

Il *task-based approach* nella classe ad abilità differenziate

Fabio Caon

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Claudia Meneghetti

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The aim of this article is to present the *task* as a strategic tool to manage multi-level and multi-cultural classes (CAD), in which recognising the differences (i.e. cognitive styles, multiple intelligences, personalities etc.) among students is the point of departure to devise a didactic plan. After an overview of what CAD and Task-Based Language Teaching are, we will try to adapt few strategies used in the CAD to the different *task* phases. In particular, we will look at ways to grade the input, what variables to take into consideration to grade the *task* and what types of tasks have been proposed, through the years, as useful in terms of differentiation. Finally, we will explore what grading the *focus on form* means.

Sommario Introduzione. – 1 Che cos'è una CAD. – 2 Facilitare l'apprendimento linguistico nella CAD. – 3 Il *task* nella CAD. – 4 Usare il *task* nella CAD: le fasi di lavoro. – 4.1 Il *pre-task*. – 4.2 Il *task*. – 4.3 Il *post-task*. – 5 Il *task* come risorsa efficace nella CAD.

Keywords CAD. Mixed-Ability Classes. Task-Based Language Teaching.

Introduzione


Il tema della gestione delle classi multilivello e multiculturali rispetto alla didattica di una L2 è sempre più strategico poiché i potenziali divari tra gli studenti aumentano con l'aumentare dei fattori che creano differenze in classe.

Ad esempio, per soffermarsi sulla situazione italiana, si pensi alla dimensione personale e linguistica – e quindi alle differenze di apprendimento che ci possono essere tra studenti di lingue tipologicamente affini alla L2 o distanti – ma anche agli aspetti culturali che possono influenzare il percorso di apprendimento linguistico (modo di concepire il rapporto docente studente, aspettative legate al percorso migratorio e motivazio-

Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori: nella stesura Fabio Caon ha curato i paragrafi 2 e 5; Claudia Meneghetti il paragrafo introduttivo e i paragrafi 1, 3 e 4.

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

Submitted: 2017-06-08 | Accepted: 2018-01-05

© 2017 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

ne allo studio, aspettative sulla metodologia d'insegnamento ecc. - per approfondimento cf. Caon 2008). A tali fattori, infine, si aggiungono le variabilità che si hanno in classe con studenti di seconda generazione (nati in Italia) i quali, pur avendo genitori stranieri, hanno percorsi ben diversi dai compagni della stessa madrelingua ma arrivati in Italia in età scolare.

Individuare modelli didattici, metodi e tecniche didattiche che permettano una gestione efficace di scenari così complessi e mutevoli rappresenta una delle sfide glottodidattiche più importanti all'interno di una cornice umanistica dell'apprendimento linguistico.

1 Che cos'è una CAD

Per ragioni di economia non ci sarà possibile dilungarci sul concetto di Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD). Ne presentiamo una sintesi essenziale che identifichi la specificità del concetto e rimandiamo per tutti gli approfondimenti teorico-operativi a Caon (2016).

Proprio come scritto nel primo saggio del volume succitato, la CAD si può intendere come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa quindi va intesa non solo come una somma di persone differenti ma piuttosto come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Il riconoscimento delle differenze, dunque, è il punto di partenza dell'agire didattico mentre il punto di arrivo è la valorizzazione di tali differenze, attraverso una metodologia varia ed integrata che permetta l'accesso alle informazioni in modalità differenti e per mezzo di strategie di insegnamento plurali che sappiano tenere in considerazione le diverse intelligenze, i vari stili cognitivi e di apprendimento, i differenti tratti della personalità e le modalità sensoriali attraverso le quali si apprende (Caon 2008).

2 Facilitare l'apprendimento linguistico nella CAD

Il nodo centrale della questione didattica è dunque la gestione efficace delle differenze (con l'obiettivo di valorizzarle tutte) e dei diversi livelli di competenza per rendere accessibile il sapere a tutti gli studenti che compongono la classe. Le strategie che utilizziamo sono tre:

- la differenziazione del compito che rimanda a diverse intelligenze o stili cognitivi, affinché tutti gli studenti possano misurarsi con (e

quindi sviluppare) diverse abilità e studino così sia in condizioni di 'vantaggio' che di 'svantaggio';

- la stratificazione del compito che si rifà a progressive complessità del compito affinché ogni studente (o, più realisticamente, ogni gruppo di studenti) possa lavorare nella propria Zona di Sviluppo Prossimale;
- le attività a compito multiplo o eligibile che rimanda a compiti 'aperti', nei quali non vi è un'unica risposta corretta possibile, affinché un'attività sia superabile con successo anche con livelli di conoscenze e di competenza linguistica differenti.

Vorremmo in questa sede aggiungere la didattica per *task* poiché, come vedremo diffusamente nei prossimi paragrafi, presenta alcune peculiarità che ci sembrano particolarmente efficaci per la CAD.

