



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL PIEMONTE ORIENTALE
“AMEDEO AVOGADRO”

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI
Corso di Laurea in Lingue, Culture, Turismo

TESI DI LAUREA MAGISTRALE

Progettazione di un sillabo Task Based

Relatrice:
Prof.ssa Stefania Ferrari

Co-relatrice:
Prof.ssa Miriam Ravetto

Candidato:
Andrea Mugetti
Matricola: 20013193

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

Introduzione	2
Capitolo 1. Didattica delle Lingue	3
1.1 Storia della didattica L2	3
1.2 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)	6
1.3 La didattica Task Based	11
Capitolo 2. Definire il sillabo	20
2.1 Sillabo e curriculum	20
2.2 Bisogni e obiettivi formativi	21
2.3 Materiali e attività	24
Capitolo 3. Progettazione di un sillabo Task Based	29
3.1 Il contesto	29
3.2 La Riforma e le competenze operative	30
3.3 Esempio di sillabo Task Based	34
Conclusioni	57
Bibliografia	58
Ringraziamenti	61

Introduction

Over the last few years, AI has been one of the latest discoveries easily made accessible to the public via smartphone or computer. Since one of the most popular uses of AI, such as ChatGPT, Google Gemini, DeepSeek, etc. is to be used as a simultaneous translator, one might ask if it is still worth it to study a foreign language in an era where AI can essentially replace human translation capabilities of understanding and interacting. The answer is still yes, and this present work is aimed at creating a contemporary syllabus for a foreign language course that moves away from traditional processes in language teaching to a more contemporary approach.

Instead, we will try to create a curriculum that starts with learners and their needs in a central position and gives them the opportunity to complete activities on a Task Based Language Teaching perspective, where language learners can experience real-life scenarios in the process of language acquisition and language learning happens in a similar way as with people's native mother tongue.

This thesis is divided into three chapters. The first one is about the history of modern language teaching and how the Common European Framework of Reference (CEFR) set a milestone in modern language teaching, the second chapter is concerned on how to create a modern syllabus in the framework of language teaching. Finally, we will put theory into practice, by illustrating a L2 German A2 syllabus applied in a Swiss vocational school in Tessin.

Capitolo 1

Didattica delle lingue

1.1. Storia della didattica L2

Parlando di apprendimento linguistico e studio delle lingue straniere, non è semplice risalire ad un momento storico preciso in cui sia evidente la nascita di una metodologia scientifica per l'insegnamento delle suddette se non verso la fine del Novecento. Nel Medioevo, la Chiesa Cattolica ha tuttavia avuto un ruolo centrale nella diffusione delle lingue, in particolare, nella veicolazione del latino. Il latino, infatti, per quasi 2.500 anni ha avuto un ruolo centrale nella comunicazione, essendo stata la lingua usata maggiormente per veicolare informazioni, commerciare e interpretare le Sacre Scritture, ed ha avuto un ruolo simile all'inglese oggi nel XXI secolo. Se attualmente è possibile quindi considerare l'inglese come una lingua franca, ovvero una lingua riconosciuta ed utilizzata come *medium* tra parlanti lingue diverse fra loro, per quasi due millenni lo stesso ruolo è stato ricoperto dal latino, il quale, non solo veniva utilizzato nel mondo del commercio, ma era anche inevitabilmente legato al mondo della cultura e della conoscenza.

Il metodo traduttivo-grammaticale per l'insegnamento delle lingue nasce quindi come precursore dei moderni approcci in ambito della didattica delle lingue, il cui obiettivo era di trasmettere capacità linguistiche L2 attraverso la lettura e traduzione di opere letterarie. Con questa prospettiva per l'apprendimento linguistico la lingua viene scomposta in piccoli elementi quali vocaboli, regole grammaticali e sintassi per facilitarne la memorizzazione e l'apprendimento e, il cui scopo finale, è di portare agli apprendenti ad un livello tale da tradurre da una lingua all'altra.

Attraverso la meccanizzazione degli elementi e delle regole linguistiche, gli apprendimenti vengono presentati agli studenti in maniera sequenziale, seguendo una logica che ne favorisca l'assimilazione da parte dei soggetti apprendenti (Larsen-Freeman, Anderson, 2011). Pertanto, con questa metodologia per l'insegnamento, la lingua viene trattata in maniera descrittiva con una prospettiva sintetica, che mira quindi a scomporre gli elementi linguistici in parti che verranno affrontate dagli studenti in modo progressivo e lineare, fino ad un livello di padronanza tale da poterne ricostruire la struttura linguistica attraverso un processo di tipo *top-down* (Yalden, 1983).

Verso la fine del Novecento i cambiamenti socio-politici ed economici nel panorama mondiale, tuttavia, sottolineano i limiti di un insegnamento linguistico che per quasi due millenni non ha subito grosse trasformazioni e che non è più adatto alle esigenze comunicative globali. Allo stesso tempo, lo sviluppo tecnologico porta la creazione di nuovi strumenti per la registrazione e riproduzione uditiva come il magnetofono e i nastri magnetici che i linguisti ora utilizzano nel processo di apprendimento linguistico per dare una maggiore attenzione all'aspetto comunicativo della L2 rispetto al passato (Capra, 2005).

Il metodo diretto per l'insegnamento delle lingue nasce negli anni Venti e Trenta del Novecento e si diffonde presto come contrapposizione al metodo traduttivo-grammaticale ed ai suoi limiti comunicativi. Più specificatamente, al contrario del metodo traduttivo-grammaticale, a lezione viene utilizzata esclusivamente la L2 per fornire agli studenti una esperienza di coinvolgimento totale nella lingua straniera. Inoltre, il focus degli insegnamenti con il metodo diretto è per lo sviluppo di competenze orali rispetto a quelle di traduzione scritta. Durante le lezioni gli apprendenti vengono incoraggiati ad utilizzare la L2 e particolare cura viene dedicata alla pronuncia, anche grazie ai nuovi strumenti tecnologici che permettono un'esperienza più immersiva nella lingua rispetto al passato (Mugetti, 2020).

Una caratteristica di questo metodo di insegnamento è il cosiddetto "*Right from the beginning*" per quanto riguarda la pronuncia, in modo da evitare di correggere successivamente, e dunque in maniera più fossilizzata, la pronuncia degli apprendenti

nella L2. Al contrario del metodo traduttivo-grammaticale, con il metodo diretto la grammatica viene affrontata in maniera deduttiva, lasciando quindi che siano gli studenti a ricostruire il sistema di regole attraverso un processo contrario rispetto al passato. Inoltre, le competenze linguistiche analitiche vengono comunque affrontate, ed attività formative come dettati, scrittura e comprensione del testo vengono inserite nel curriculum anche se in misura minore rispetto passato.

Successivamente, in seguito ai cambiamenti portati dal secondo conflitto mondiale, nel panorama di metodologie per l'apprendimento linguistico, una posizione rilevante è stata occupata dagli Stati Uniti e dalle metodologie sviluppate per addestrare il proprio esercito riallocato in paesi di lingua straniera. Più specificatamente, negli anni '40 e '60 del Novecento, gli Stati Uniti svilupparono una nuova metodologia per l'insegnamento delle lingue straniere che prediligesse competenze comunicative e accorciasse i tempi di apprendimento da parte dei soggetti. Il metodo audio-orale nasce quindi legato all'*Army Specialized Training Program* nel 1942, promosso dall'*American Council of Learned Societies* e con il sostegno del Dipartimento della Guerra (Capra, 2005).

Elementi caratteristici del metodo audio-orale sono l'utilizzo di *drills*, ovvero ripetizioni progressivamente più elaborate la cui funzione è di creare automatismi nei soggetti apprendenti e l'utilizzo dei laboratori linguistici a supporto della pratica orale guidata. In comune con il metodo diretto, anche quello audio-orale predilige lo sviluppo di competenze orali e comunicative rispetto a quelle scritte, anche in virtù del contesto immediato e della funzione per cui tale approccio didattico viene sviluppato. Inoltre, tra gli assunti scientifici in cui questa metodologia trova le proprie basi, vi è quella dell'apprendimento naturale delle lingue, ovvero come un soggetto apprendente sviluppi man mano competenze di comprensione e produzione prima orale e in seguito scritta.

