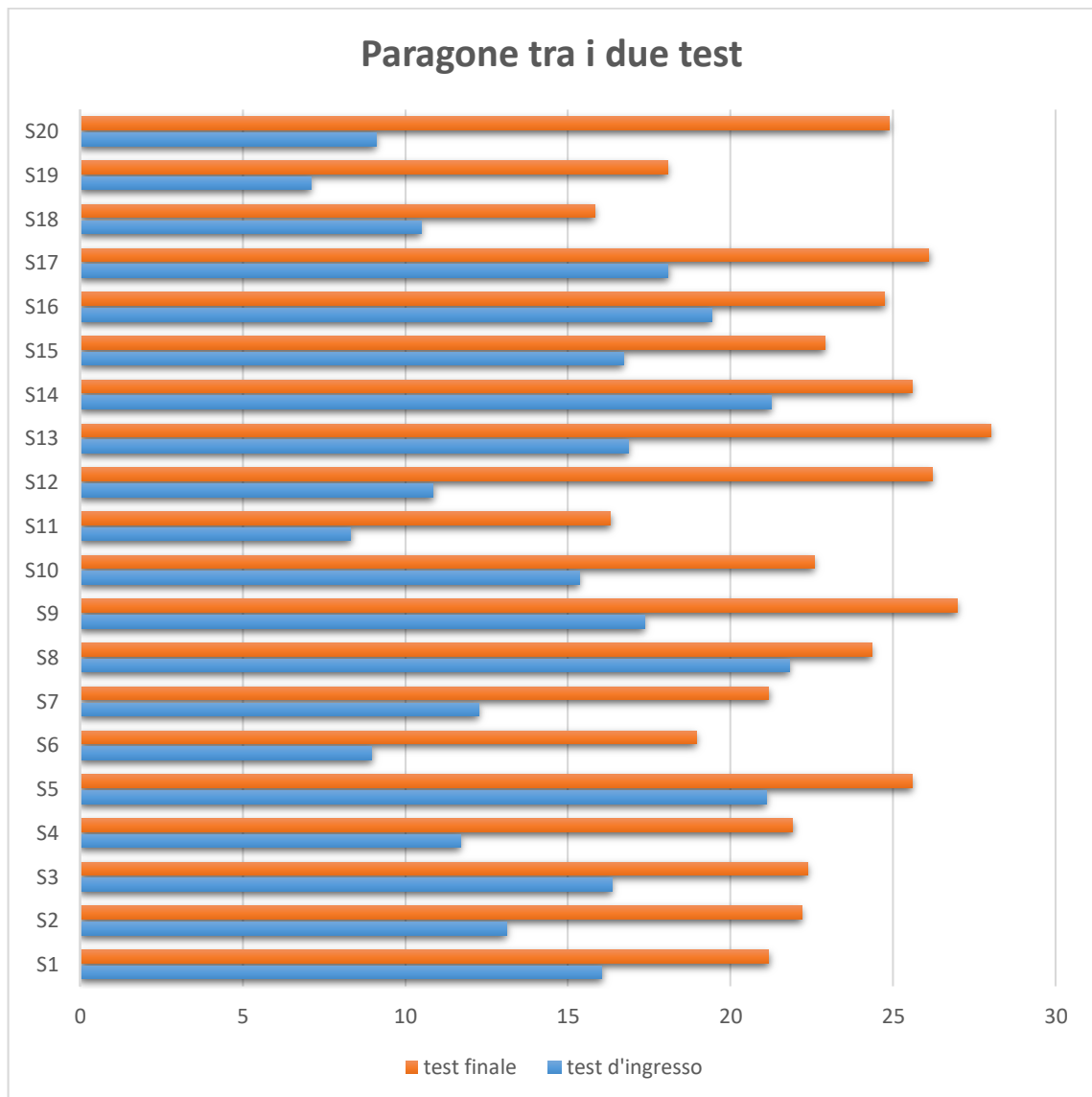


Grafico n°69: paragone tra test d'ingresso e test finale

Come osserviamo nel grafico n°69 tutti gli studenti hanno potuto sviluppare la loro competenza comunicativa, c'è che ha migliorato il suo livello in maniera molto notevole e c'è invece che ha migliorato la sua capacità comunicativa parzialmente.

Capitolo quarto : Sperimentazione del task in classe di studenti algerini

Quindi da tutto quanto emerso possiamo dire che i task hanno potuto rendere gli studenti più efficaci nell'esprimersi oralmente di converso non c'è nessuno che è rimasto fermo nel suo livello di partenza.

Dunque grazie ai risultati ottenuti possiamo affermare la nostra problematica che l'approccio orientato all'azione sia stato efficace ed utile per sviluppare la competenza comunicativa degli studenti algerini dell'università Blida 2 .

Conclusioni:

Sin dall'inizio della nostra modesta esperienza lavorativa in quanto docente di lingua italiana, soprattutto della materia comprensione e produzione orale, è stato sempre un grande interesse utilizzare nelle nostre classi metodi che suscitano negli studenti voglia di imparare e creare energie positive; è per questo motivo che abbiamo effettuato questa ricerca.

L'obiettivo maggiore di questa ricerca è stato lo studio dell'impatto della didattica orientata all'azione nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS, spesso nello sviluppo delle capacità espressive e dell'efficacia comunicativa negli studenti del secondo e terzo anno laurea dell'università Blida 2.

Questa modesta esperienza ci ha permesso di vivere con gli informanti un'esperienza gradevole e ci ha confermato che il task è un elemento vantaggioso per l'apprendimento delle lingue straniere.

Nella nostra sperimentazione abbiamo provato ad applicare tutti i principi dell'approccio orientato all'azione, quale la centralità della figura dell'apprendente, la creazione di un clima favorevole all'apprendimento e privo di tensioni negative che possono innalzare il filtro affettivo, l'attenzione ai bisogni degli studenti non solo linguistici ma anche quelli comunicativi urgenti, anche dello stile e del ritmo di apprendimento.

Durante la sperimentazione abbiamo cercato di proporre agli studenti task focalizzati in modo tale che rispondino ai loro bisogni individuati dalla raccolta dei dati. Abbiamo orientato i discenti ad apprendere facendo, cioè ad imparare in una dimensione operativa tramite la realizzazione dei task che coinvolgono gli apprendenti ed incoraggiano la collaborazione e l'interazione tra pari.

Durante lo svolgimento dei task abbiamo evitato di costringere gli studenti a fare obbligatoriamente un'azione, invece abbiamo cercato di coinvolgerli al massimo e di lasciare sempre uno spazio per le loro scelte e proposte riguardo il loro apprendimento. Abbiamo notato, con questo modo, che gli informanti dopo

un breve periodo della sperimentazione hanno cominciato ad avere un senso della responsabilità e di far parte nelle decisioni che li riguardano.

Dai risultati ottenuti di tutta la sperimentazione, sia i risultati dei vari task eseguiti sia dai pareri espressi dagli informanti tramite il questionario finale che il test finale abbiamo concluso che il task è un valido ed utile strumento per sviluppare la competenza comunicativa degli studenti.

In altre parole l'approccio orientato all'azione e basato sui task si è mostrato utile per sviluppare le capacità espressive dei nostri studenti e comunicare in italiano in maniera spontanea.

In conclusione, fatta la sperimentazione pratica di tutte le unità didattiche contenenti diversi task assieme al test finale e il parere degli indagati, si sono confermate l'utilità del task e la validità dell'adozione di un approccio orientato all'azione con studenti adulti di italiano LS in Algeria.

In altri termini, la nostra sperimentazione effettuata sul TBLT è stata positiva. Verificando le nostre ipotesi abbiamo potuto affermare che i task; da una parte rendono gli studenti più responsabili del proprio percorso di apprendimento, dall'altra creano un clima positivo che favorisce l'acquisizione della lingua straniera; non solo questo ma anche aiutano a sviluppare l'espressione orale in una situazione autentica come succede nel mondo extra-scolastico.

Per quanto riguarda la presente ricerca, essa segue una metodologia qualitativa di tipo ricerca-azione. Inoltre questi approcci metodologici sono i più adeguati e compatibili a questa ricerca.

Insomma, i risultati del test d'ingresso hanno mostrato, all'inizio della ricerca, che la maggioranza degli studenti (l'80%, vedi grafico n°4) non ha potuto superare il test. Però, con l'adozione del TBLT quasi tutti gli studenti hanno potuto migliorare il proprio livello e sviluppare le loro capacità comunicative, questo lo conferma il test finale in cui l'80% ha potuto superare il test (vedi grafico n°68).