Anche in questo caso, presenteremo tali concetti in modo estremamente essenziale rimandando a Caon (2016) per gli approfondimenti.

c La differenziazione del compito

La differenziazione del compito prevede la creazione di input diversificati, sia linguisticamente sia per quanto concerne la modalità di rappresentazione cognitiva. In questo modo ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia che è più consona al suo stile.

Gli elementi differenziabili possono essere:

- *Le metodologie e le tecniche glottodidattiche*: in una prospettiva integrativa di metodi e tecniche all'interno della stessa unità di apprendimento (Balboni 2002), si possono proporre momenti di lavoro individuale più 'tradizionale' e altri di lavoro cooperativo o di tutoraggio tra pari che partano da attività semplici da svolgere in coppia o in piccoli gruppi e che abituino gradualmente gli studenti alla collaborazione strutturata in gruppi più complessi.
- *I ritmi di gestione della lezione*: si può contemporaneamente seguire un percorso diversificato dividendo gli studenti in gruppi di lavoro e progettando schede di lavoro differenziate che consentano agli studenti di seguire un ritmo di lavoro in sintonia con le loro potenzialità su quello specifico *task*.
- *L'input fornito dal docente*: nel caso di studenti migranti, ad esempio, Pienemann (1998) suggerisce di fare una distinzione tra «*input* per la comprensione» ed «*input* per la produzione»: nel primo caso esso può contenere anche le forme non processabili dagli studenti poiché è finalizzato alla comprensione, nel secondo invece le forme devono essere calibrate.

d La stratificazione del compito

La stratificazione del compito prevede la proposta di tecniche e schede di valutazione formativa organizzate a 'strati' secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda.

Riguardo alla complessità di un compito, diversi elementi ci permettono di definirla. Essi stanno in un rapporto di stretta interdipendenza e riguardano in parte l'input, in parte l'output e in buona misura anche lo studente con le sue competenze, la sua preparazione e le sue abilità (Brindley 1987; Nunan 1989; Coonan 2002). Vedremo nel dettaglio all'interno dei paragrafi 4.1.1 e 4.2 quali sono gli elementi che vanno a determinare la complessità dell'input e del compito.

e Il compito aperto o eligibile

Relativamente ai contenuti di un compito, una strategia che si può rivelare utile per gestire contemporaneamente diversi livelli di competenza è quella di proporre attività di *problem-solving* o attività che sviluppino il pensiero 'divergente', cioè che non prevedano un'unica risposta corretta e che permettano a studenti con livelli differenti di competenze di riuscire a svolgere comunque il compito in quanto si può risolvere il problema attraverso un'ampia gamma di strategie linguistiche che non necessariamente sono collegate alla conoscenza approfondita della lingua, e che prevede la risoluzione anche con un bagaglio minimo di conoscenze linguistiche.

f Il *task*

Come abbiamo già accennato, un'altra strategia è quella di utilizzare il *task-based approach* su cui concentreremo l'attenzione nella parte restante del nostro contributo.

3 Il *task* nella CAD

Tra le tante definizioni di *task* elaborate a partire dagli anni '80,¹ quattro ci sembrano quelle più appropriate per sintetizzare gli aspetti salienti e riportare il *task-based approach* all'interno di una prospettiva CAD.

Candlin (1987, 10) definisce i *task* come

¹ Cf., tra i tanti, Long 1985; Prabhu 1987; Candlin 1987; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004; Willis, Willis 2007; Bygate, Samuda 2008; Long 2015.

differentiated, sequenceable, problem-posing activities, involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied 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.²

In queste poche righe emerge subito l'importanza di considerare i *task* come un insieme di attività differenziate che diventino per gli studenti strumento per esplorare la lingua, sulla base di procedure cognitive e comunicative variate. La stessa definizione poi posiziona il *task* dentro la classe, intesa come luogo sociale, considerando così l'apprendimento una pratica sociale, in cui i ruoli di apprendente e insegnante si intersecano con lo scopo di raggiungere degli obiettivi.

Quasi vent'anni più tardi Ellis (2003, 16) parla di *task* come

workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve one outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional 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 in which 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.³

Lo studioso fa così emergere con rilevanza l'aspetto pragmatico dell'apprendimento linguistico, focalizzando la propria attenzione sul significato, piuttosto che sulla forma, proprio come accade nel mondo reale.⁴ Consi-

2 Attività di problem-posing, sequenziabili e differenziate, che coinvolgono gli studenti e gli insegnanti in una selezione congiunta da una serie di varie procedure cognitive e comunicative applicate alla conoscenza, nuova ed esistente, nell'esplorazione collettiva e nel raggiungimento di uno scopo, previsto o emergente, all'interno di un contesto sociale. (trad. a cura degli Autori)

3 Piano di lavoro che richiede agli studenti di processare la lingua in modo pragmatico per raggiungere un risultato che può essere valutato a seconda della trasmissione del contenuto proposizionale, in modo corretto o appropriato. A questo scopo, richiede loro di dare attenzione primaria al significato e di fare uso delle proprie risorse linguistiche, benché la struttura del *task* possa indirizzarli a scegliere particolari forme. Un *task* mira a concretizzarsi in un uso linguistico che assomigli, direttamente o indirettamente, al modo in cui la lingua è usata nel mondo reale. Come le altre attività linguistiche, un *task* può coinvolgere abilità di produzione o di comprensione, scritte o orali, e anche vari processi cognitivi. (trad. a cura degli Autori)

4 Per un ulteriore approfondimento sull'importanza primaria del significato e sulla stretta relazione tra il *task* svolto in classe e l'uso della lingua che si fa nel mondo reale si rimanda

dera, inoltre, il *task* come uno strumento completo che lavora su diverse abilità ed innesca vari processi cognitivi.