Per fare ciò, vengono adottati in maniera consistente i laboratori linguistici, dove sono presenti strumenti tecnologici come nastri magnetici, registratori e l'utilizzo di cuffie, che permettono di isolare dal rumore e concentrarsi nell'ascolto e nella

ripetizione dei *drills*. Tanto più vi è ripetizione, quanto più un soggetto crea automatismi per la produzione in L2.

1.2 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)

Negli anni '70, una nuova prospettiva per l'insegnamento delle lingue inizia a diffondersi nel panorama della glottodidattica. La didattica comunicativa nasce come risposta alle lacune dei precedenti metodi di insegnamento delle lingue, con i quali, se da un lato gli apprendenti sviluppavano competenze linguistiche in grado di permettere di riprodurre in maniera accurata le strutture grammaticali a cui erano stati esposti durante le lezioni, dall'altro gli apprendenti non erano sufficientemente indipendenti nel realizzare funzioni comunicative nella vita di tutti i giorni, come chiedere, invitare, o declinare (Widdowson, 1978).

A contribuire al passaggio ad una didattica di questo tipo vi è lo studio condotto da John Trim, Jan van Ek, Daniel Coste e Brian North per oltre trent'anni nel campo della glottodidattica. Come sottolinea Trim (Smith R. & McLelland N., 2014), a partire dal 1970, sotto la direzione del Consiglio d'Europa, vi era la necessità di creare un quadro comune che uniformasse i livelli linguistici della popolazione, anche in previsione di un futuro globalizzato e quindi con maggiori flussi migratori all'interno dei paesi.

Rispetto al passato, questo passaggio richiedeva un cambiamento di prospettiva dei corsi linguistici con un nuovo focus sulle attività che gli apprendenti avrebbero dovuto svolgere rispetto alla sola categorizzazione delle strutture grammaticali o lessicali alle quali esporre gli studenti e che fosse applicabile non solo all'inglese, ma anche alle altre lingue comunitarie. Come risultato, nel 1975, sotto la guida del Consiglio D'Europa, viene pubblicato *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Language Learning by Adults* (Van Ek, 1975), che diventerà uno degli elementi base per il raggiungimento e la creazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) nel 2001.

Più specificatamente, nel *Threshold Level*, l'obiettivo generale del progetto era di facilitare la libera circolazione delle persone e delle idee nello spazio europeo, creando una capacità comunicativa nei soggetti che andasse oltre le sole regole grammaticali legate alla lingua (Van Ek, 1975). Per fare ciò, era necessario partire dall'analisi dei bisogni dei soggetti per la creazione di un sillabo orientato all'azione in termini di fattibilità da parte degli apprendenti definendone i ruoli, l'impostazione e le attività attraverso le quali i partecipanti potessero raggiungere il *Threshold Level* o livello di soglia, considerato quello di un soggetto indipendente e autonomo anche nel processo di apprendimento linguistico.

Un altro elemento che veniva ora incluso era quello dei ruoli, distinguendo formale/informale, per assicurare che l'apprendente non avesse solo competenze superficiali che gli permettessero di comunicare a livello formale con sconosciuti in un paese straniero, ma che gli consentissero di esplorare anche la propria sfera privata nelle relazioni personali. Tuttavia, date le limitate competenze di lettura e scrittura nei soggetti, le attività tipiche che venivano esercitate per questi aspetti linguistici erano la scrittura di mail o lettere a conoscenti, o chiarimenti sul funzionamento della burocrazia per cittadini stranieri.

Inoltre, nel *Threshold Level*, oltre alle funzioni comunicative che il soggetto è in grado di svolgere, vengono adottati anche i descrittori, che organizzano le competenze nozionistiche del gruppo apprendente in ambito di funzioni e competenze, legando attività concrete ad un determinato livello linguistico, e rendendo possibile creare scale di valutazione e livelli più chiari e trasparenti anche per i soggetti apprendenti.

Gli elementi orientati all'azione del *Threshold Level* di Van Ek pongono le basi per la pubblicazione ufficiale da parte del Consiglio d'Europa nel 2001 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Il QCER nasce quindi come standard internazionale con l'intento di creare una nuova visione nel mondo della glottodidattica che metta al centro l'apprendente e le sue competenze e adotti un approccio fluido e non statico nel processo di apprendimento. Per fare ciò, uno degli elementi chiave è di promuovere gli obiettivi formativi con un approccio in termini di

saper fare (*can do/je peux faire*), ovvero di definire gli obiettivi tramite le attività che l'apprendente è effettivamente in grado di compiere con la L2. Inoltre, il QCER propone una nuova prospettiva per gli apprendimenti, non più come sola lingua, e quindi come elemento da memorizzare, ma come mezzo di comunicazione e di strategie di apprendimento per i discenti.

In questo modo è possibile riformare il syllabo dei corsi di lingua e passare da programmi con progressione lineare e nozionistica a programmi che partano dalla analisi dei bisogni dei soggetti apprendenti, con orientamento ad un uso autentico della lingua e creati da una precisa ricerca di elementi e funzioni linguistiche. In altre parole, uno degli obiettivi del QCER è quello di creare una nuova prospettiva fluida per la glottodidattica, che non si concentri su una singola metodologia per l'insegnamento delle lingue, ma su un utilizzo di approcci orientati ad uso reale della lingua in ottica di saper fare (Council of Europe, 2020).

Adottare un approccio di questo tipo in classe consente di coinvolgere gli apprendenti nel processo di apprendimento linguistico, considerandoli come soggetti plurilinguistici e pluriculturali, incoraggiandoli a cogliere somiglianze e differenze tra le varie lingue e culture. Di conseguenza, la lingua viene vista non più come un elemento da memorizzare, ma come lo strumento per raggiungere un obiettivo e svolgere delle attività, le quali ricalcano compiti che gli apprendenti si troveranno ad affrontare nella vita, come scrivere una mail, pianificare una gita oppure organizzare un evento. In questo modo, le attività in classe diventano compiti (*task*) collaborativi, in cui gli studenti possono beneficiare non solo delle indicazioni e dell'esperienza dell'insegnante, ma anche del lavoro di gruppo e quindi dell'apprendimento tra pari, sviluppando *life-skills* come il lavoro di squadra o il *problem-solving*.

Un altro elemento importante che introduce il QCER nel panorama glottodidattico è il concetto di mediazione linguistica. Con la mediazione linguistica si intende tutto l'insieme di strategie, tecniche e metodi che consentono la comunicazione tra individui. Attività come riassunti, parafrasi o traduzioni consentono una rielaborazione del testo originario per renderlo accessibile anche ad una persona che, per qualunque motivo, non possa esserne in grado. Tuttavia, con mediazione linguistica

non va intesa solo quella da una L1 ad una L2 o viceversa, ma anche una possibile mediazione da L2 a L2, ad esempio rielaborando un testo per adattarlo ad un contesto comunicativo diverso come fare un riassunto per un meeting o rielaborare un testo semplificandolo (Council of Europe, 2020).

Introdurre una prospettiva di mediazione linguistica e culturale all'interno del curriculum degli insegnamenti consente ai soggetti apprendenti di negoziare significati, di lavorare in gruppo e di sviluppare non solo abilità teoriche, ma anche pratiche, lavorando su compiti reali che molto probabilmente dovranno affrontare utilizzando la L2 nella di tutti i giorni o nel mondo del lavoro. Riassumere, parafrasare, rielaborare sono attività che consentono di ampliare il panorama linguistico e culturale, valorizzando attività cooperative tra pari e guidando gli apprendenti attraverso un sistema di significati, e non esclusivamente su elementi linguistici da memorizzare. In altre parole, attraverso la mediazione linguistica è possibile apprendere tecniche e pratiche utili e spendibili nella vita reale, imparando a costruire e ricostruire i significati, utilizzando la lingua come strumento tramite ma senza esserne il fine ultimo.