Tuttavia, mentre stavamo progettando un percorso didattico basato sui task abbiamo affrontato delle difficoltà durante la realizzazione della ricerca. Tali difficoltà sono legate sia alla realizzazione dell'approccio che alla ricerca in se stessa.

Secondo questa esperienza riteniamo che fra i limiti più importanti dell'approccio orientato all'azione è il fatto di predeterminare i tempi di realizzazione dei task in classe. Vale a dire che decidere la durata di realizzazione dei task in anticipo sia molto difficile, perché questo è legato: alla quantità degli studenti in classe, alla difficoltà o complessità del task stesso rispetto alle capacità degli studenti, ma anche ai ritmi degli studenti per realizzare i compiti.

Dunque entrano in gioco vari variabili che rendono difficoltoso la decisione dei tempi di esecuzione in precedenza.

Oltre questo il volume orario dedicato all'orale non ci ha permesso di realizzare tutta una serie di unità didattiche significative, di conseguenza non abbiamo potuto proporre una batteria di task con obiettivi comunicativi diversi da quelli che abbiamo realizzato per sviluppare altre competenze orali degli studenti.

Tuttavia, ci sono altri ostacoli che hanno rallentato l'andamento della ricerca, non solo questo ma anche ci hanno impedito a realizzare la ricerca come era prevista sin dall'inizio. Tra questi le assenze continue degli studenti durante le lezioni il che non ci ha permesso di verificare il progresso di ogni singolo studente in maniera puntuale, perché c'erano studenti che hanno eseguito task e non hanno eseguito i task successivi o viceversa.

Mentre alcuni studenti erano assenti durante la fase di pre-task e quindi non si sono ben preparati come abbiamo progettato all'inizio. Di conseguenza i risultati di alcuni studenti non sono molto credibili perché ci sono state delle lacune siccome non hanno perseguito tutto il percorso di ricerca.

Si aggiunge a questo la mancanza delle risorse bibliografiche legate all'approccio orientato all'azione e l'utilizzo dei task come strumento per l'apprendimento delle lingue straniere. Difatti, la maggioranza delle ricerche

effettuate in questo ambito di ricerca sono anglosassone, grazie alle quali si è basata questa ricerca. Perché gli studi in Italia oppure anche in Algeria sono scarse e cominciano ad apparire leggermente in questi ultimi recenti anni.

Proprio per questo motivo che all'inizio della ricerca abbiamo trovato grosse difficoltà a collegare risorse scientifiche significative e pertinenti che ci aiutano a realizzare la sperimentazione; come il caso dei manuali contenenti task focalizzati in cui *Al dente* è tra i primi manuali che hanno adottato questa tipologia di approcci e stili di apprendimento.

Grazie a questo contributo riteniamo che sia più utile insegnare le due materie “grammatica” e “orale” insieme per avere risultati più soddisfacenti e migliorare la qualità dell'apprendimento. Perché a differenza di altri approcci, l'approccio orientato all'azione propone di focalizzare l'attenzione degli studenti sulle forme grammaticali dopo aver sforzato di usare le risorse linguistiche a disposizione nel proprio repertorio per raggiungere un obiettivo extra-linguistico.

Dunque, un intervento didattico sui fenomeni appena apparsi durante lo svolgimento del task sia più utile, perché risponderà ad un bisogno già segnalato nella fase precedente per avere conseguenze positive in cui gli studenti hanno forti possibilità di notare i fenomeni in questione. Invece in questo contributo abbiamo realizzato solo una parte la quale si focalizza sullo sviluppo della competenza comunicativa, spesso l'efficacia comunicativa tralasciando la correttezza della lingua visto l'impossibilità di osservare tutti i fenomeni e trattare tutti gli ambiti in una sola ricerca.

Tuttavia, se avremmo la possibilità di effettuare una ricerca futura abbiamo l'intenzione di continuare quello che abbiamo iniziato, cioè verificare se con la presentazione degli elementi grammaticali nella fase post-task in maniera esplicita avrà risultati più efficaci e pertinenti sulla correttezza della lingua.

In fine, riteniamo che questo metodo abbia delle grosse potenzialità da sviluppare. È opportuno un lavoro di sensibilizzazione al suo riguardo, per incitare gli insegnanti ad utilizzare il task e approfittare dei suoi vantaggi dedicandogli più

tempo e maggiore interesse nel contesto di insegnamento/apprendimento in Algeria.

Oltre ciò pensiamo che sia molto interessante e proficuo creare manuali che si basano sull'approccio orientato all'azione, i quali dovrebbero essere dedicati specialmente agli algerini. In questo caso avremo la possibilità di avere anche task personalizzati secondo le caratteristiche dei nostri discenti ma anche al contesto algerino.

Bibliografia:

- Aoudi, N. (2020). L'apprendimento dell'italiano in Algeria con esempi di interlingua. *Natura Società Letteratura*, Atti del XXII Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (a cura di) A. Campana e F. Giunta. Roma: Adi editore.
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editore.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci editore.
- Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: edizioni Ca' Foscari.
- Bertacchini, M.; De Girolamo, C. e Tea, E. (2017). *Al dente 2 Corso d'italiano. Guida per l'insegnante*. Barcellona: Casa delle lingue.
- Birello, M.; Bonafaccia, S.; Petri, A. e Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 1*. Barcellona: Casa delle lingue.
- Birello, M.; Bonafaccia, S.; Bosc, F.; Licastro, G.; Vilagrasa, A. (2017). "Al dente 2". Barcellona: Casa delle lingue.
- Birello, M., Odelli, E. e Vilagrasa, A. (2017) *a lezione con i task: fra teoria e operatività*. EL.LE. Vol.6-N°2,199-215.
- Birello, M. E Vilagrasa, A. (2016). *Creare materiali didattici con un approccio orientato all'azione*, in Bianco, F. e Colussi, L. (a cura di) *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue. Spunti e riferimenti per una didattica attiva*. Barcellona: Casa delle lingue.
- Caon, F. e Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Centro studi e progettazione (a cura di) <https://www.studocu.com/sv/document/universita-degli-studi-di-milano-bicocca/didattica-generale/endofapteorie-apprendimento/4037859>
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: Scandicci.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Università degli studi di Milano: Italiano LinguaDue.
- Diadori, P. a cura di. (2009). *La DITALS risponde vol. 6 Certificazione di competenze in didattica dell'italiano a stranieri*. Perugia: Guerra edizioni.

- Diadori, P. a cura di. (2010). La DITALS risponde vol. 7 Certificazione di competenze in didattica dell'italiano a stranieri. Perugia: Guerra edizioni.
- Diadori, P. (a cura di) (2015). Insegnare italiano a stranieri. Milano: Mondadori Education.
- Diadori, P. (a cura di) (2019). Insegnare italiano L2. Milano: Mondadori Education.
- Ellis, R. e Shintani, N. (2014). Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. USA and Canada: Routledge.
- Ferrari, S. e Nuzzo, E. (2011). Insegnare la grammatica italiana con i task. In Corrà, L. e Paschetto, W. (a cura di) Grammatica a scuola. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, S. e Nuzzo, E. (2010). Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task, in Caon, F. (a cura di) Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere. Torino: Utet Università.
- Garotti, R. (a cura di) (2006). Il futuro si chiama CLIL; una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare. Trento: IPRASE del Trentino. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/2ebcb7ab-c3bc41e7992b27f72656f633/coonan_il_task_in_clil.pdf
- Grabe, W. e Stoller, F. (2002). Teaching and researching reading. Great Britain: Pearson Education.
- Kaliska, M. (2018). Nuove prospettive per l'insegnamento della lingua italiana. <http://eprints.ugd.edu.mk/20436/1/UNA%20PANORAMICA%20SUI%20METODI%20DI%20INSEGNAMENTO%20DELLE%20LINGUE%20STRANIERE%20.pdf>
- Klimkiewicz, A., Malinowska, M., Paleta, A. E Wrana, M. (a cura di) (2015). L'Italia e la cultura europea. Firenze: Franco Cesari Editore.
- Koceva, V. (2018). Una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere. <https://eprints.ugd.edu.mk/20436/1/UNA%20PANORAMICA%20SUI%20METODI%20DI%20INSEGNAMENTO%20DELLE%20LINGUE%20STRANIERE%20.pdf>
- Losito, B. e Pozzo, G. (2005). La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola. Roma: Carocci Editore.
- Licastro, G. e Sollazzo, F. (2017). *Al dente 1* Corso d'italiano. Guida per l'insegnante. Barcellona: Casa delle lingue.
- Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.
- Nuzzo, E. e Grassi, R. (2016). Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue. Torino: Bonacci Editore.