In un suo articolo più recente (Ellis 2009, 223), lo stesso autore riprende la sua descrizione indicando alcuni criteri che assicurano che un'attività di lingua possa essere considerata un *task*. I quattro criteri sono:

1. The primary focus should be on 'meaning' (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances).
2. There should be some kind of 'gap' (i.e. a need to convey information, to express an option or to infer meaning).
3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity.
4. There is clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serve as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right).⁵

La stessa importanza attribuita al significato, al quale vengono subordinate le conoscenze linguistiche, la ritroviamo anche in Nunan (2004, 4), che intende il *task* come un

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 in its own right with a beginning, a middle and an end.⁶

al lavoro proposto da Skehan (1998), in cui vengono specificati e spiegati gli aspetti che rendono tale un *task*.

5 1) Il focus primario deve essere sul significato (ne consegue che gli studenti saranno principalmente concentrati sul processare il significato semantico e pragmatico degli enunciati.

2) Ci dovrebbe essere un certo tipo di 'gap' (per esempio il bisogno di comunicare un significato, di esprimere un'opzione o di dedurre un significato).

3) Gli studenti dovrebbero fare grande affidamento alle loro proprie risorse (linguistiche e non) per completare l'attività.

4) Il risultato è chiaramente definito e si differenzia dal semplice uso della lingua (per esempio la lingua serve come significato per raggiungere il risultato e non come scopo fine a sé stesso). (trad. a cura degli Autori)

6 Lavoro in classe che coinvolge gli studenti nella comprensione, manipolazione, produzione o interazione nella lingua target mentre la loro attenzione è focalizzata nell'impiegare le loro conoscenze grammaticali per esprimere significato, e in cui l'intento è quello di trasmettere significato piuttosto che manipolare la forma. Il *task* deve anche avere un senso di completezza ed essere capace di sostenersi da solo, come un atto comunicativo a pieno titolo con un inizio, una parte centrale ed una fine. (trad. a cura degli Autori)

Aspetto importante di tale definizione sta nel considerare all'interno del processo di apprendimento il *task* come un atto comunicativo completo, capace di integrare (proprio come nella vita reale) abilità di comprensione, produzione, manipolazione e interazione nella L2.

L'importanza di una didattica focalizzata sul *task* viene evidenziata anche nel QCER, che nel settimo capitolo (interamente dedicato al 'compito' e alla sua funzione nell'insegnamento delle lingue) ne delinea altre caratteristiche, in linea con le definizioni sopraccitate: si afferma, infatti, che

i compiti sono presenti nella vita di tutti i giorni e riguardano tutti i domini: personale, pubblico, educativo e professionale. L'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio. (2002, 191)

4 Usare il *task* nella CAD: le fasi di lavoro

In questo paragrafo ragioneremo su come adattare le strategie tipiche della CAD (cf. § 2) alle diverse fasi di lavoro che costituiscono la didattica per *task*, secondo il modello proposto da Willis (1996): vedremo cosa significa stratificare l'input, quali variabili considerare per stratificare il *task*, quali categorie di *task* sono state proposte negli anni, utili per la differenziazione, ed infine, ragioneremo su cosa significa stratificare il *focus on form*, ossia la fase finale di focalizzazione sulle strutture linguistiche emerse durante lo svolgimento del *task*.

4.1 Il *pre-task*

Questa fase iniziale ha lo scopo di preparare gli studenti alla realizzazione del *task*, non solo per quanto concerne gli aspetti linguistici, ma anche per quelli organizzativi e cognitivi.

In linea con quanto afferma Willis (1996, 42), questa fase può avere una durata variabile, a seconda della competenza degli studenti e della loro familiarità con l'argomento trattato e la tipologia di *task* stesso.

Secondo Estaire (2009) alcuni passi fondamentali da seguire possono essere i seguenti:

1. presentare il *task* in modo motivante, sulla base delle preferenze, delle attitudini e dei bisogni degli studenti;
2. stabilire con chiarezza gli aspetti del *task* quali il contesto, le finalità comunicative, i risultati attesi e i processi;
3. spiegare l'utilità del *task*.

Nella CAD, quanto appena elencato, viene definito 'patto formativo', inteso come atto che serve a chiarire, e quindi a rendere maggiormente comprensibile agli studenti, quanto si vuole affrontare in classe. Puntare su una maggiore consapevolezza all'interno del processo di apprendimento consente, infatti, «a chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato» (Novak 1998, 20).