Per semplificare la creazione dei corsi e determinare i progressi degli apprendenti, il QCER ha definito una scala di sei Livelli di Riferimento Comuni da A1 a C2, da abbinare all'uso dei descrittori in termini di competenze legate all'attività linguistica. Tuttavia, questi livelli non vanno interpretati in maniera statica, ed è infatti possibile che alcune capacità di livelli successivi vengano già parzialmente padroneggiate da apprendenti di livelli inferiori, seppur in maniera superficiale. Inoltre, uno dei vantaggi dell'uso di descrittori è di rendere più trasparente per insegnanti e apprendenti il contenuto dei corsi di lingua, consentendo di adattarsi allo specifico contesto di utilizzo.

Il livello A1 è definito come il livello più basso nella scala di padronanza linguistica. In questo livello gli apprendenti sono in grado di interagire rispondendo a enunciati semplici, che riguardino la sfera personale o argomenti familiari. Anche la produzione scritta è basilare e consente la compilazione di formulari o la scrittura di mail o lettere informali ad amici o conoscenti che contengono un limitato numero di informazioni.

Il livello successivo A2 consente agli apprendenti di svolgere una maggiore varietà di funzioni potenziando quelle parzialmente acquisite nel precedente livello. Ad esempio, è possibile introdurre argomenti legati al lavoro e alla famiglia, alle funzioni immediate e bisogni concreti degli apprendenti. I testi descrittivi devono spesso essere semplificati per essere capiti ed è possibile descrivere una routine personale, di luoghi, oggetti o persone.

Il livello B1, riprende il significato di *Independent* sviluppato nel Threshold Level. In questo livello, nella produzione scritta, i candidati riescono a utilizzare efficacemente connettori temporali o sono in grado di fare inferenze sul testo a partire dal titolo, mentre a livello orale possiedono competenze sufficienti a permettergli di argomentare in maniera lineare una presentazione o di estrapolare contenuti dall'ascolto di un audio o la visione di un video.

A livello B2 i candidati sono in grado di produrre descrizioni chiare e precise, sanno cogliere sfumature di significato in un testo e correggere errori che rischiano di ostacolare la conversazione. A livello orale sono in grado di sostenere lunghe conversazioni motivando ed elaborando, consentendo al parlante nativo di non dover ricorrere ad una semplificazione linguistica nella propria produzione orale durante la conversazione.

Il livello C1 consente agli apprendenti di contribuire efficacemente in una conversazione, di mediare e di svolgere in maniera efficace un ragionamento logico sapendolo argomentare. In questo livello gli apprendenti riescono a comprendere il contenuto di un testo anche senza dover ricorrere all'uso di un vocabolario ma riuscendo, efficacemente, a fare inferenze a partire dal testo dato. Sono inoltre in grado di semplificare e riassumere in maniera accurata un testo o un articolo di giornale.

Con il livello C2, il livello di padronanza raggiunto dagli apprendenti, non corrisponde precisamente al livello del parlante nativo, ma va inteso come un grado di precisione, accuratezza e fluenza tale da caratterizzare un livello linguistico sofisticato ed eccellente. Ad esempio, in questo livello i candidati sono in grado di comprendere testi specialistici e formali. Inoltre, in questo livello linguistico le capacità di astrazione

scritta e orale sono determinanti, e dimostrano una perfetta padronanza di competenze linguistiche e culturali nella L2.

La combinazione delle scale di livello linguistico, unita all'utilizzo dei descrittori, consente di avere una visione trasparente delle competenze e delle abilità che gli apprendenti sviluppano in base al livello linguistico raggiunto. Come anticipato precedentemente, i descrittori vengono declinati alle quattro macro aree di competenza linguistica: ricezione, produzione, interazione e mediazione, che consente una prospettiva più ampia che limitata alle sole forme scritta e orale.

1.3 La didattica Task Based

La didattica Task Based nasce dalla consapevolezza dell'impossibilità di insegnare tutto agli studenti prima che accedano all'uso concreto della lingua al di fuori delle mura scolastiche. Inoltre, le forme che vengono trattate in ambiente formativo non sempre rispecchiano le forme di uso comune utilizzate effettivamente dai parlanti nativi nella vita di tutti i giorni (Ellis, 2009). Allo stesso modo, la ricerca in ambito glottodidattico ha evidenziato che i discenti non apprendono singoli elementi linguistici più o meno connessi tra di loro come vengono spesso proposti nei sillabi di stampo più tradizionale. Al contrario, è stato evidenziato che gli studenti apprendono più facilmente elementi in maniera interconnessa e legata ai propri bisogni linguistici e comunicativi (Long, Crookes, 1992).

Nello sviluppo della didattica Task Based un importante contributo è stato dato da N. S. Prabhu con il *Bangalore Project* condotto in India nel 1987. Attraverso i suoi studi, Prabhu ha dimostrato che l'apprendimento non è un processo istantaneo e legato a singoli elementi linguistici scomponibili come i fattori di un'equazione matematica. Al contrario, gli elementi appresi erano invece legati ai bisogni dei soggetti e venivano appresi in maniera subconscia attraverso una rielaborazione interna da parte degli apprendenti tramite un sistema astratto di regole (Long, Crookes, 1992).

Elemento centrale di questa metodologia per l'insegnamento sono i task, definiti come attività in cui i soggetti sono coinvolti e focalizzati nel produrre lingua con attenzione rivolta al significato. In questo modo, durante lo svolgimento dei task il focus degli apprendenti è rivolto al significato e non all'uso in particolare di predeterminate forme linguistiche come invece avviene attraverso una didattica di stampo più tradizionale. Tuttavia, non tutti i task sono uguali, ed è importante differenziare i task a cui esporre gli apprendenti in due categorie con funzioni diverse: i task di tipo pedagogico, che rielaborano attività utili a favorire gli apprendimenti e vengono svolti prettamente in ambito scolastico, dunque in un contesto finalizzato all'apprendimento, ed i task di tipo *real-life*, che rispecchiano attività più realistiche e concrete che gli apprendenti si troveranno ad affrontare nella vita reale, come acquistare un biglietto del treno, programmare una gita, prendere appunti per una lezione o compilare un documento.

A tale proposito, una importante distinzione tra Task Based Language Teaching (TBLT) e didattica con l'utilizzo di task o "task-based" viene fornita da Long (2015). Uno degli elementi caratterizzanti del TBLT è il basarsi su una precedente analisi dei bisogni degli apprendenti per stabilirne gli obiettivi di apprendimento e, concretamente, quali *skills* gli studenti saranno in grado di padroneggiare al termine del percorso. Di conseguenza, i *tasks* sono da intendersi come attività funzionali, ovvero attività, azioni o compiti che le persone svolgono comunemente nella vita reale come fare una telefonata, prendere appunti, acquistare un elettrodomestico o pianificare un viaggio.

Con questa prospettiva, il *task* viene inteso come unità di misura sul quale si basa il syllabo, che consiste in un insieme di task pedagogici e task più realistici, e non ruota invece attorno a predeterminate strutture grammaticali o sintattiche. Pertanto, senza una preliminare analisi dei bisogni, il rischio per gli studenti è di essere esposti a programmi e attività generici e non creati ad hoc, che non necessariamente ricalcano i bisogni immediati del gruppo di apprendenti. Al contrario, una didattica tramite il solo utilizzo di task non necessariamente rispecchia la filosofia con il quale il Task Based Language Teaching è stato pensato e, spesso, utilizza un task unicamente come attività

per allenare determinate strutture grammaticali all'interno di un sillabo che, invece, nasce da una prospettiva più analitica e tradizionale. Ad esempio, la simulazione di un colloquio di lavoro, in questa prospettiva, può essere utilizzata come attività per allenare gli studenti a fare domande, e non con la prospettiva più ampia del TBLT.