- Pallotti, G e Ferrari, S. (2008). Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2. Modena:memo.
- Pichiassi, M. (1999). Fondamenti di glottodidattica. Perugia: Guerra Edizioni.
- Porcelli, G. (1994). Principi di glottodidattica. Brescia: La Scuola.
- Prnjat, Z. e Guglielmi, L. (2008). La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere. <https://www.itals.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-insegnamento-delle-lingue-straniere>
- Rastelli, S. (2009). Che cos'è la didattica acquisizionale. Roma: Carocci Editore.
- Richards, J. e Rogers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge.
- Rossi, V. (2016). Task-based language teaching con studenti Marco Polo Turandot: implicazioni didattiche e culturali. https://www.itals.it/sites/default/files/pdfbollettino/novembre2016/bollettino_itals_66_rossi.pdf
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L.* Apprendere insieme la lingua e contenuti non linguistici. Perugia : Guerra Edizioni.
- Sholeh, M. B. (2020). Implementation of Task-based Learning in Teaching English in Indonesia: Benefits and Problems. *Language Circle: Journal of Language and Literature* 15 (1) pp. 1-9. Available online at: <http://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/LCP>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Spinelli, B. (2016).la prospettiva azionale nella società multilingue: implicazioni per l'insegnamento/apprendimento linguistico. In Diadori, P.; Caruso, G. e Lamarra, A. (a cura di) (2016). *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e di interazione*. Napoli: Guida Editori. pp. 135-161.
- Taleb Ibrahim, K. (2004). L'Algérie coexistence et concurrence des langues. <https://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- Van den Branden, K. *Task-Based Language Education from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci editore.
- Velasquez, D. C. e Nuzzo, E. a cura di (2018). *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: TrE-Press.
- Velasquez, D.; Faone, S. e Nuzzo, E. (a cura di) (2014). *Linee guida per l'analisi delle unità di lavoro e dei materiali didattici*. Lazio: PRILS.

- Villarini, A. (2021). Didattica delle lingue straniere. Bologna: il Mulino.
- Wehmeier, S.; McIntosh, C.; Turnbull, J. e Ashby, M. (2006). Oxford advanced learner's dictionary. Oxford University Press: 7th edition.

Riviste:

- Aoudjit Bessai, N. (2015). Implementing the task based language approach in teaching linguistics to first year university students, in Al-lisaniyyat. N°21. pp.89-110
- Arouf, S. (2020). The Attitudes of Algerian University Students toward the Task-Based Teaching of EFL Writing: The Case of Second Year Licence Students at Oum El Bouaghi University. Revue des sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi. Vol.7. N°3. pp.1532-1546.
- Caon, F. e Meneghetti, C. (2017). Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate. EL.LE. Vol.6-N°2. 2017-235
- Ingrassia, M. (2014). La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni. Italiano LinguaDue. N°2, 379-399.
- Tamponi, A. R. (2007). Il task e l'elaborazione dell'input: da una didattica meccanicistica ad una didattica operativa, in Studi di Glottodidattica. Vol.1 pp.91-111.

Tesi:

- Addou, M. (2017). Problemi di acquisizione degli aspetti culturali nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera a studenti algerini: Analisi di manuali d'italiano. Tesi di dottorato, Annaba: Università Badji Mokhtar.
- Erickson- Betz, E. (2018). Examination of task-based language learning methods on high school students' oral proficiency in French as a foreign language. PhD thesis. Northern Illinois University.
- Ferrari, S. (2009). Valutare le competenze orali in italiano L2: variazione longitudinale e situazionale in apprendenti a livello avanzato. Tesi di dottorato in linguistica. Verona: Università degli studi di Verona.
- Junk, J. (2017). Effects of task complexity, glossing and working memory on L2 reading and L2 learning. Tesi di dottorato. London: University College London.
- Larbi, N. (2017). La valutazione della competenza comunicativa. Tesi di dottorato, Annaba: Università Badji Mokhtar.

Sitografia:

- www.accademia.edu
- www.cdl-edizioni.com
- www.edilingua.it
- www.insegnareconitask.it

- www.italianolinguadue.it
- www.itals.it
- www.treccani.it
- www.unistrasi.it

Allegati

Allegato n°1: Calendario

Primo anno di sperimentazione	
31/10/2021	Incontro per la prima volta con gli studenti.
07/11/2021	Test d'ingresso.
14/11/2021	Unità introduttiva.
21/11/2021	Seguito dell'unità introduttiva e questionario conoscitivo.
28/11/2021	Unità 1
05/12/2021	Unità 1 – task 1
12/12/2021	Unità 1
19/12/2021	Vacanza invernale
26/12/2021	Vacanza invernale
02/01/2022	Unità 1 -
09/01/2022	Unità 1 – task 2
16/01/2022	Prima settimana degli esami del 1° semestre
23/01/2022	Chiusura di emergenza
30/01/2022	Chiusura di emergenza
06/02/2022	Seconda settimana degli esami del 1° semestre
13/02/2022	Unità 1 – task 3
20/02/2022	Unità 2
27/02/2022	Chiusura dovuta all'organizzazione del concorso di dottorato
06/03/2022	Chiusura dovuta all'organizzazione del concorso di dottorato
13/03/2022	Unità 2 – task 1
20/03/2022	Unità 2
27/03/2022	Settimana del recupero del primo semestre
03/04/2022	Vacanza della primavera
10/04/2022	Mese di Ramadan
17/04/2022	Mese di Ramadan
24/04/2022	Mese di Ramadan
01/05/2022	Festivo
08/05/2022	Unità 2 – task 2
15/05/2022	Unità 2 – task 3
22/05/2022	Prima settimana degli esami del 2° semestre

29/05/2022	Seconda settimana degli esami del 2° semestre
------------	---

Secondo anno di sperimentazione	
02/10/2022	Ripasso generale
09/10/2022	Unità introduttiva
16/10/2022	Unità introduttiva
23/10/2022	Unità 3
30/10/2022	Unità 3 – task 1
06/11/2022	Non c'era studio (formazione piattaforma Moodle)
13/11/2022	Unità 3 - Task 1 (continuazione)
20/11/2022	Non c'era studio (formazione piattaforma Moodle)
27/11/2022	Unità 3 –
04/12/2022	Unità 3 – task 2
11/12/2022	Unità 3 – task finale
18/12/2022	Assenza generale degli studenti
25/12/2022	Vacanze invernali
01/01/2023	Vacanze invernali
08/01/2023	Esame di orale del 1° semestre
15/01/2023	Prima settimana degli esami del 1° semestre
22/01/2023	Seconda settimana degli esami del 1° semestre
29/01/2023	Consultazione degli esami
05/02/2023	Chiusura del dipartimento dovuta al concorso di dottorato
12/02/2023	Unità 4
19/02/2023	Unità 4 – task 1
26/02/2023	Unità 4
05/03/2023	Unità 4 – task 2
12/03/2023	Unità 4 – task finale
19/03/2023	Unità 4 – task finale (continuazione)
26/03/2023	Vacanze primaverili
02/04/2023	Vacanze primaverili
09/04/2023	Mese di ramadan (assenza generale)
16/04/2023	Mese di ramadan (assenza generale)
23/04/2023	Aid el fitr
30/04/2023	Bilancio unità 4 e somministrazione del questionario finale
07/05/2023	Test finale
14/05/2023	Prima settimana degli esami del 2° semestre
21/05/2023	Seconda settimana degli esami del 2° semestre
28/05/2023	Consultazione degli esami del 2° semestre

Allegato n°2: Test d'ingresso

Prova di ascolto

Attività 1:

Ascolta i testi e completa le frasi. Indica con una X la proposta di completamento corretta.

1. La cliente vuole

- a. Andare al ristorante.
- b. Mangiare una pizza.
- c. Prenotare un tavolo.

2. Giulia invita Marco a

- a. Vedere un film.
- b. Studiare insieme.
- c. Andare a casa sua.

3. La signora vuole

- a. Due biglietti per minori di 25 anni.
- b. Due biglietti per Venezia.
- c. Un biglietto di andata e ritorno.

4. Il signor chiede

- a. Dei consigli contro il mal di schiena.
- b. Un appuntamento dal medico.
- c. Un medicinale per sua moglie.

5. Silvia vuole

- a. Comprare un regalo.
- b. Indossare il cappello di Marta.
- c. Andare a una festa.