A completamento di quanto sopra citato, ecco una lista di ciò che consigliamo di esplicitare in questa fase:

- quale sarà l'argomento/il tema del *task* (che cosa si farà);
- le modalità di lavoro previste per il suo svolgimento, il ruolo di ogni studente all'interno dei singoli gruppi e/o della classe (come);
- gli scopi, ossia perché si richiede lo svolgimento di un dato *task*, al fine di ridurre il divario tra l'aspettativa dell'insegnante e quella degli studenti;
- quali aspetti linguistici e non verranno valutati e come verranno valutati (correttezza, fluenza, adeguatezza al contesto, ecc.);
- quali valori si vogliono promuovere durante l'intera attività.

Oltre a focalizzare gli aspetti portanti del *task*, questa fase serve anche come momento di elicitazione delle conoscenze di cui gli studenti sono già in possesso, attraverso, per esempio, l'elaborazione di mappe concettuali, *brainstorming* o attività di predizione.

Nella CAD, soprattutto se in presenza di studenti con basse competenze, ciò assume particolare importanza, perché permette di dare a tutti gli apprendenti una base minima comune da cui partire per la realizzazione del *task* richiesto.

Sempre in questa fase è anche possibile, anzi consigliato, fornire agli studenti degli input, ossia del materiale (scritto, orale o visivo) che serva ad avvicinarli maggiormente agli scopi delle attività che devono svolgere e a completare il *task* stesso, poiché sono esempi utili per quanto dovranno produrre in autonomia nella fase successiva. Questi materiali potranno essere didattici o autentici.

Poiché una delle caratteristiche del *task* che abbiamo visto sopra è quella di riprodurre in classe attività del mondo reale, consigliamo, quando possibile, l'uso di materiale autentico, perché è con questo che gli studenti hanno a che fare una volta fuori dalla classe: se, per esempio, scopo della lezione è quello di rispondere ad un annuncio di lavoro, sarà preferibile fornire agli studenti degli annunci presi da un giornale o da internet e non annunci scritti e modellati sulla base del livello di competenza della classe con cui si lavora.

A sostegno di ciò, riportiamo quanto afferma Nunan (2004, 50), secondo il quale

specially written text and dialogues do not adequately prepare learners for the challenge of coping with the language they hear and read in the

real world outside the classroom – nor is that their purpose. If we want learners to comprehend aural and written language outside class, we need to provide them with structured opportunities to engage with such materials inside the classroom.⁷

4.1.1 Stratificare l'input

Nunan (2004), partendo da un lavoro proposto da Brindley (1987), propone una lista di aspetti riguardanti l'input posti in opposizione tra loro sulla base del criterio più o meno complesso.

	Più facile	Più complesso
I	È breve e non è denso	È lungo e denso
N	Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
P	Presentato dettagliatamente	Presentazione meno dettagliata
U	Maggior presenza di <i>context clues</i> , come	Minor presenza di <i>context clues</i>
T	ad esempio definizioni, inferenze, sinonimi, antonimi, esempi.	

Fonte: Nunan 2004, 86

Altri aspetti relativi all'input, di tipo linguistico orale o scritto, utili per la stratificazione sono:

- la sintassi più o meno complessa;
- il tipo di testo: i testi narrativi, regolativi e descrittivi risultano solitamente meno complessi di quelli di tipo argomentativo;
- una sequenza temporale e causale più o meno esplicita;
- la scelta del lessico: semplice e ad alta frequenza o più complesso e a bassa frequenza.

Un'altra proposta per ragionare su come stratificare l'input, ci viene da Ellis (2003, 28), il quale suggerisce i seguenti criteri di analisi:

⁷ Dialoghi e testi scolastici non preparano adeguatamente gli studenti alla sfida di fronteggiare la lingua che ascoltano e leggono nel mondo reale fuori dalla classe - del resto questo non è il loro scopo. Se vogliamo che gli studenti comprendano la lingua scritta e orale fuori dalla lezione, dobbiamo fornire loro delle opportunità strutturate che gli permettano di interagire con tale materiale dentro la classe. (trad. a cura degli Autori)

Criteria	Facile	Difficile
Medium	Visivo → scritto	Orale
Complessità del codice	Lessico ad alta frequenza, frasi brevi e semplici	Lessico a bassa frequenza e struttura della frase complessa
Complessità cognitiva	Statico → dinamico Pochi elementi in relazione Struttura del testo ben definita Informazioni che riguardano il 'qui e ora'	Astratto Molti elementi in relazione Struttura del testo poco definita Informazioni che riguardano il 'lì e allora'
Familiarità con l'informazione	Familiare	Non familiare, nuovo

Fonte: Ellis 2003, 28

Mettiamo ad esempio, che si voglia lavorare in classe sulla descrizione di luoghi geografici e si decida di farlo proponendo agli studenti di elaborare un *dépliant* per promuovere nel mondo il paese di origine. Affinché tutti siano in grado di svolgere, anche solo in minima parte, il *task*, si può fornire loro in fase *pre-task* degli esempi di *dépliant*, sia per elicitarne il lessico sia per dare una struttura chiara del compito che devono svolgere (quali informazioni si devono inserire se voglio consigliare il mio paese a persone che non lo conoscono?).