Con una prospettiva di tipo Task Based, invece, non si cerca di imporre determinate strutture grammaticali o elementi linguistici agli studenti. Al contrario, l'obiettivo è di aiutare gli studenti nel processo di costruzione del proprio repertorio linguistico che viaggia di pari passo allo svolgimento dei task. Di conseguenza, gli elementi linguistici vengono trattati in maniera reattiva a seconda delle necessità dei discenti. In questo modo, è possibile coinvolgere gli apprendenti in attività maggiormente intellettualmente stimolanti, e incoraggiarli ad attivare le proprie risorse linguistiche che nascono dalla necessità di padroneggiare competenze legate ai propri bisogni reali.

Confrontando un sillabo di tipo tradizionale con uno di stampo TBLT, è possibile notare come i contenuti del primo siano architettati in termini di componenti linguistici o grammaticali scomposti in micro-elementi per facilitarne l'apprendimento. Al contrario, un sillabo di tipo Task Based permette di organizzare i contenuti rispetto alle attività che i soggetti andranno a compiere piuttosto che a piccoli elementi linguistici da apprendere in maniera lineare. In questo modo, un sillabo di stampo Task Based, che dunque si concentra sulle attività piuttosto che sui singoli elementi, permette lo sviluppo di capacità più trasparenti e più facile da capire per i discenti, e maggiormente in linea con le attività proposte dal QCER nei vari livelli linguistici.

Tuttavia, per un apprendimento linguistico efficace adottando una prospettiva di tipo Task Based, sono necessari quattro elementi secondo Willis (1996). In primis l'esposizione all'input deve essere comprensibile per i soggetti apprendenti e concentrarsi su un utilizzo quanto più realistico possibile della lingua. Secondariamente, l'uso della L2 deve concentrarsi sulla lingua effettiva che i soggetti andranno ad utilizzare in un secondo momento. Pertanto, è importante proporre quante più opportunità di utilizzo realistico della lingua possibili attraverso una varietà di scenari

ricca e che consenta ai soggetti di vivere una esperienza realistica. Un altro elemento è la motivazione che funge da incentivo per stimolare la predisposizione all'apprendimento linguistico. Infine, per prevenire la fossilizzazione, ovvero la stagnazione linguistica dei soggetti apprendenti su determinate forme linguistiche nonostante l'esposizione a forme corrette linguisticamente, vengono proposti dei focus sulla lingua, occasioni per riflettere analiticamente sulla L2 e implementare l'apprendimento linguistico.

Un altro elemento della didattica tramite task, ed in particolare, nell'adottare un syllabo con una impostazione di questo tipo, è la complementarità con i bisogni dei discenti. Come menzionato precedentemente, un syllabo che mette al centro i discenti ed i loro bisogni, rispetto ad uno incentrato su elementi linguistici da memorizzare, consente agli apprendenti di trarre maggiori benefici nel processo di apprendimento e di promuovere l'autoapprendimento, senza trascurare gli apprendimenti guidati che avvengono in classe tra pari o sotto guida dell'insegnante. Con questa impostazione, i compiti da svolgere ruotano attorno al significato e a competenze comunicative che i discenti sviluppano riguardo a sé stessi, che dunque vanno oltre alla mera memorizzazione di elementi e regole linguistiche (Nicholson, 2014).

Adottando un syllabo con orientamento Task Based è possibile quindi orientare le competenze del gruppo di apprendenti verso lo sviluppo di competenze comunicative. Infatti, l'uso di una comunicazione precisa ed orientata a trasmettere idee o concetti oltre che informazioni è uno degli obiettivi primari nell'ambito della glottodidattica e l'adozione di una prospettiva Task Based in ambito dell'insegnamento delle lingue presenta maggiori occasioni di utilizzo della lingua per i partecipanti rispetto a metodologie più tradizionali. Per questo motivo, la comunicazione creata attraverso l'uso di task in aula favorisce un uso realistico e autentico della L2, creando un ambiente dove i discenti possono coltivare non solo competenze linguistiche ma anche sociali e legate alla comunicazione non verbale.

Adottando una prospettiva di tipo Task Based è possibile, inoltre, incentrare gli apprendimenti direttamente sul gruppo di discenti, sui loro bisogni e le loro necessità,

riconoscendone l'unicità e la varietà. Questo è possibile perché il punto di partenza per lo sviluppo delle competenze è l'analisi dei bisogni dei discenti che aiuta a costruire le tipologie di task, realistiche e pedagogiche, da adottare durante il percorso formativo. Per gli studenti questo consente uno sviluppo individuale delle proprie competenze e abilità linguistiche e, la negoziazione linguistica basata sui significati creata durante l'utilizzo di task, porta gli studenti a focalizzarsi non solo sulla comunicazione ma anche sulle forme legate al come trasmettere informazioni, imparando a riconoscere le proprie difficoltà o debolezze e concentrandosi sullo sviluppo di sistemi linguistici personali (Nicholson, 2014).

In altre parole, adottando una prospettiva orientata all'utilizzo di task è possibile andare incontro alle esigenze dei soggetti apprendenti rispettandone le tempistiche nel processo di apprendimento, lasciando che siano dunque gli studenti a stabilire i ritmi ed i focus specifici, i quali avvengono a partire dalle iniziative spontanee dettate dai discenti, che stabiliscono su cosa e quando focalizzarsi linguisticamente (Willis, 2007).

Una ulteriore distinzione sulle tipologie di task e su come organizzare un syllabo che si basi sull'utilizzo di tali componenti, viene fornita da Ellis (2003). Ellis propone di sequenziare le attività per lo svolgimento di task per facilitare e massimizzare l'input da parte dei discenti. La ragione di questa scelta è data da una serie di fattori legati alla difficoltà del task da svolgere e alle caratteristiche specifiche di ogni soggetto apprendente. Ad esempio, fattori come il livello linguistico di partenza, la velocità di apprendimento, il tipo di intelligenza dei discenti sono fattori intrinseci ad ogni soggetto e, pertanto, vanno tenuti in considerazione.

Secondariamente, nel programmare l'utilizzo di task durante il processo di apprendimento è importante tenere conto anche delle strategie utilizzate, che possono favorire o rendere meno agevole lo svolgimento di determinati compiti, come ad esempio il prevedere di utilizzare attività pre-task per preparare gli studenti ad un successivo coinvolgimento in attività più specifiche, oppure includere fasi di organizzazione da parte degli studenti prima di partecipare attivamente nel task ed essere quindi esposti all'uso vero e proprio della lingua.

Anche il tipo di input a cui i soggetti apprendenti vengono esposti gioca un ruolo determinante nel processo di apprendimento linguistico. Ad esempio, informazioni proposte in maniera scritta o tramite l'utilizzo di immagini o video risultano più facili da comprendere per gli studenti perché richiedono meno risorse linguistiche nel processo di codifica del significato. Allo stesso modo, testi che contengono numerosi vocaboli ma con un basso numero di frasi subordinate rendono la codificazione linguistica più trasparente e ne facilitano la codificazione linguistica. Di conseguenza, testi contenenti informazioni meno astratte e più legate alla vita ordinaria saranno di più facile comprensione. Infine, un altro fattore determinante nella difficoltà del task da svolgere è la natura intrinseca dell'attività in cui gli studenti sono coinvolti, se chiusa, e quindi con un'unica soluzione raggiungibile, oppure aperta, comprendente un panorama di possibili risoluzioni differenti.

Altri fattori relativi ai task ed alle attività che ne determinano la difficoltà riguardano il tipo di output finale prodotto da parte degli apprendenti, l'ambito e la difficoltà intrinseca del task stesso. Come visto in precedenza, anche il tipo di output finale che gli studenti devono produrre determina la difficoltà nella risoluzione di un compito. Ad esempio, associare una frase ad una immagine o produrre un piccolo testo o un grafico vengono percepiti come più semplici da parte degli studenti rispetto ad una produzione orale o ad una presentazione. Similmente la percezione di un risultato unico come prodotto finale di un task ne accresce la percezione di facilità rispetto a varie e possibili soluzioni, superando quindi il dualismo di giusto o sbagliato.