6. La signorina aspetta

- a. Una bolletta da pagare.
- b. Una lettera raccomandata.
- c. Un oggetto comprato online.

Attività 2:

ascolta il testo: è un dialogo in un ufficio postale. Poi completa le frasi. Indica con una X la frase di completamento corretta.

1. Il signor vuole

- a. Andare all'estero.
- b. Inviare denaro.
- c. Fare una spedizione.

2. Il signor deve spedire a

- a. Un amico.
- b. Un parente.
- c. Un collega.

3. Il signor ha bisogno di

- a. Fare una spedizione economica.
- b. Spedire in modo veloce.
- c. Inviare due pacchi.

4. Per la spedizione ci vogliono

- a. Ventiquattro ore.
- b. Tre giorni.
- c. Due settimane.

5. Per assicurare il pacco è necessario

- a. Pagare cinque euro in più.
- b. Compilare un modulo online.
- c. Consegnare un documento d'identità.

6. Per controllare lo stato della spedizione si deve

- a. Consultare il sito web.
- b. Telefonare all'ufficio postale.
- c. Inviare un messaggio.

Prova di analisi delle strutture di comunicazione

Attività 1:

Completa il testo con le forme giuste degli aggettivi che sono fra parentesi.

L' (0. autentico) autentica cucina italiana, quando e dove vuoi tu



Bottega Il Portico è il (1. nuovo) progetto gastronomico di street food, 100% Made in Italy: una (2. vero) rivoluzione culturale che cambia il nostro punto di vista sul cibo da asporto. Il ristorante, che si trova nel cuore della città di Bologna, punta infatti sull' (3. alto) qualità del prodotto e sulla rapidità del servizio. In questo spazio aperto è possibile gustare i sapori (4. antico) che hanno reso la cucina italiana tra le più amate

al mondo, scegliere tra bontà (5. tipico) e sperimentazioni gastronomiche, comprare pasta (6. fresco) e altri prodotti (7. autentico)

Questo ambiente moderno e informale è il luogo ideale per una pausa pranzo pratica e (8. veloce) I clienti vivono un'esperienza (9. unico) non solo all'interno del ristorante, ma anche in ufficio, al parco, praticamente ovunque, grazie ai piatti da asporto.

Il segreto di questo ristorante? Puntare sulla velocità del servizio, senza rinunciare alle ricette (10. originale) della cucina italiana.



Attività 2:

Completa il testo con le forme giuste dei verbi che sono fra parentesi.

Riunione di famiglia a Carmagnola

L'anno scorso la mia famiglia (0. organizzare) ha organizzato una grande festa a sorpresa per il compleanno di mia nonna nella piccola città di Carmagnola. Tutti i miei parenti (1. partecipare) a questa riunione e quel giorno io (2. conoscere) per la prima volta alcuni zii che vivono in Australia dagli anni Cinquanta. Dopo il ritrovo, mia nonna ci (3. offrire) il pranzo in uno splendido agriturismo, dove tutti insieme (4. mangiare) piatti tradizionali all'aria aperta. La sera io e i miei cugini (5. decidere) di fare una bella passeggiata per le strade del centro. I miei zii invece (6. andare) a giocare a carte al Bar Centrale e mio zio Enrico (7. suonare) la chitarra con alcuni abitanti del paese. A fine giornata, prima di andare a dormire, (8. trovarsi) tutti in piazza per salutarci. La nonna era visibilmente commossa: ci (9. dire) che erano anni che non si sentiva così felice! Per tutti noi quella giornata (10. essere) un'indimenticabile occasione per riscoprire i nostri valori familiari.

Attività 3:

Completa il testo. Scegli una delle proposte di completamento.

Oli e erbe (0) per mangiare sano e saporito

Gli oli aromatizzati sono un ... (1) aiuto in ... (2). Se usi gli oli profumati i tuoi ... (3) hanno più sapore. Non devi ... (4) questi oli speciali nei negozi ma puoi prepararli a ... (5) tua. Puoi coltivare le tue piante profumate in un piccolo ... (6) del tuo giardino. Poi quando raccogli le foglie puoi metterle in piccole ... (7) di vetro e aggiungere l'olio, il peperoncino e l'aglio. Quando inviti i tuoi ... (8) puoi offrire questo olio profumato sul pane o nell'insalata.

0.	a. erbe	b. materie	c. sostanze
1.	a. forte	b. divertente	c. grande
2.	a. cucina	b. classe	c. ufficio
3.	a. materiali	b. cibi	c. elementi
4.	a. comprare	b. ottenere	c. raccogliere
5.	a. scuola	b. casa	c. mensa
6.	a. territorio	b. centro	c. spazio
7.	a. pentole	b. bottiglie	c. tazze
8.	a. amici	b. studenti	c. ragazzi

Allegato n°3: Questionario conoscitivo

Questionario conoscitivo

Per favore, dedica un momento per completare questo sondaggio. L'informazione che ci vorrai fornire sarà per conoscere il livello di soddisfazione sulla disciplina da te studiata. Le tue risposte saranno trattate in modo da rispettare il diritto alla privacy.

Sesso: M F

Età:

Provenienza:

Oltre alla tua lingua materna, quali lingue conosci?

.....

1) Hai studiato l'italiano prima di arrivare all'università?

Sì No

2) Se sì, dove?

- Al liceo.
- In una scuola privata.
- All'Istituto Italiano di Cultura.
- Altro.....

3) Perché hai cominciato a studiare l'italiano?

- Per lavoro.
- Per immigrare.
- Per piacere.
- Mi serve per gli studi.
- Non mi piace, non è la mia scelta di studiare la lingua italiana.
- Altro.....

4) Imparo l'italiano per: (una o più scelte)

- Comunicare con gli italiani.
- Studiare la grammatica.
- Leggere libri, riviste...
- Scrivere.

9) Cosa preferisci di più

- L'orale spontaneo.
- L'orale preparato.

Perché?.....

10) Quanto è difficile esprimerti oralmente in italiano?

Molto difficile Un po' difficile non è mai
difficile

11) È difficile parlare a causa di:

- Regole grammaticali.
- Mancanza del vocabolario.
- Pronuncia.
- Altro.....

12) Nelle tue produzioni orali, a quale aspetto dai più valore? (non più di 2 risposte)

- Grammatica.
- Lessico.
- Il messaggio da trasmettere (significato).
- Cultura del paese in cui si parla quella lingua.
- Altro.....

13) Quanto pensi che queste attività siano utili per migliorare la tua produzione orale?

	Per niente utile	Poco utile	Utile	Molto utile
Guardare la TV italiana.				
Fare esercizi di grammatica.				
Fare attività simili a quelle della mia vita quotidiana.				
Leggere in italiano.				
Memorizzare il lessico già visto.				
Parlare con italiani nativi via i social network.				

14) Quali sono i temi che ti piacerebbe affrontare durante la lezione di orale? Rispetto alle tue esigenze, indica al massimo 6 risposte dipende dal grado d'importanza.

- Esprimere emozioni e parlare di difficoltà.
- Parlare di abbigliamento e stile.

- Descrivere e localizzare un ambiente.
- Parlare delle proprie competenze e del lavoro.
- Chiedere e dare informazioni di acquisto: prezzo, pagamento...
- Esprimere preferenze e opinioni.
- Parlare del cibo e dell'alimentazione.
- Parlare della salute e del benessere.
- Parlare dei viaggi.
- Parlare dell'infanzia e delle esperienze passate.
- Altro.....

15) In classe e durante la lezione di orale, ti piacerebbe studiare:

- Individualmente.
- A coppie.
- In gruppo.
- Con tutta la classe.

16) Come è la relazione con i tuoi compagni di classe durante la lezione di orale?

- Molto soddisfacente.
- Abbastanza soddisfacente.
- Poco soddisfacente.
- Per niente soddisfacente.

17) Tu e i tuoi compagni potevate decidere che cosa fare durante la lezione di orale (che argomenti trattare, se lavorare in gruppo, fare delle attività particolari.....)

- Sì, l'insegnante ci chiede consigli e suggerimenti su come organizzare le lezioni.
- Qualche volta.
- No, decide tutto l'insegnante.
- Altro.....

18) Quale/i materiale/i usava il tuo insegnante dell'orale in classe?

- Libro.
- Computer.
- Registratore.
- Strumentazione audio.

- Strumentazione video.
- Niente parla solo lui.
- Altro.....

19) Quale tecnica usava di più il tuo insegnante di orale?