Stratificare l'input significa portare in classe materiali manipolati in precedenza, sulla base dei diversi livelli di competenza presenti all'interno del gruppo. Per chi ha maggiori difficoltà per esempio, è preferibile omettere le frasi più complesse e privilegiare la ridondanza dei significati, attraverso un maggior uso di immagini o fotografie. Al contrario, per le eccellenze è possibile rendere il compito più stimolante, predisponendo un testo più dettagliato e ricco di informazioni.

4.1.2 Differenziare l'input

Differenziare l'input significa portare in classe codici di comunicazione differenti:

- codice linguistico: orale/sonoro (ad esempio canzoni, trasmissioni radio) o scritto (articoli di giornale, passi di un romanzo, poesie, ecc.);
- codice iconografico (fotografie, immagini in movimento, vignette, disegni, ecc.);
- codice multimediale (uso vario della rete, come ad esempio blog, wiki, forum, chat);
- codice cinestetico (mimica, posture, ecc.).

Se ad esempio il *task* da svolgere è un *role-play* su un colloquio di lavoro, potrò in fase di *pre-task* far vedere agli studenti una breve scena di un film, che fornisca loro informazioni non solo linguistiche (quale lessico usare), ma anche extralinguistiche (come vestirsi ad esempio) e valoriali

(come dimostrare rispetto, quali informazioni personali prediligere, ecc.). Trattandosi di una scena filmica, tutte le informazioni saranno veicolate sia dalla lingua sia dalle immagini e per questo accessibili anche a studenti con un livello linguistico basso.

Riteniamo che le immagini, siano esse statiche o in movimento, rappresentino un valido strumento per la gestione di classi multilivello perché, come abbiamo appena visto, facilitano la comprensione del messaggio.

È opportuno però che la relazione tra il messaggio linguistico e quello veicolato dall'immagine sia di tipo ridondante (ossia che entrambi veicolino le stesse informazioni), per evitare situazioni di sovraccarico cognitivo.

4.2 Il *task*

In questa fase, definita da Willis (1996) come *task cycle*, gli studenti, solitamente a coppie o in piccoli gruppi, grazie al lavoro svolto precedentemente assieme all'insegnante, eseguono il compito; compito che, come abbiamo già sottolineato prima, ha l'obiettivo di far usare la lingua per raggiungere scopi non linguistici. In questa fase l'insegnante assume il ruolo di monitor, passando per i banchi, osservando il lavoro e, solo in caso di necessità, fornendo aiuto e supporto.

A conclusione del *task*, ogni gruppo si prepara al momento finale del ciclo, che consiste nella presentazione *in plenum* dei diversi lavori. A tale scopo assume fondamentale importanza il momento di pianificazione, durante il quale gli studenti organizzano il report finale, decidono quali informazioni o elementi condividere con i compagni, con quale ordine farlo e chi sarà il portavoce.

Se riportiamo quanto appena scritto in prospettiva CAD, non possiamo non considerare, come abbiamo fatto con l'input, la necessità di ragionare in termini di differenziazione e stratificazione anche rispetto al tipo di *task* che l'insegnante decide di portare in classe.

4.2.1 Differenziare il *task*

In un articolo intitolato «Learner Contributions to Task Design», Breen (1987, 43) sostiene che il *task*, se ben strutturato, può portare gli studenti all'interno di un processo di consapevolezza del loro apprendimento e di tutti gli aspetti ad esso legati (ad esempio i ruoli e gli approcci).

Affinché questo accada, secondo l'autore, colui che progetta il *task*

has to enter into a 'dialogue' with language learners for whom the tasks are being planned. Such a dialogue cannot take the form of some diffuse negotiation about what learners think they like, but will be a careful

cycle of initial awareness-raising tasks concerning the learners' own purpose in learning the language, learners' background knowledge, their own preferred ways of working, their views on the 'best' uses to which the classroom can be put, and their interests, motivations, and attitudes in relation to learning the language.⁸

È proprio questo 'dialogo' il punto di partenza per concretizzare nella CAD quella metodologia utile a sostenere ed avvalorare tutti gli stili di apprendimento presenti nella classe, intesi come insieme delle caratteristiche personali già analizzate nel primo capitolo, quali gli stili cognitivi, le intelligenze, gli interessi, le attitudini, le preferenze sensoriali ecc.

Differenziare il *task* significa, dunque, da un lato adattare la propria pratica didattica all'eterogeneità della classe, dall'altro abituare gli studenti a lavorare su tipologie di compito differenti.

Per offrire alcuni spunti di riflessione, proponiamo qui sotto alcune classificazioni di *task* proposte negli anni da diversi autori.