Allo stesso modo, attività come liste e descrizioni vengono percepite dai discenti come più facili da svolgere rispetto a seguire istruzioni o produrre testi, anche se per le suddette attività il fattore intrinseco determinante per la difficoltà è probabilmente il livello di accuratezza da raggiungere. Infine, per quanto riguarda la difficoltà intrinseca del task stesso, Skehan (2001) propone il ragionamento per arrivare al risultato finale come fattore determinante. Più semplici saranno i task che richiedono poco ragionamento per giungere ad un risultato, più difficili quelli che richiedono una

riflessione più profonda da parte degli studenti e necessitano di una discussione delle motivazioni.

Per integrare un focus linguistico ad un syllabo con impostazione Task-based, Ellis (2003) propone due approcci differenti. Il primo, è un approccio integrato, parte dall'obiettivo di migliorare l'accuratezza grammatico-linguistica dei partecipanti di corsi di tipo *content-based*. Il punto di partenza sono i task, che devono essere funzionali alle attività che i partecipanti andranno a svolgere, ma dovranno porre anche attenzione alle forme linguistiche, selezionando specifici contenuti dei curricula scolastici e forme linguistiche che vengono utilizzate a partire da determinati contesti. In altre parole, con un approccio di questo tipo l'attenzione verrà posta sulla trasmissione del significato e sul completamento dei task, senza tuttavia tralasciare l'attenzione e all'uso e allo sviluppo di determinate forme linguistiche, permettendo un approccio combinato alla lingua da parte del gruppo di soggetti apprendenti.

Nell'approccio definito modulare, invece, contenuto e forma all'interno del curriculum non vengono combinati, ma vengono inseriti come due elementi definiti e separati. In questo caso, il modulo dei contenuti rimane il soggetto principale di tale approccio e consiste in un insieme di task non focalizzati, ovvero attività in cui non si cerca di incoraggiare gli apprendenti ad utilizzare una o più specifiche forme linguistiche predeterminate. In questo caso, gli studenti utilizzano le loro risorse linguistiche e la loro interlingua per svolgere le attività in cui sono coinvolti e sviluppano competenze come fluenza, precisione e abilità nel veicolare messaggi complessi. Questo approccio è voluto per incoraggiare gli studenti a sfruttare e sviluppare le proprie risorse linguistiche in maniera naturale, come avviene per la L1 e, di conseguenza, ogni focalizzazione linguistica su forme o attenzione avviene in maniera incidentale, non predeterminata. Il secondo componente dell'approccio modulare è costituito da una unità separata da quella del contenuto, e consiste in una lista di elementi linguistici potenzialmente difficili per gli apprendenti da apprendere in maniera naturale, introdotti per evitare il processo di fossilizzazione linguistica. La trattazione di tali elementi può essere fatta attraverso un approccio PPP (presentazione,

pratica, produzione), quindi in maniera più tradizionale, tramite l'uso di task focalizzati oppure a discrezione dell'insegnante. In questo caso, secondo tempi e modalità dettati dal gruppo apprendente, vengono effettuati tali interventi linguistici.

Tuttavia, nell'adottare un approccio modulare, è importante rispettare delle tempistiche e fasi determinanti. Durante le fasi iniziali di acquisizione linguistica, l'apprendimento è maggiormente legato alla sfera lessicale ed è più funzionale introdurre le focalizzazioni linguistico-grammaticali a partire da livelli intermedi, le quali occuperanno una posizione man mano più preponderante nel processo di sviluppo linguistico. Pertanto, nelle prime fasi di acquisizione linguistica, la produzione degli studenti conterrà numerosi errori, che tuttavia decresceranno gradualmente con lo sviluppo di competenze linguistiche. In altre parole, introdurre un focus linguistico quando i soggetti hanno già sviluppato competenze di base permette di portare l'attenzione su dettagli che i discenti sono effettivamente in grado di cogliere, e avviando un processo di riformulazione che diminuisce le probabilità di fossilizzazione linguistica.

Combinando un approccio di tipo task based con una preliminare analisi dei bisogni degli apprendenti, sarà quindi possibile organizzare in maniera più funzionale gli insegnamenti, creando un sillabo trasparente negli obiettivi da raggiungere e di facile comprensione. Inoltre, saranno gli apprendenti stessi a determinare su quali elementi linguistici focalizzarsi, attraverso i propri tempi e con le proprie modalità, sviluppando in maniera più realistica le proprie risorse linguistiche.

Capitolo 2

Definire il syllabo

2.1 Syllabo e curriculum

In ambito didattico syllabo e curriculum vengono talvolta utilizzati come sinonimi seppure portino differenze sostanziali riguardo al proprio significato intrinseco. Una distinzione tra syllabo e curriculum viene per la prima volta fornita da Candlin (1984), secondo cui è possibile definire il curriculum come un elemento più generale legato al percorso formativo, riguardante aspetti generali nel processo di apprendimento, insieme a norme e prescrizioni per l'insegnamento. Diversamente, il syllabo implica una prospettiva più ravvicinata in ambito di insegnamento e riguarda non solo quello che effettivamente accade in classe, ma anche elementi dettagliati trattati effettivamente durante lo svolgimento del corso.

Allo stesso modo, secondo Nunan (1988), anche nella definizione di syllabo è possibile adottare una visione più ampia o una più convergente. In questo caso, è possibile distinguere il syllabo, ovvero il contenuto concreto del percorso, dalla metodologia, che si occupa invece di come tali elementi vengono approcciati in classe. Ad esempio, un syllabo con una visione tradizionale di apprendimento linguistico sarà composto da elementi linguistici e grammaticali al suo interno, da affrontare uno per volta e con difficoltà solitamente crescente.

Un altro importante contributo sulle tipologie di syllabo è stato fornito da Wilkins (1976) che distingue syllabo sintetico e analitico. Con un approccio sintetico la lingua viene scomposta in piccoli elementi affrontati singolarmente e con difficoltà crescente, in modo che il processo di costruzione linguistica da parte dei soggetti avvenga gradualmente fino al raggiungimento della struttura completa. Al contrario, un approccio analitico richiede una prospettiva in termini di competenze finali da

raggiungere da parte dei partecipanti, con un focus sul come utilizzare la lingua per raggiungere gli obiettivi. In altre parole, con una prospettiva analitica, il punto di partenza nella creazione del sillabo non sono grammatica e sintassi, ma lo scopo comunicativo per cui la lingua viene utilizzata.

Fra le diverse tipologie di sillabo, il sillabo tradizionale e grammaticale seleziona e ordina i propri contenuti in termini di difficoltà grammatico-strutturale. In questa tipologia di sillabo gli elementi vengono approcciati singolarmente e richiedono la padronanza dell'elemento precedente prima di affrontare l'elemento successivo attraverso un processo di costruzione linguistica di tipo *bottom-up*. Con un sillabo di questo tipo, le lezioni sono concatenate e la lezione precedente prepara il terreno per affrontare l'argomento della lezione successiva.

Un'altra tipologia di sillabo che si sviluppa a partire dalla nascita della didattica comunicativa è il sillabo nozionale-funzionale. Questa tipologia di sillabo si concentra maggiormente sulle funzioni comunicative della lingua e sulle attività per la quale la lingua viene utilizzata. Un sillabo di questo tipo crea tuttavia difficoltà nel determinare quali elementi includere e con quale ordine affrontarli, come ad esempio il determinare se “scusarsi” vada dunque trattato prima o dopo il “fare domande” nel percorso formativo. Inoltre, un sillabo questo tipo tende a semplificare l'apprendimento linguistico in maniera simile a quella criticata ad un sillabo grammaticale, avendo entrambi una impostazione troppo improntata al risultato finale e poco al processo con cui gli apprendenti raggiungono tali competenze (Nunan, 1988).

Tra le tipologie di sillabo con una attenzione maggiore al come gli studenti apprendono la lingua straniera è possibile ascrivere il sillabo procedurale e il sillabo di tipo task-based. Richards, Platt e Weber (1985) sostengono che attività che ruotano attorno al significato come lo svolgimento di task o compiti, offrano migliori condizioni per l'apprendimento linguistico da parte degli studenti rispetto ad altre metodologie, in quanto forniscono uno scopo reale per il quale utilizzare la lingua, spingendo gli studenti a concentrarsi primariamente sui significati.