- Traduzioni.
- Giochi.
- Liste o paragrafi da memorizzare.
- Domande aperte.
- Scelta multipla.
- Progetti da preparare e presentare.
- Ascolti.
- Canzoni e film.
- Altro.....

20) Ti è piaciuto il metodo di insegnamento dell'orale finora usato?

Sì No


21) Ti piace provare un metodo di insegnamento diverso da quello usato in precedenza nelle lezioni di orale?

Sì No

Allegato n°4: Bilancio “Unità 1”



Com'è andato il compito ?

A. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.





				
Parlare di problemi e difficoltà				
Esprimere emozioni				
Dire che oggetti si usano e si possiedono				

B. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà?
Quale/i?

Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?





C. Valuta il compito dei tuoi compagni e poi parlane con loro.

				
La presentazione è chiara				
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità				
Il lessico utilizzato è adeguato				
È originale e interessante				
La pronuncia è chiara e l'intonazione corretta				



Allegato n°5: Bilancio “Unità 2”

Com'è andato il compito?





A. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

				
Descrivere la distribuzione di una casa				
Localizzare nello spazio				
Fare paragoni				
Parlare dei diversi stili di arredamento				

B. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà?
Quale/i?
Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?





C. Valuta il compito dei tuoi compagni e poi parlane con loro.

				
La presentazione è chiara				
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità				
Il lessico utilizzato è adeguato				
È originale e interessante				
La pronuncia è chiara e l'intonazione corretta				

Allegato n°6: Bilancio “Unità 3”

Com'è andato il compito ?



D. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

				
Parlare delle proprie competenze				
Parlare di guasti e riparazioni				
Offrire e chiedere di fare qualcosa				





E. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà?

Quale/i?

Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?





F. Valuta il compito dei tuoi compagni e poi parlane con loro.

				
La presentazione è chiara				
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità				
Il lessico utilizzato è adeguato				
È originale e interessante				
La pronuncia è chiara e l'intonazione corretta				



Allegato n°7: Bilancio “Unità 4”

Com'è andato il compito?





A. Fai un'autovalutazione delle tue competenze.

				
Comunicare e informarsi in un negozio				
Parlare di abbigliamento e stile				
Dare consigli sullo stile				
Esprimere necessità e obbligo				

B. Durante la realizzazione dei compiti hai incontrato qualche difficoltà?
 Quale/i?
 Cosa hai imparato di nuovo? Cosa ti è piaciuto di più dei compiti?

C. Valuta il compito dei tuoi compagni e poi parlane con loro.

				
La presentazione è chiara				
Hanno utilizzato i contenuti dell'unità				
Il lessico utilizzato è adeguato				
È originale e interessante				
La pronuncia è chiara e l'intonazione corretta				

Allegato n°8:**Descrittori per osservare l'interlingua e analizzare la competenza comunicativa**

Indicatori per la Competenza comunicativa	Giudizio
Efficacia comunicativa : Come trasmette le proprie idee? Lo fa in modo efficace? Riesce a ottenere i risultati che desidera? Riesce a evitare fraintendimenti?	
<i>Nelle conversazioni:</i>	
Riesce con molta difficoltà ad interagire e farsi capire, espone le sue idee in modo confuso e poco accettabile.	Gravemente insufficiente
È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate	Insufficiente
È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.	Sufficiente
È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.	Buono
E' del tutto fluente nelle interazioni, gestendole con efficacia	Ottimo
<i>Nei racconti e nelle descrizioni:</i>	
è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.	Gravemente insufficiente
È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.	Insufficiente
È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.	Sufficiente
È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti	Buono
E' in grado di narrare eventi complessi in modo chiaro, esaustivo ed efficace	Ottimo
Fluenza: Come si esprime? esprime agevolmente, scorrevolmente, senza grossi sforzi?	
Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.	Gravemente insufficiente
È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	Insufficiente
Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.	Sufficiente

È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.	Buono
È in grado di comunicare con spontaneità, dando per lo più prova di notevole scioltezza e uso disinvolto dei mezzi espressivi	Ottimo
Lessico: Ha un repertorio vario? Lo usa in modo adeguato?	
Lessico scarso e inadeguato	Gravemente insufficiente
Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.	Insufficiente
È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.	Sufficiente
Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.	Buono
Dispone di un ricco repertorio linguistico, che comprende un'ampia gamma di termini precisi e appropriati, variabili anche per stile e registro.	Ottimo

Allegato n°9:

I descrittori della valutazione secondo il QCER

Tipo di enunciati	Descrittori "Efficacia comunicativa"	Task
"intervistare e essere intervistati"	<p>In un'intervista è in grado di farsi capire e comunicare concetti su argomenti familiari, a condizionare di poter chiedere di quando in quando dei chiarimenti e di essere a volte aiutato ad esprimere ciò che vuole.</p> <p>In un'intervista è in grado di rispondere a semplici domande e di reagire a semplici asserzioni.</p> <p>È in grado di indicare in una lingua semplice la natura di un problema a un operatore utilizzando eventualmente gesti e il linguaggio del corpo.</p>	Esperti in comunicazione, andiamo a fare shopping, un regalo per il compagno
"produzione orale generale-descrivere esperienze"	<p>È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.</p> <p>È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti.</p> <p>È in grado di descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente.</p> <p>È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti.</p> <p>È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione.</p> <p>È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.</p>	Gli oggetti indispensabili del paese
"produzione orale generale-argomentare"	<p>È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.</p> <p>È in grado di fornire le ragioni per le quali gli/le piace o non gli/le piace qualcosa e perché preferisce una cosa a un'altra, facendo dei paragoni in modo semplice e diretto.</p>	I miei oggetti

	È in grado di presentare la sua opinione in termini semplici, a condizione che gli interlocutori siano pazienti.	
“cooperare per giungere uno scopo-descrivere”	<p>È in grado di comprendere quanto basta per affrontare senza eccessivo sforzo semplici compiti di <i>routine</i>, chiedendo in modo molto semplice di ripetere quando non ha capito.</p> <p>È in grado di discutere su che cosa fare, facendo proposte e rispondendo a quelle avanzate da altri, chiedendo e dando indicazioni.</p> <p>È in grado di segnalare se sta seguendo un discorso e gli/le si può far capire ciò che è necessario, se l’interlocutore è disponibile a farlo.</p> <p>È in grado di comunicare in semplici compiti di <i>routine</i>, usando espressioni semplici per chiedere e dare oggetti, ottenere semplici informazioni e discutere che cosa fare.</p> <p>È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti.</p> <p>È in grado di descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio).</p> <p>È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.</p>	La mia casa
“produzione orale generale-descrivere”	<p>È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.</p> <p>È in grado di descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio).</p> <p>È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.</p>	lo stile di arredamento, la mia scuola
“interazione orale generale-descrivere”	<p>È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di <i>routine</i>, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con il lavoro e il tempo libero.</p> <p>Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza</p>	Il fai da te

	<p>per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.</p> <p>È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività.</p> <p>È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione.</p> <p>È in grado di descrivere ciò che sa fare bene e meno bene.</p>	
<p>“monologo: descrivere esperienze”</p>	<p>È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti.</p> <p>È in grado di descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio).</p> <p>È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività.</p> <p>È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di routine, attività svolte in passato ed esperienze personali.</p> <p>È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti.</p> <p>È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione.</p> <p>È in grado di descrivere la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza.</p> <p>È in grado di descrivere ciò che sa fare bene e meno bene.</p>	<p>Chi chiamiamo!</p>
<p>“discorsi rivolti ad un pubblico”</p>	<p>È in grado di fare annunci molto brevi, preparati in precedenza, di contenuto prevedibile e memorizzato, che risultano comprensibili a destinatari disposti a concentrarsi.</p> <p>È in grado di fare un’esposizione breve, preparata e provata in precedenza, su un argomento relativo alla sua vita quotidiana e di dare brevemente motivazioni e spiegazioni di opinioni, progetti e azioni.</p>	<p>Offrire servizi</p>
<p>“transazioni per fare beni e servizi”</p>	<p>È in grado di cavarsela con gli aspetti comuni della vita di tutti i giorni, come fare acquisti.</p> <p>È in grado di interagire in situazioni prevedibili della vita di tutti i giorni (per esempio in posta, alla</p>	<p>Lo compro!</p>

	<p>stazione, in un negozio), utilizzando un'ampia gamma di espressioni semplici.</p> <p>È in grado di chiedere e fornire merci e servizi di uso corrente.</p> <p>È in grado di chiedere informazioni fattuali e fare semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali e nelle banche.</p> <p>È in grado di dare e farsi dare informazioni su quantità, numeri, prezzi ecc.</p> <p>È in grado di fare semplici acquisti indicando ciò che vuole e chiedendone il prezzo.</p> <p>È in grado di dire che qualcosa non va.</p>	
--	---	--