Pattison 1987	Domande e risposte; Dialoghi e role-play; Attività di matching; Strategie comunicative; Immagini e storie per immagini; Puzzle e problem-solving; Discussioni e decisioni.
Willis 1996	Creare liste; Ordinare, classificare, mettere in sequenza e categorizzare; Paragonare, attività di matching, trovare similitudini e differenze; Problem-solving; Condivisione di esperienze personali, aneddoti, opinioni, preferenze, reazioni personali; Task creativi.
Nunan 1999	Strategie cognitive: classificare, predire, mappare, fare inferenze, discriminare, fare diagrammi; Strategie interpersonali: attività cooperative, role-play; Strategie linguistiche: scanning, skimming, riassumere; Strategie affettive: condividere opinioni, sentimenti e idee su un dato argomento.

⁸ Deve entrare in un 'dialogo' con gli studenti per i quali i compiti sono stati pianificati. Questo dialogo non può assumere la forma di una diffusa negoziazione su cosa gli studenti pensano gli piaccia, ma dovrà essere un attento ciclo di *task*, volti a sensibilizzare gli studenti rispetto allo scopo per cui imparano la lingua, alle loro conoscenze di base, alle modalità con cui preferiscono lavorare, alle loro opinioni sui 'migliori' usi a cui la classe può essere disposta/posta/sottoposta, ai loro interessi, motivazioni e attitudini in relazione all'apprendimento della lingua. (Trad. a cura degli Autori)

Richards 2001 Jigsaw;
Information gap;
Problem-solving;
Decision-making;
Opinion exchange.

Quando si parla di differenziazione del *task*, non basta solo variarne le tipologie, ma bisogna anche porre attenzione ai ritmi di gestione e alle modalità di lavoro, secondo i quali il risultato finale deve essere raggiunto.

Nunan (2004, 71), riprendendo un diagramma proposto da Wright (1987, 58), suggerisce una vasta gamma di modalità di lavoro e le relative disposizioni all'interno della classe. Lo studente può svolgere il *task* da solo, in coppia, in piccoli gruppi o in plenaria e attivare così diverse forme di interazione. Ad esempio se si decide di far lavorare gli studenti in piccoli gruppi, sarà possibile chiedere loro di lavorare tutti insieme al *task* oppure di suggerire ad ognuno di loro di occuparsi di un unico aspetto del *task*, che integrato successivamente a quello dei compagni permetterà al gruppo di raggiungere il risultato finale.

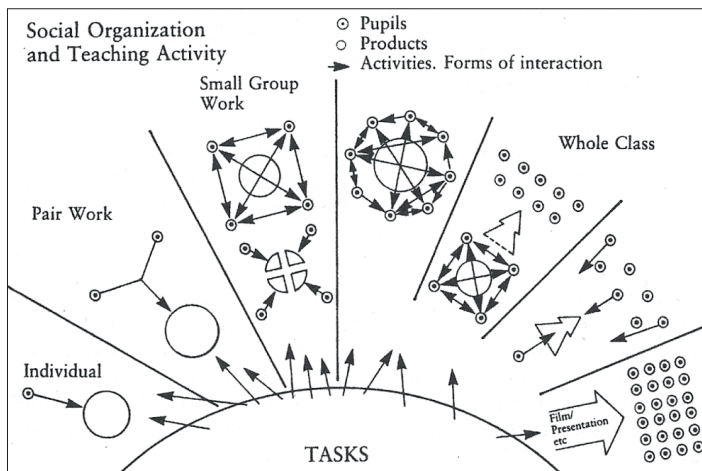


Figura 1. Modalità di lavoro e relative disposizioni in classe (Wright 1987, 58 in Nunan 2004, 71)

Nonostante, come visto sopra, nella CAD e nell'approccio *task-based* si tenda a privilegiare il lavoro collaborativo, in gruppo o in coppia, è preferibile durante le proprie lezioni inserire anche dei momenti di lavoro individuale, per sostenere i diversi stili d'apprendimento all'interno della stessa classe. Se, ad esempio, consideriamo lo stile cognitivo divergente/

convergente dal campo,⁹ tra tutti gli stili cognitivi quello più studiato in ambito didattico, bisogna ricordare che i campo dipendenti preferiscono attività di tipo collaborativo, mentre quelli indipendenti vengono favoriti con attività di studio individuale (Witkin, Goodenough 1976).

Ulteriore attenzione va anche data ai tempi di gestione: sarà infatti opportuno proporre in classe sia *task* che richiedano limiti di tempo per l'esecuzione sia *task* che invece permettano agli studenti maggiore libertà e quindi meno pressione.

4.2.2 Stratificare il *task*

Una possibile struttura dalla quale partire per stratificare il *task*, è quella proposta da Ellis (2003, 228), che racchiude una serie di criteri, come le condizioni secondo le quali si svolge il compito, i processi che vengono attivati e i risultati richiesti.