Inoltre, adottando una prospettiva orientata al come gli apprendenti sviluppano le proprie competenze linguistiche, ovvero attraverso task o svolgimento di compiti, è possibile sviluppare programmi linguistici con orientamento finale in termini del “saper fare”, attraverso percorsi concreti e strutturati. In altre parole, un approccio procedurale o per task, che pone gli apprendenti di fronte alla risoluzione di problemi o di obiettivi da raggiungere, e con un focus sul come gli studenti sviluppano tali competenze, permette un utilizzo reale della L2 da parte dei soggetti apprendenti, che utilizzano la lingua straniera come risorsa necessaria per il raggiungimento di un fine comunicativo.

2.2 Bisogni e obiettivi formativi

Informazioni riguardo al perché gli apprendenti si apprestano allo studio di una determinata L2 o, determinare quali obiettivi comunicativi i soggetti apprendenti desiderano sviluppare al termine del percorso, fanno parte della analisi dei bisogni nella creazione di un sillabo. Nunan (1988) distingue due principali tipologie di analisi dei bisogni durante la fase di creazione di un sillabo; la prima è una analisi dei soggetti apprendenti, seguita da una analisi delle tipologie di attività o task da svolgere in classe.

Raccogliere informazioni sui soggetti apprendenti come il perché i soggetti si apprestano allo studio di una determinata lingua o su quali modalità di apprendimento i soggetti prediligono, consente di selezionare materiali mirati per il raggiungimento degli obiettivi linguistici. Ad esempio, con studenti abituati ad un approccio convenzionale ad una lingua straniera, gli insegnanti che decidono di intraprendere un percorso di stampo più moderno e funzionale dovranno chiarire differenze e modalità rispetto ad una metodologia più tradizionale.

L'analisi delle attività da svolgere in aula o dei task a cui esporre gli studenti, consentono di determinare quali competenze finali gli apprendenti svilupperanno. A causa della mancanza di tempo dovuta al limitato periodo di esposizione in classe e, data l'impossibilità concreta di includere tutte le tipologie di attività che favoriscano uno sviluppo linguistico, insegnanti e formatori devono compiere una scelta già nella decisione delle attività da svolgere, prediligendo attività che assicurino il maggiore output linguistico da parte degli studenti durante le lezioni. Nel cercare un equilibrio tra teoria e pratica, da un lato verranno incluse attività che rispecchino *task* realistici che gli apprendenti svolgeranno nella vita reale. Dall'altro attività che, sebbene possano sembrare poco legate al mondo reale, servano invece da attività pedagogiche mirate a stimolare il processo di apprendimento linguistico interno degli studenti (Nunan, 1988).

Secondo Long (2015), il primo passo nella creazione di un syllabo L2 è condurre una analisi dei bisogni degli studenti, in particolare per un syllabo di tipo TBLT. Questo permette non solo agli studenti di avere programmi più trasparenti sia nelle modalità di svolgimento che in termini di competenze finali, ma anche agli insegnanti di selezionare quali *tasks* o attività risultano più salienti nello sviluppare competenze di tipo *real-life*. Ad esempio, nel mondo del lavoro, le descrizioni delle posizioni lavorative sono spesso espresse in termini di attività da svolgere, per cui adottare una prospettiva simile, basata su *tasks* anche nello stabilire i bisogni e competenze dei discenti, esprime un approccio di tipo *real-life* anche dal punto di vista glottodidattico.

Sebbene una prospettiva di questo tipo non sia esente da critiche, in particolare riguardo al rischio di sviluppare competenze solo in determinati ambiti e fornire una visione limitata della L2, Long sostiene la validità della analisi dei bisogni per arrivare a collimare i bisogni effettivi dei discenti con i *tasks* da svolgere. Ad esempio, nel caso di immigrati con bassa conoscenza della lingua locale, una preliminare analisi dei bisogni permette di determinare quali competenze reali gli apprendenti necessitano concretamente. Al contrario, adottare una prospettiva troppo ampia o eccessivamente focalizzata su componenti linguistici, rischia di risultare poco saliente e ridondante, e

non necessariamente allineata con le competenze che gli apprendenti necessitano di sviluppare al momento. Di conseguenza, utilizzare un *task* come unità di misura nella analisi dei bisogni permette non solo di allineare i bisogni degli apprendenti con le competenze da sviluppare, ma anche di creare apprendimenti dinamici e orientati all'azione, e consente agli studenti di usufruire di programmi appositamente concettualizzati in ottica di “saper fare”.

Nonostante insegnanti e formatori spesso si trovino a dover svolgere il programma senza avere il tempo materiale per condurre una approfondita analisi dei bisogni, Graves (2000) ne sottolinea l'utilità sia per studenti che per insegnanti. Una analisi dei bisogni crea infatti una opportunità per gli studenti di riflettere sulle proprie competenze e sul proprio stile di apprendimento. In questo modo, aumenta la consapevolezza da parte degli apprendenti del proprio metodo di studio o delle proprie difficoltà e, allo stesso tempo, mette il gruppo apprendente in una posizione di maggiore rilievo nella creazione del syllabo, creando per gli studenti una sensazione di maggior controllo.

Tra le attività utilizzate maggiormente per lo svolgimento di una analisi dei bisogni preliminare del gruppo apprendente è possibile utilizzare formulari, osservazione diretta, presentazioni, mail o interviste. Lo scopo di coinvolgere gli studenti in queste attività permette agli insegnanti di valutarne la partecipazione ed ottenere informazioni rilevanti sul gruppo apprendente. Ad esempio, utilizzare una discussione in gruppo tra le attività per determinare le competenze orali degli studenti può essere una buona scelta, ma mette gli studenti più timidi o riluttanti in una posizione sfavorevole nel partecipare. Allo stesso modo, l'uso di questionari è molto diffuso nel compiere una analisi dei bisogni preliminare, ma presenta il problema della effettiva salienza delle informazioni ottenute dal gruppo apprendente.

Il passo successivo alla analisi dei bisogni dei discenti è come allineare gli obiettivi del gruppo apprendente con quelli del corso e tradurre le informazioni ottenute in obiettivi formativi. Brown (1995) definisce gli obiettivi di un percorso formativo come ciò che concretamente i soggetti apprendenti saranno in grado di fare una volta

terminato il percorso formativo. A tal proposito, Nunan (1988) suggerisce due modi per raggiungere questo scopo: da un lato, interpolando i dati ottenuti dalla analisi dei bisogni, ovvero determinandone gli obiettivi finali e allineandoli alla didattica, dall'altro fornendo sufficienti materiali e spiegazioni sul tipo di percorso e sugli obiettivi formativi finali agli apprendenti, sul tipo di attività che gli studenti affronteranno e sulle modalità di valutazione delle proprie competenze.

Secondo Graves (2000), un modo di allineare gli obiettivi del gruppo apprendente con quelli del corso è di stabilire inizialmente gli scopi del corso (*Goals*) e di suddividerli in obiettivi (*Objectives*). Facendo ciò, la programmazione aiuta insegnanti e studenti a disciplinarsi per raggiungere gli obiettivi prefissati nell'ottica di conseguimento dello scopo finale. In altre parole, lo scopo degli obiettivi formativi inseriti per il raggiungimento del un risultato finale funge da ponte tra bisogni degli studenti e le competenze finali da raggiungere al termine del corso, assumendo il ruolo di descrittori nell'ottica di ciò che effettivamente gli studenti sono in grado di “saper fare”.

2.3 Materiali e attività

La scelta dei materiali da utilizzare all'interno di un percorso formativo rappresenta il punto di incontro tra gli obiettivi finali e le modalità con cui il gruppo apprendente raggiunge tale obiettivo. Graves (2000) definisce i materiali come un *continuum* tra le scelte dell'insegnante nel selezionare e adattare i materiali per raggiungere gli obiettivi e la creatività personale con cui raggiungerli. Se da un lato gli insegnanti spesso si trovano vincolati all'utilizzo di un determinato libro o predeterminati materiali, dall'altro non significa che non possano esercitare la propria creatività nel creare attività più salienti e meno tradizionali.