Allegato n° 10: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Esperti in comunicazione”

Esperti in comunicazione		Competenza comunicativa										Ricchezza e adeguatezza lessicale									
		Efficacia comunicativa					Fluenza					Lessico									
		1	2	3	4	5	Osservazioni					1	2	3	4	5	Osservazioni				
Coppia 1	Stu. 1	X					Riesce con molta difficoltà ad interagire e farsi capire, espone le sue idee in modo confuso e poco accettabile.						X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.				
	Stu. 5			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.							X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.				
Coppia 2	Stu. 4		X				È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate					X					lessico scarso e inadeguato				
	Stu. 6		X				È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate						X				lessico scarso e inadeguato				

4	Stu. w		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Cop pia	Stu. 3		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
5	Stu. 19		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate	X				Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Cop pia	Stu. 14			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
6	Stu. 16		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati,		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a

Percentuale : 100	21	35	42	0	0		28	35	35	0	0		28	35	35	0	0	
	.4	.7	.8				.5	.7	.7				.5	.7	.7			
	3	1	6				7	1	1				7	1	1			

Nota bene: gli studenti evidenziati in rosso sono esclusi dalla percentuale sia perché hanno eseguito i task almeno per due volte e quindi non fanno parte al nostro campione.

Allegato n° 11: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “I miei oggetti”

I miei oggetti		Competenza comunicativa											Ricchezza e adeguatezza lessicale						
		Efficacia comunicativa						Fluenza					Lessico						
		1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Coppia	Stu.1	X					Riesce con molta difficoltà ad interagire e farsi capire, espone le sue idee in modo confuso e poco accettabile.		X				- È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
	Stu.5			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa,

											astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.						di luoghi e di cose che si possiedono.
Coppia	Stu.10			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
2	Stu.7			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

Coppia	Stu.9			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
3	Stu.2		X				È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Coppia	Stu.3		X				È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati

												siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.					personale bisogni di tipo concreto.
4	Stu.19	X				Riesce con molta difficoltà ad interagire e farsi capire, espone le sue idee in modo confuso e poco accettabile.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Coppia	Stu.4		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate	x					Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.		x			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
5	Stu.5			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate,

						terminare una breve conversazione.					pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.					gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Coppia	Stu.13		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
6	Stu.15	X				Riesce con molta difficoltà ad interagire e farsi capire, espone le sue idee in modo confuso e poco accettabile	X				Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.	x				lessico scarso e inadeguato
Coppia	Stu.14			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare,		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto		X			Dispone di un repertorio molto elementare

						sostenere e terminare una breve conversazione.					brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.					formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
7	Stu.16		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Coppia	Stu.13		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
8	Stu.18		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate	X				Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non manitiene il		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici

													flusso del discorso.						relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Totale: 14	3	6	5	0	0			3	8	3	0	0		1	10	3	0	0	
Percentuale: 100	21.42	42.85	35.71	0	0			21.42	57.14	21.42	0	0		7.14	71.43	21.42	0	0	

Allegato n° 12: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Oggetti del paese”

Oggetti del paese	Competenza comunicativa											Ricchezza e adeguatezza lessicale																		
	Efficacia comunicativa					Fluenza						Lessico																		
Studente	1	2	3	4	5	Osservazioni					1	2	3	4	5	Osservazioni														
Stu.1		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.						X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.						X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto, ma fa confusione nel lessico.				
Stu.2	X					è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.					X					Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.					X					lessico scarso e inadeguato				
Stu.3		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa						X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi,						X				Dispone di un repertorio molto elementare formato				

					semplicemente elencandone i punti.					isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.					da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.4		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.5			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.6	X				è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.7			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi,			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni

					scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.					nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.					memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.8		X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.9		X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.10		X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente			X		È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi,			X		Dispone di un repertorio molto elementare formato

					scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.						isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.						da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto
Stu.11	X				è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.	X					Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso	X					lessico scarso e inadeguato
Stu.12	X				è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X					lessico scarso e inadeguato
Stu.13		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto
Stu.14			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò

										linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.						che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.15	X				è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X					lessico scarso e inadeguato
Stu.16			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.17			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.				X		Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su

																	argomenti quotidiani.	
Stu.18		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.	
Stu.19		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X				lessico scarso e inadeguato	
Stu.20		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X				lessico scarso e inadeguato	
Totale: 20	5	8	7	0	0		2	11	7	0	0		6	7	6	1	0	
Percentuale: 100	25	40	35	0	0		10	55	35	0	0		30	35	30	5	0	

Allegato n° 13: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “La mia casa”

La mia casa		Competenza comunicativa										Ricchezza e adeguatezza lessicale																			
		Efficacia comunicativa					Fluenza					Lessico																			
		1	2	3	4	5	Osservazioni					1	2	3	4	5	Osservazioni														
Coppia 1	Stu. 1		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.						X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.						X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma confonde l'uso dei vocaboli.				
	Stu. 7			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.										/										/				
Coppia 2	Stu. 5			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.										/										/				
	Stu. 10			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.							X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.						X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma esita nell'uso di alcune parole relative al tema trattato.				

Coppia	Stu. 2		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.	X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati.	X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma confonde l'uso dei vocaboli.
	3	Stu. x	X			Riesce con molta difficoltà ad interagire e farsi capire, espone le sue idee in modo confuso e poco accettabile.			/				/	
Coppia	Stu. 6		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate			/				/	
	4	Stu. 19		X		È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti	X		È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma confonde l'uso dei vocaboli.	
Coppia	Stu. 14			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			/				/	
	5	Stu. 15		X		È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.	X		È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.	

Coppia	Stu. 17			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.						/					/
	6	Stu. 20		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma esita nell'uso di alcune parole relative al tema trattato.
Coppia	Stu. 12		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma esita nell'uso di alcune parole relative al tema trattato.
	7	Stu. 16		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate						/					/
Coppia	Stu. 13			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici ma esita nell'uso di alcune parole relative al tema trattato.
	8	Stu. 18		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate						/					/
Risposte		1	8	6	0	0		0	7	1	0	0		0	8	0	0	0

Percentuale 100	6. 6 7	53 .3 3	4 0	0	0		0	8 7 5	1 2 5	0	0		0	1 0 0	0	0	0	
Totale	15						8						8					

NB: Possiamo vedere che certe caselle non sono riempite perché non è possibile analizzare quei componenti dato la scarsa produzione dei discenti, siccome si tratta di una trascodificazione gli elementi come il lessico e la fluenza non appaiono. Invece, appaiono solo enunciati in cui gli studenti intervengono per chiedere chiarimenti o maggiori spiegazioni ma anche per chiedere un bisogno come fermarsi per un momento al fine di finire il disegno. Per questo motivo il totale degli informanti nelle varie componenti è diverso.

Allegato n° 14: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Lo stile di arredamento”

Lo stile di arredamento	Competenza comunicativa											Ricchezza e adeguatezza lessicale						
	Efficacia comunicativa					Fluenza						Lessico						
Studente	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Stu.1			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.

Stu.3			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.4		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.5			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

Stu.9			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.10			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.13			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente			X		È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate,

					scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.						brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante					gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Stu.14			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.15			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto

											bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.						
Stu.16			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Stu.17				X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti			X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.				X		Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.