Criteri	Facile	Difficile
Condizioni		
Interazione (negoiazione dei significati)	<i>Two-way</i> ¹⁰	<i>One-way</i>
Richiesta del <i>task</i>	<i>Single task</i> (semplice)	<i>Dual task</i> (integrato)
Modo discorsivo	Dialogico	Monologico
Processi		
Tipo di operazioni cognitive <i>Reasoning need</i>	Scambio di informazioni → ragionamento Poche fasi coinvolte	Scambio di opinioni Più fasi coinvolte
Risultati		
Medium	Immagine	Scritto → orale
Scopo ¹¹	Chiuso?	Aperto?
Modo discorsivo	Liste, descrizioni, narrazioni, classificazioni	Argomentazioni

Fonte: Ellis 2003, 228

Altre indicazioni ci vengono da un lavoro più recente proposto da Robinson (2011, 6), nel quale vengono individuati 3 macro-fattori di classificazione dei *task*, quali la *task complexity*, le *task conditions* e la *task difficulty*.

9 Questo stile ha a che fare con la capacità di astrarre un'informazione dal contesto per poi riutilizzarla in altri campi. Studenti dipendenti dal campo hanno maggiore difficoltà ad isolare, quelli indipendenti, invece, sono solitamente più abili in fase di rielaborazione.

10 I *task* definiti *two-way* sono quei *task* di *information-gap*, in cui le informazioni sono suddivise tra i due studenti, i quali, per completare l'attività, devono dividerle.

11 Nella tabella i *task* di tipo chiuso e aperto sono segnati dall'autore con un punto di domanda, perché non esiste letteratura che sostenga il fatto che compiti di tipo aperto siano da considerare più facili di quelli di tipo chiuso. Secondo Ellis (2003, 226), intuitivamente è possibile affermarlo, poiché nei compiti di tipo chiuso gli studenti, sapendo che esiste una sola risposta 'corretta', possono dirigere il loro impegno su uno scopo preciso.

Riferendoci alla stratificazione, riteniamo possano essere di aiuto gli aspetti relativi alla complessità del *task*, che influenzano il piano cognitivo della realizzazione del compito.

Task complexity	
<i>Resource-directing variables making cognitive/ conceptual demands</i>	<i>Resource-dispersing variables making performative/procedural demands</i>
± here and now	± planning time
± few elements	± prior knowledge
± spatial reasoning	± single task
± causal reasoning	± task structure
± intentional reasoning	± few steps
± perspective-taking	± independency of steps

Fonte: Robinson 2011, 6

Essendo il *task* per sua natura uno strumento aperto è possibile graduare le *performance* richieste agli studenti sulla base delle loro reali competenze e conoscenze linguistiche.

Se, per esempio, si vuole lavorare su un testo narrativo, potrò fornire agli studenti lo stesso testo, ma assegnare loro diversi compiti:

- richiedere agli studenti con competenze linguistiche minori di cercare delle informazioni nel testo (secondo lo schema delle 5 w) e di condividerle tra loro;
- proporre agli studenti con maggiori competenze linguistiche di scambiarsi opinioni sul testo appena letto.

4.3 Il *post-task*

Quest'ultima fase è quella in cui agli studenti vengono proposte attività per identificare e processare tratti specifici della L2, emersi durante il ciclo del *task* o tratti dai testi, scritti o orali, usati come input durante la fase di *pre-task*.

Avendo lavorato su *task* e input stratificati, sulla base degli elementi visti sopra, riteniamo possibile stratificare anche questa fase di focalizzazione sulla forma linguistica, detta *focus on form*, tenendo così in conto i diversi livelli linguistici presenti nella classe.

Se, per esempio, scopo del *task* è quello di lavorare su un testo di tipo regolativo con una classe di studenti di livello principiante-elementare, potrò con gli studenti più deboli lavorare sulla struttura del verbo 'dovere' seguito dall'infinito, con quelli più avanzati potrò invece lavorare sui verbi imperativi.

5 Il *task* come risorsa efficace nella CAD

Sulla base di quanto presentato finora riteniamo che il *task* possa assumere un ruolo rilevante in prospettiva CAD, soprattutto per la didattica della L2 e LS in contesti a marcata eterogeneità (come, per l'Italia, le classi tradizionali in cui vengono inseriti studenti stranieri a prescindere dal livello di competenza linguistica in L2 e LS) per diversi motivi:

- a. Permette di adeguare il contenuto sulla base delle differenze, non solo linguistiche ma anche personali, presenti nella classe, allargando a tutti la possibilità di riuscire a svolgere il compito con successo. Willis (1996, 47), infatti, parlando di *mixed level classes*, sottolinea come lo stesso *task* possa essere svolto adeguatamente da studenti con diversi stadi di sviluppo linguistico, dando così la possibilità a persone con abilità e stili differenti di trovare la loro via personale per gestire il compito e raggiungere l'esito previsto. Se, ad esempio, il *task* richiesto è quello di scrivere una favola, agli studenti eccellenti si daranno solamente delle *flashcard* con le immagini dei personaggi della storia, a quelli invece più deboli si fornirà una traccia che li guidi e gli fornisca degli elementi minimi utili alla scrittura della storia.
- b. Pone maggiore attenzione sull'aspetto pragmatico dell'apprendimento, e quindi sul 'saper fare con la lingua' (Ellis 2003; Nunan 2004; QCER 2002), competenza indispensabile per comunicare in L2 fuori dalla classe. Lo studente dovrà infatti saper raggiungere i propri scopi (isciversi ad un corso, sostenere un colloquio di lavoro, fare degli acquisti, affittare una casa, ecc.) attraverso la comunicazione e per farlo sarà stimolato ad utilizzare modalità comunicative adeguate al contesto, dimostrando così di conoscere e padroneggiare non solo gli aspetti prettamente linguistici, ma anche quelli sociolinguistici, relazionali e culturali.
- c. Offre possibilità di lavorare su atti comunicativi completi (Nunan 2004) proprio come quelli della vita reale, cioè con le stesse caratteristiche e quindi più complessi del solo aspetto linguistico.
- d. È un compito eligibile (Caon 2016), ossia un'attività di *problem-solving* capace di attivare in classe il pensiero divergente: poiché prevede più risposte plausibili, tutte ugualmente corrette, dà la possibilità a studenti di usare diverse strategie per svolgere l'attività proposta dall'insegnante. È importante sottolineare che la divergenza non riguarda tanto il risultato finale, ma piuttosto la possibilità di arrivare allo stesso scopo in modi diversi.

Spesso, nella pratica didattica, i docenti di lingue confondono i *task* con gli 'esercizi'. Ferrari e Nuzzo (2010, 174), riprendendo il lavoro di Skehan (1998), hanno elaborato una interessante tabella in cui sono evidenziate le

caratteristiche essenziali di un *task* e ciò che le distingue dai tradizionali esercizi. La riportiamo qui sotto per chiarirne le specificità.

Il significato è primario	L'attività è strutturata in modo tale che l'attenzione dei parlanti sia concentrata su quello che stanno dicendo, piuttosto che su come lo stanno dicendo. Invece in un tradizionale esercizio la forma è primaria, poiché ci si aspetta che gli apprendenti utilizzino, nel modo più corretto possibile, la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
Gli apprendenti non devono ripetere a pappagallo contenuti altrui	I parlanti sono invitati a raggiungere un obiettivo utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione nel loro repertorio, senza che vengano proposti modelli o esempi di costruzioni da ripetere. Invece in un tradizionale esercizio ci si aspetta che gli apprendenti riutilizzino i <i>pattern</i> linguistici che sono stati precedentemente proposti dall'insegnante.
Il compito riproduce attività del mondo reale	Ciò che gli apprendenti fanno per portare a termine il <i>task</i> corrisponde a operazioni che normalmente si compiono con il linguaggio fuori dal contesto scolastico: classificare, raccontare, descrivere, pianificare ecc. Invece in un tradizionale esercizio questo non sempre accade: per esempio, inserire un verbo coniugato in una frase o compilare un <i>cloze</i> non sono attività che normalmente si svolgono al di fuori del contesto scolastico.
Il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario	L'attività è strutturata in modo tale che lo scopo principale dei partecipanti sia portare a termine il <i>task</i> . Invece in un tradizionale esercizio l'obiettivo principale è quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
La valutazione si riferisce al risultato finale	L'insegnante valuta gli apprendenti in relazione alla loro capacità di portare a termine il <i>task</i> . Invece in un tradizionale esercizio la valutazione si riferisce alla capacità degli studenti di utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
Fonte: Ferrari, Nuzzo 2010, 174	

In conclusione di questo contributo vorremmo affermare che, se la specificità della CAD è quella di rispettare e valorizzare le caratteristiche delle persone che apprendono (stili cognitivi, intelligenze), risulta strategica l'integrazione di diverse proposte didattiche tra cui anche il *task-based approach* che, come abbiamo visto, presenta diverse potenzialità per la gestione efficace di classi a marcata eterogeneità e che è coerente con i principi di un approccio umanistico e comunicativo per la didattica delle lingue.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Breen, M.P. (1987). «Toward Task-Based Language Learning». Candlin, C.; Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 23-46.
- Brindley, G. (1987). «Factors Affecting Task Difficulty». Nunan, D. (ed.), *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 45-56.
- Bygate, M.; Samuda, V. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci editore.
- Candlin, C. (1987). «Toward Task-Based Language Learning». Candlin, C.; Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 5-22.
- Coonan, C. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-46.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2010). «Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università, 168-79.
- Long, M. (1985). «Input and Second Language Acquisition Theory». Gass, S.; Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 377-93.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Learning*. Oxford: John Wiley and Sons Inc.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Trad. it.: *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson, 2001.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle/Thomson.

- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communicative Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins, 3-38.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2011). «Second Language Task Complexity, the Cognition Hypothesis, Language Learning, and Performance». Robinson, P. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamin, 3-38.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D.; Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witkin, H. A.; Goodenough, D.R. (1976). *Field Dependence and Interpersonal Behavior*. Princeton (NJ): Educational Services.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