Infatti, nel determinare il processo per il raggiungimento di un obiettivo, saranno gli insegnanti a stabilire quanto tempo impiegare per lo svolgimento di una determinata attività o esercizio. Allo stesso modo, nella scelta dei materiali, è implicita già una scelta da parte dell'insegnante su quali attività svolgere e su quali esercizi, invece, scartare. Pertanto, la scelta dei materiali rappresenta esplicitamente una concettualizzazione da parte dell'insegnante di ciò che verrà trattato in classe e delle attività a cui il gruppo apprendente verrà esposto.

Una prima difficoltà nella scelta dei materiali che devono affrontare insegnanti ed educatori è l'effettuare una scelta consapevole. Come menzionato precedentemente, a causa del tempo limitato e dell'impossibilità oggettiva di svolgere ogni attività che possa fornire opportunità autentiche di utilizzo della lingua, sta ad essi il compito di selezionare materiali e attività che possano massimizzare l'*output* prodotto dagli studenti. Se da un lato, soprattutto negli ultimi decenni, si è osservato un aumento dell'utilizzo di risorse autentiche, dall'altro non va sottovalutata la funzione pedagogica nell'utilizzare materiali ed esercizi modificati per un determinato obiettivo pedagogico. Tali materiali, infatti, forniscono i tasselli necessari agli studenti per arrivare ad interfacciarsi gradualmente con la lingua reale e forniscono occasioni utili per focalizzarsi su elementi linguistici (Graves, 2000).

Anche le attività e le modalità a cui sono esposti gli studenti durante le lezioni richiedono consapevolezza. Infatti, una prospettiva troppo ampia nello svolgimento di una attività o esercizio e senza un chiaro risultato finale può portare disinteresse e poco impegno da parte degli studenti. Viceversa, un approccio troppo meccanico e controllato durante le lezioni non permette agli studenti di esplorare e sfruttare in maniera soddisfacente le proprie risorse linguistiche, creando modalità di apprendimento troppo sequenziate e poco realistiche.

Analogamente alla ricerca dei materiali e della prospettiva da adottare durante le lezioni, anche la scelta delle attività presenta alcune difficoltà. Se da un lato attività ed esercizi vengono spesso utilizzati come sinonimi, ciascuno porta una connotazione di significato che va utilizzata consapevolmente. A tal proposito, Graves (2000),

sottolinea come gli esercizi forniscano un focus più analitico e un ambiente più controllato, che permette agli studenti di riflettere criticamente su uno o più elementi della comunicazione per incoraggiare i discenti all'apprendimento di tali elementi. Al contrario, le attività forniscono il contesto meno controllato, in cui avviene un utilizzo più realistico della lingua e senza le costrizioni o i vincoli imposti dagli esercizi.

Se, da un lato, uno squilibrio dovuto ad un utilizzo eccessivo di attività non permette agli studenti di focalizzarsi sufficientemente sulla lingua e sviluppare le risorse comunicative analitiche necessarie, dall'altro, uno squilibrio in favore di esercizi non mette in condizione gli studenti di utilizzare la lingua in maniera realistica. Pertanto, nella scelta di materiali e attività è dunque importante fare scelte consapevoli, che mettano al primo posto i discenti e creino un equilibrio che permetta agli studenti di interagire efficacemente e apprendere linguisticamente.

Un altro elemento da tenere in considerazione per fare una scelta consapevole dei materiali didattici è la possibilità di riutilizzo di materiali trattati in precedenza cambiandone il focus didattico. Come sottolinea Graves (2000), l'apprendimento non avviene in maniera lineare ed è pertanto possibile che, nonostante gli sforzi da parte dell'insegnante, non ci sia nell'immediato un apprendimento da parte di alcuni soggetti. Per ovviare questo problema è possibile riutilizzare materiali visti in precedenza cambiandone la focalizzazione. L'uso di materiali trattati in precedenza permette agli apprendenti di sfruttare le proprie risorse di memoria nello stabilire il contesto di partenza e permette, a seconda dell'obiettivo da raggiungere, di coglierne diverse sfumature utilizzando le proprie risorse linguistiche con una prospettiva differente. Ad esempio, riassumere oralmente un testo oppure discutere di aspetti legati ad un video visto in precedenza.

Per quanto riguarda le attività a cui l'insegnante intende esporre gli apprendenti, Ellis (2003), fornisce alcune riflessioni. A seconda del tipo di attività, il primo compito per l'insegnante è di stabilirne il livello di difficoltà da parte dei soggetti apprendenti. Per fare ciò, il primo elemento da tenere in considerazione è la difficoltà intrinseca del tipo di attività a seconda del tipo di input e, successivamente, le attività vere e proprie

che gli studenti dovranno svolgere. Ad esempio, attività introdotte oralmente o che coinvolgono la comunicazione orale nello svolgimento, richiedono un utilizzo maggiore di risorse da parte dei discenti rispetto ad attività in modalità scritta. Allo stesso modo, una attività con una soluzione univoca viene percepita come più semplice rispetto ad altre che consentono una moltitudine di possibili soluzioni ad un problema.

Secondariamente, un altro elemento da considerare sono le caratteristiche cognitive degli studenti quali interesse, motivazione, stile cognitivo o memoria. A seconda del tempo a disposizione per lo svolgimento di una determinata attività, essa viene percepita dagli apprendenti come più o meno difficile da svolgere e, analogamente, la difficoltà può essere modulata a seconda che l'attività venga svolta individualmente o in piccoli gruppi. Inoltre, attività di *warm-up* con focus sul vocabolario prima di intraprendere l'attività vera e propria apportano miglioramenti in ottica di partecipazione e apprendimento linguistico da parte degli studenti.

Nella scelta delle attività, un ulteriore elemento da considerare è la difficoltà propria dei testi a cui esporre gli studenti. Testi che contengono un alto numero di vocaboli vengono percepiti come più semplici da parte degli studenti rispetto a testi con numerose frasi subordinate. A tal proposito, nell'adattamento dei materiali, può risultare più funzionale avvalersi di strumenti come parafrasi a piè di pagina o traduzioni dirette di alcuni vocaboli chiave per fornire un input adeguato ai soggetti, ed evitare di semplificare in maniera eccessiva testi che altrimenti possono risultare incompleti o poco salienti.

Altrettanto importante alla difficoltà intrinseca dell'attività è la complessità cognitiva del tipo di attività a cui esporre gli studenti. Ad esempio, attività come lettura di testi, data la natura statica delle informazioni, sono da ritenersi semplici da comprendere. Al contrario, video o testi dove le informazioni presenti cambiano con il susseguirsi degli eventi, sono considerarsi più difficili. Allo stesso modo, anche la natura delle informazioni contenute in un testo può influire sulla comprensione, ed i testi con informazioni concrete, come descrizioni di oggetti, o eventi, sono da ritenersi

più semplice rispetto a testi con informazioni di natura astratta, che impiegano maggiori risorse cognitive da parte degli studenti nella decodificazione del significato.

Anche le modalità di svolgimento delle attività influiscono sulla percezione di difficoltà da parte del gruppo apprendente, con attività a coppie o in piccoli gruppi percepite come più semplici rispetto ad attività da svolgere individualmente. Sebbene alcuni studenti possano differire per stile cognitivo, e dunque trovare più semplici le attività da svolgere individualmente, la ricerca in campo glottodidattico ne sottolinea il valore formativo dato dallo *scaffolding* attraverso il quale gli studenti apprendono tra loro, negoziando i significati nella comunicazione e sfruttando le potenzialità dell'apprendimento tra pari.

Infine, anche il tipo di *output* che gli studenti devono produrre nello svolgimento delle attività influenza la percezione della difficoltà. Ad esempio, attività in forma scritta consentono un maggiore controllo del risultato rispetto ad attività in forma orale. Attività come mappe mentali o grafici non impongono vincoli di tipo linguistico e vengono considerate più semplici rispetto alla produzione di un monologo. In altre parole, nella creazione di un sillabo, particolare attenzione non va solo riposta nella ricerca di materiali quanto più possibile autentici, ma anche nel fare una scelta bilanciata e consapevole delle attività a cui esporre il gruppo di soggetti apprendenti (Ellis, 2003).