Stu.18	X					è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.	X					Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.	X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.	
Stu.19		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.	
Stu.20		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.	
Totale: 16	1	3	11	1	0		1	6	8	1	0		0	8	7	1	0	
Percentuale: 100	6.25	18.75	68.75	6.25	0		6.25	37.5	50	6.25	0		50	43.75	6.25	0		

Allegato n° 15: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “La mia scuola”

La mia scuola	Competenza comunicativa										Ricchezza e adeguatezza lessicale							
	Efficacia comunicativa					Fluenza					Lessico							
Studiante	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Stu.1			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Ha un lessico molto elementare e espressioni semplici ma confonde nel loro uso.
Stu.2	X					è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.	X					Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.	X					lessico scarso e inadeguato
Stu.3		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Ha un lessico molto elementare e espressioni semplici ma confonde nel loro uso.
Stu.4		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.

											da sollecitazioni dell'insegnante.						
Stu.5			X					X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.6		X						X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Ha un lessico molto elementare e espressioni semplici ma confonde nel loro uso
Stu.7			X					X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.8			X					x			Riesce a farsi comprendere con			X			È in grado di usare strutture di base ed

					ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.					enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.					espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.9			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.10			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.11	X				è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in			X		È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati			X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.

					modo confuso e poco accettabile.						da sollecitazioni dell'insegnante.						
Stu.12		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				Riesce con difficoltà a farsi capire parzialmente con parole molto isolate, non mantiene il flusso del discorso.		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.
Stu.13			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.14			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.15		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Ha un lessico molto elementare e espressioni semplici ma confonde nel loro uso

Stu.16		X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.	X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.17			X	È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti		X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.		X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.18		X		È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X		È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto
Stu.19		X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una		X		- È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati,	X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici

						narrazione o una descrizione semplice.						solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.					relative a dati personali bisogni di tipo concreto.
Stu.20			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Ha un lessico molto elementare e espressioni semplici ma confonde nel loro uso.
Totale 20	2	6	11	1	0		1	11	8	0	0		1	10	8	1	0
Percentuale: 100	10	30	55	5	0		5	55	40	0	0		5	50	40	5	0

Allegato n° 16: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Andare a fare shopping”

Andare a fare shopping	Competenza comunicativa											Ricchezza e adeguatezza lessicale						
	Efficacia comunicativa						Fluenza					Lessico						
Studiante	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Stu.1			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.

Stu.2		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate	X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Stu.3			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione	X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Stu.4			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.	X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.	X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Stu.5			X		È in grado di usare semplici tecniche per		X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto		X		È in grado di usare strutture di base ed

					avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.					brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante					espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.6		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personale bisogni di tipo concreto.
Stu.7			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di

										bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante						luoghi e di cose che si possiedono
Stu.8			X		È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.				X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.10			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da				X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

										parte dell'insegnante.						
Stu.12			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.14				X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.16			X		È in grado di usare semplici		X			È in grado di cavarsela con			X			È in grado di usare strutture di

						tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione						parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.					base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.	
Totale: 12	0	2	8	2	0		0	6	6	0	0		0	5	7	0	0	
Percentuale: 100	0	16.67	66.68	16.67	0		0	50	50	0	0		0	41.67	58.33	0	0	

Allegato n° 17: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Lo compro!”

Lo compro!		Competenza comunicativa										Ricchezza e adeguatezza lessicale							
		Efficacia comunicativa					Fluenza					Lessico							
		1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Coppia	Stu.4			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono

						sostenere e terminare una breve conversazione					terminare una breve conversazione.						di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Coppia	Stu.16			X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
3	Stu.19		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.
Totale: 6		0	1	5	0	0	0	1	5	0	0	0	1	5	0	0	
Percentuale: 100		0	16.67	83.33	0	0	0	16.67	83.33	0	0	0	16.67	83.33	0	0	

Allegato n° 18: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Un regalo per il compagno”

Un regalo per il compagno		Competenza comunicativa										Ricchezza e adeguatezza lessicale							
		Efficacia comunicativa					Fluenza					Lessico							
		1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Coppia	Stu.17				X		È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.				X		Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente e appropriato, su argomenti quotidiani.
	Stu.20			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

										bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante .						
Coppia	Stu.16			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione			x		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
2	Stu.y (escluso)			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da			X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.

											sollecitazioni dell'insegnante					
Coppia	Stu.9			X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi.	
3	Stu.14			X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi.	

Coppia	Stu.2		X			- È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.
	4	Stu.19		X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante		X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Coppia	Stu.1			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di

										svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante .					cose che si possiedono.
5	Stu.7			X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi.
Coppia	Stu.6		X		È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto.

6	Stu.20		X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione .		X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.		X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Coppia	Stu.4		X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione		X		- È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante .		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali bisogni di tipo concreto
7	Stu.10		X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione		x		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.		X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di

																			cose che si possiedono
Coppia	Stu.12		X				È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati,				X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
	Stu.18			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati,				X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Totale: 14		0	3	7	4	0		0	6	4	4	0		0	3	7	4	0	
Percentuale: 100		0	21.4	5	28.5	0		0	42.8	28.5	28.5	0		0	21.4	5	28.5	0	
			3	0	7				6	7	7				3	0	7		

Allegato n° 19: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Il fai da te”

Il fai da te	Competenza comunicativa						Ricchezza e adeguatezza lessicale					
	Efficacia comunicativa			Fluenza			Lessico					

		1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Coppia	Stu.9			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
	1	Stu.14			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono

											da parte dell'insegnante.										
Coppia	Stu.3			X				X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione					X	È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto	
2	Stu.8			X				X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione						X	Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Coppia	Stu.13			X				X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e						X	Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche

						terminare una breve conversazione.					pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.					parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
3	Stu.15		X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Coppia	Stu.1			X		È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.

4	Stu.7			X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.			X	È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Coppia	Stu.17			X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.			X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
5	Stu.20	X			È in grado di comunicare per parole-frasi e formule memorizzate		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente		X		Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e

												memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.						bisogni di tipo concreto.
Coppia	Stu.5			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
6	Stu.16			X			È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere e terminare una breve conversazione.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Totale: 12		0	2	8	2	0		0	5	5	2	0	0	4	7	1	0	

Totale: 100	0	16.67	66.67	16.67	0		0	41.67	41.67	16.67	0		0	33.3	58.3	8.4	0
-------------	---	-------	-------	-------	---	--	---	-------	-------	-------	---	--	---	------	------	-----	---

Allegato n° 20: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Chi chiamiamo!”

Chi chiamiamo!	Competenza comunicativa											Ricchezza e adeguatezza lessicale						
	Efficacia comunicativa						Fluenza					Lessico						
	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Stu.1			x			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.2	X					è in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa parzialmente e con difficoltà, espone anche le sue idee in modo confuso e poco accettabile.		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.4		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere		X				È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto		X				Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni

					qualcosa semplicemente elencandone i punti.					brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.					semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.5			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Stu.7			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono

										sollecitazioni da parte dell'insegnante.					
Stu.9			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.13		X			È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.x		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concretos
Stu.14			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte

					descrizione semplice.					riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnante.					per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.15			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnante.		X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono
Stu.16			X		È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.19		X			- È in grado di raccontare una		X			È in grado di cavarsela con	X				lessico scarso e inadeguato

						storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti						parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati,						
Totale:11	1	3	7	0	0		0	6	5	0	0		1	4	6	0	0	
Percentuale: 100	9.10	27.27	63.63	0	0		0	54.54	45.45	0	0		9.10	36.36	54.54	0	0	

Allegato n° 21: Griglia di analisi e osservazione di ogni singolo studente del task “Offrire servizi”

Offrire servizi	Competenza comunicativa											Ricchezza e adeguatezza lessicale						
	Efficacia comunicativa						Fluenza					Lessico						
Studiante	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni	1	2	3	4	5	Osservazioni
Stu.1				X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti			X			Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte			X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

										dell'insegnant e.						
Stu.2		X				È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa semplicemente elencandone i punti.		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnant e.		X			Dispone di un repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e bisogni di tipo concreto.
Stu.3			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolment e scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte dell'insegnant e.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

Stu.4			X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti		X			È in grado di cavarsela con parole frasi, enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, solitamente stimolati da sollecitazioni dell'insegnant e.			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.5				X	È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.8				X	È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa,				X	È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con

					eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti					problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.					qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamen te appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.9			X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti			X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.			X		Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi.
Stu.10			X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone			X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione			X		Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. -

						o sviluppando i punti salienti					che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.					Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.13				X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti			X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.14					X	E' in grado di narrare eventi complessi in modo chiaro, esaustivo ed efficace			X		È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura. Nonostante alcuni problemi di formulazione che possono sfociare in				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in

										pause e blocchi, è in grado di portare avanti il discorso efficacemente senza aiuto.						modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.15			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X				X			È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.
Stu.16				X		È in grado di sviluppare una descrizione o narrazione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti			X					X		Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.

											efficacemente senza aiuto.					
Stu.17					X	E' in grado di narrare eventi complessi in modo chiaro, esaustivo ed efficace				X	È in grado di avviare un discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante.				X	Dispone di strumenti linguistici e lessico sufficienti per riuscire ad esprimersi, con qualche esitazione e perifrasi. - Riesce ad esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani.
Stu.20			X			È in grado di produrre, in modo ragionevolmente scorrevole, una narrazione o una descrizione semplice.			X		Riesce a farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante che pause, false partenze e riformulazioni siano molto evidenti. Nello svolgere compiti linguistici più astratti ha bisogno di aiuto o sollecitazioni da parte			X		È in grado di usare strutture di base ed espressioni memorizzate, gruppi di poche parole e frasi fatte per parlare di se stesso/a e di altre persone, di ciò che si fa, di luoghi e di cose che si possiedono.

												dell'insegnant e.						
Totale:14	0	1	4	7	2		0	2	4	8	0		0	1	5	8	0	
Percentual e: 100	0	7.1 4	28.5 7	42.8 5	14.2 5		0	14.2 8	28.5 7	57.1 4	0		0	7.1 4	35.7 1	57.1 4	0	

Allegato n°22:

Questionario finale

1) Ti sono piaciuti i compiti?

Sì No

2) I compiti sono stati:

- Tutti facili.
- Alcuni facili e altri difficili.
- Tutti n'è troppo facili n'è molto difficili.
- Tutti difficili.
- Altro.....

3) Il lavoro con la collaborazione dei compagni era:

	Sì	no
• Più divertente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Più veloce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Più rilassante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Noioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Conflittuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) Secondo te, è stato utile imparare l'italiano tramite quei compiti?

Sì, perché:

- Mi ricordo bene le parole.
- Ho imparato parole ed espressioni nuove.
- Non ho avuto paura di sbagliare.
- Ho potuto esprimermi tranquillamente.
- Altro.....

No, perché:

- Non mi ricordo le parole.
- Non ho imparato parole ed espressioni nuove.
- Ho avuto paura di sbagliare.
- È molto difficile esprimersi.
- Altro.....

5) Durante lo svolgimento dei compiti hai parlato in italiano con i tuoi compagni?

Sì, perché:

- I temi erano interessanti e rispondono alle mie esigenze.
- Non avevo paura di sbagliare.
- I compiti erano più motivanti e sfidanti.
- I compiti erano molto simili a quello che succede nella vita reale.
- Altro.....

No, perché:

- I temi non erano molto interessanti e non rispondono alle mie esigenze.
- Avevo paura di sbagliare.
- Sono timido.
- I compiti non erano motivanti.
- Altro.....

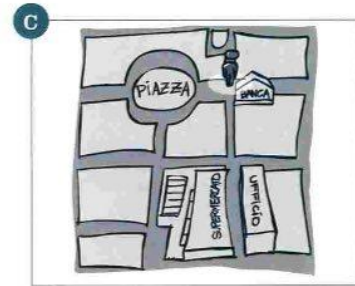
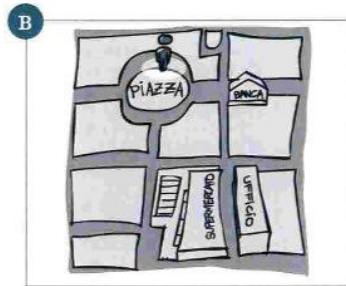
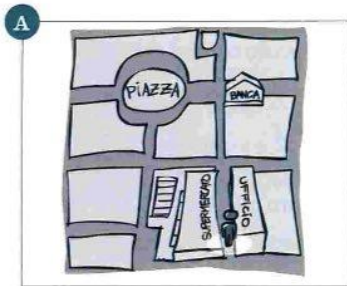
6) Ti piace ripetere questa esperienza o continuare gli studi seguendo questo metodo d'insegnamento/apprendimento? Sì No

Allegato n°23: Test finale

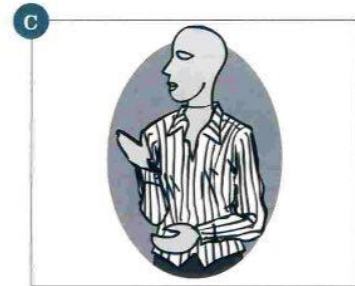
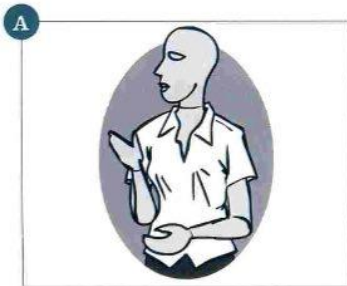
Ascolto – Prova n. 1

Ascolta i dialoghi e rispondi alle domande. Per ogni dialogo scegli solo una delle tre possibilità.

1. Dove si trova Luca?



2. Quale camicia compra il cliente?



3. Cosa hanno Giulio e Alessia per fare colazione?



Ascolto – Prova n. 2

Ascolta il dialogo e indica se le seguenti affermazioni sono vere o false.

1. Nel quartiere di Anna e Michele ci sono già dei corsi per il tempo libero.
2. Anna propone corsi di fai date, giardinaggio e decorazione.
3. Anna e Michele possono organizzare i corsi solo il pomeriggio e la sera.
4. Anna e Michele hanno già tutte le attrezzature per i corsi.
5. Come insegnanti per i corsi, Anna e Michele cercano solo professionisti disoccupati.
6. Anna e Michele sceglieranno gli insegnanti in base alle loro competenze.

Ascolto – Prova n. 3

Ascolta la registrazione di una televendita. Poi leggi le informazioni. Scegli solo le informazioni presenti nel testo.

1. L'offerta speciale è valida per tre giorni.
2. Il materasso è rivestito in tessuto.
3. Il materasso non è disponibile nei negozi.
4. Le lenzuola sono disponibili in tre colori.
5. Le lenzuola sono in offerta a un prezzo di 25 euro.
6. Sono disponibili anche in offerta le lenzuola di seta.
7. Se si telefona subito, si possono comprare i cuscini a un prezzo scontato.
8. La consegna è gratuita.
9. *Materflix* è un'azienda che permette ai clienti di provare i loro prodotti prima di acquistarli.
10. Se il prodotto non piace, si può restituire.

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n.1

Completa il testo con le forme giuste degli aggettivi che sono tra parentesi.

Benvenuti all'agriturismo Nico

L'agriturismo Nico si trova in Toscana su una (dolce)*dolce*..... (0) collina, a pochi chilometri da Luca, in mezzo ad (antico)(1) alberi di olivo e a prati (verde) (2). Nico è una posizione (tranquillo) (3), con una magnifica vista sulla città. L'agriturismo è situato al centro di una (piccolo)..... (4) azienda; i proprietari si interessano di agricoltura (naturale) (5) e producono olio di (alto)(6) qualità. Nico offre ai suoi ospiti sei (comodo)(7) appartamenti con camere (spazioso) (8) e un (pratico) (9) angolo cottura. Gli ospiti possono anche rilassarsi al bordo della (bello) (10) piscina.

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 2

Completa il testo con le forme giuste dei verbi che sono tra parentesi.

Gita al mare

Domenica (essere)*è*..... (0) stata una piacevole giornata. (Pensare) (1) di fare una gita al mare con la mia amica Noemi. Noemi ed io (prendere) (2) il treno alle 9:00 da Siena per andare a Follonica. In treno (incontrare) (3) una signora simpatica che (vivere) (4) a Follonica e ci (consigliare) (5) alcuni ristoranti in riva al mare dove mangiare il pesce.

Durante il viaggio in treno Noemi (dormire) (6) un po' e io (guardare)(7) il panorama. Il treno (arrivare) (8) a Follonica alle 11:00. Io e Noemi (mettere)

..... (9) i nostri zaini in spalla e (andare)
(10) subito in spiaggia.

Analisi delle strutture di comunicazione – Prova n. 3

Completa il testo. Scegli una delle proposte di completamento che ti diamo nella tabella che segue.

Il mio cane

Da qualche ... (0) ho un cane. si chiama Buio. È molto carino, ha il pelo ...(1) e nero. Ha sempre fame! Come tutti i cani mangia una volta al ... (2), però spesso fa degli spuntini insieme a me. Il suo ...(3) preferito è in fondo al mio letto e la notte ...(4) insieme a me. Non sta mai ...(5), corre e gioca continuamente. Mi fa molta ...(6), specialmente quando sono sola a ...(7). Buio è molto intelligente e quando vuole ...(8) abbaia forte.

0.	A. mese	B. volta	C. periodo
1.	A. largo	B. lungo	C. alto
2.	A. tempo	B. momento	C. giorno
3.	A. campo	B. posto	C. terreno
4.	A. dorme	B. sogna	C. vive
5.	A. fermo	B. fisso	C. spento
6.	A. amicizia	B. compagnia	C. simpatia
7.	A. scuola	B. palazzo	C. casa
8.	A. uscire	B. salire	C. partire