Capitolo 3

Progettazione di un sillabo Task Based

3.1 Il contesto

Il seguente capitolo è dedicato all'analisi del contesto formativo nel quale si prevede di applicare il sillabo creato con lo svolgimento di questo elaborato. Più specificatamente, si prevede di applicare questo sillabo L2 al secondo anno del corso professionale di Assistente di Commercio al Dettaglio (CFP) alle classi che seguono un percorso duale nei centri scolastici professionali svizzeri con lingua tedesca come L2.

Nel sistema scolastico svizzero le scuole medie, a differenza di quello italiano, durano quattro anni e, al termine, gli studenti interessati ad intraprendere un percorso di tipo professionale possono scegliere tra una formazione della durata di due anni con conseguimento del certificato di formazione pratica (CFP), oppure della durata di tre anni con attestato federale di capacità (AFC). Per entrambi i percorsi è possibile svolgere una frequentazione a tempo pieno oppure a tempo parziale affiancando un percorso di apprendistato con studio duale.

Frequentando un percorso duale, gli studenti possono beneficiare di una formazione offerta in tre luoghi diversi di formazione. Nelle scuole professionali, di solito frequentate per uno o due giorni a settimana, gli apprendisti hanno la possibilità di acquisire le conoscenze teoriche necessarie allo svolgimento della propria professione e completare la formazione attraverso corsi di lingue e cultura generale.¹

¹ Assistente di Commercio al Dettaglio CFP, *orientamento.ch*, <https://www.orientamento.ch/dyn/show/1900?id=269>, [Ultimo accesso: 14.01.26].

Qui, grazie ad aule preposte, sarà possibile per gli apprendisti esercitarsi nella pratica e acquisire conoscenze tecnico-pratiche attraverso attività di simulazione. Secondariamente, nelle aziende formatrici, dove gli apprendisti lavorano per i restanti giorni della settimana, svolgono regolari compiti della professione. Sotto tutela di una persona responsabile della loro formazione, gli studenti hanno l'opportunità di vedere il lavoro da vicino e svolgere, in maniera graduale, i compiti relativi alla pratica professionale. Infine, a completare la formazione degli apprendisti vi sono i corsi interaziendali (CI), che consistono in giornate formative distribuite durante gli anni di formazione dove gli apprendisti acquisiscono ulteriori competenze attraverso attività di orientamento alla pratica professionale, e che fungono da ponte tra le competenze sviluppate nelle scuole professionali e le aziende formatrici.

3.2 La Riforma e le competenze operative

A partire dal 2022, la Confederazione Svizzera ha intrapreso un processo di riforma delle formazioni professionali. Più specificatamente, con la prospettiva di uniformare e modernizzare i percorsi formativi dei vari cantoni e, in ottica di assecondare le richieste di un mercato del lavoro in continua evoluzione, le singole materie scolastiche sono state sostituite con i campi di competenze operative (CCO)². In questo modo, è possibile per gli apprendisti sviluppare competenze trasversali che trascendono la singola materia di insegnamento come avveniva invece in precedenza. Durante le lezioni, i temi che vengono affrontati sono finalizzati allo sviluppo di competenze operative necessarie nel mondo del lavoro e, grazie ad un approccio pratico,

² La Riforma 22/23, *la-riforma.ch*, <https://la-riforma.ch/>, [Ultimo accesso: 14.01.26].

gli insegnamenti hanno una prospettiva più orientata all'azione, unendo le competenze in termini di “sapere” a competenze in termini di “saper fare”.

	1° anno di tirocinio			2° anno di tirocinio		
	Azienda	SP	CI	Azienda	SP	CI
A: Creazione e organizzazione delle relazioni con i clienti						
a1: Creare il primo contatto con il cliente del commercio al dettaglio						
a2: Analizzare il bisogno del cliente del commercio al dettaglio e presentare soluzioni						
a3: Concludere colloqui di vendita e rielaborarli						
a4: Gestire le richieste dei clienti del commercio al dettaglio attraverso diversi canali						
B: Gestione e presentazione di prodotti e servizi						
b1: Secondo istruzioni, attuare compiti nel processo di gestione della merce						
b2: Secondo istruzioni, presentare prodotti e servizi del commercio al dettaglio in funzione dei clienti						
b3: Secondo istruzioni, utilizzare informazioni e dati dei clienti operativamente rilevanti						
C: Acquisizione, introduzione e ulteriore sviluppo di conoscenze su prodotti e servizi						
c1: Informarsi su prodotti e servizi del proprio ramo						
c2: Trattare e mettere a disposizione prodotti e servizi del proprio ramo in funzione dei clienti						
c3: Riconoscere gli sviluppi attuali nel proprio ramo e integrarli secondo istruzioni nell'attività quotidiana						
D: Interazione nell'azienda e nel ramo						
d1: Garantire il flusso di informazioni nel commercio al dettaglio attraverso tutti i canali						
d2: Impostare la collaborazione con diversi team del commercio al dettaglio						
d3: Riconoscere gli sviluppi aziendali nel commercio al dettaglio e assumere nuovi compiti secondo istruzioni						
d4: Organizzare il proprio lavoro nel commercio al dettaglio secondo istruzioni						

Figura 1: Tabella Competenze Operative Assistenti di Commercio CFP

Come visibile in Fig. 1, lo scopo della Riforma è creare una sinergia tra l'azienda in cui gli apprendisti svolgono il tirocinio guidati da un formatore, la scuola dove gli studenti completano la formazione professionale, e i corsi interaziendali, i quali hanno la funzione di integrare la formazione attraverso ulteriori attività legate all'orientamento professionale³. In questo modo, le competenze relative al relazionarsi con il cliente verranno affrontate sia nella materia lingua nazionale cantonale (italiano per il Ticino), sia in competenze professionale, ma anche in L2, o in cultura generale.

Il ruolo dell'insegnante in questo caso è di facilitatore nel processo di apprendimento. Infatti, tra gli obiettivi della riforma vi è quello di promuovere l'autoapprendimento e l'autonomia nello studio da parte degli studenti. Le unità didattiche sono pertanto organizzate in blocchi di apprendimento, attraverso i quali gli apprendisti sviluppano conoscenze utili alle competenze maturate sul luogo di lavoro.

³ I Tre Luoghi di Formazione, 4ti.ch, <https://www4.ti.ch/decs/dfp/la-formazioneprofessionale/i-tre-luoghi-di-formazione>, [Ultimo accesso: 27.01.26].

La professione di Assistente di Commercio al Dettaglio è stata suddivisa in quattro campi di competenze operative che descrivono i campi di intervento con cui gli apprendisti, durante il percorso professionale, impareranno a interfacciarsi. Ognuna delle quattro competenze operative è a sua volta suddivisa in altrettante dimensioni che racchiudono la competenza professionale, ovvero il saper gestire operativamente in maniera attiva le situazioni in cui gli apprendisti si trovano, quella metodologica, cioè l'organizzazione personale applicata a tecniche di lavoro e a strategie di apprendimento, la competenza sociale, sia nei luoghi di lavoro che nell'ambiente scolastico, e infine la competenza personale, che consiste nella capacità di riflettere e motivare le proprie scelte a seguito del proprio operato⁴.

3.2 Tabella delle competenze operative

↓ Campi di competenze operative		Competenze professionali operative →			
a	Creazione e organizzazione delle relazioni con i clienti	a1 Creare il primo contatto con il cliente del commercio al dettaglio	a2 Analizzare il bisogno del cliente del commercio al dettaglio e presentare soluzioni	a3 Concludere colloqui di vendita e rielaborarli	a4 Gestire le richieste dei clienti del commercio al dettaglio attraverso diversi canali
b	Gestione e presentazione di prodotti e servizi	b1 Secondo istruzioni, attuare compiti nel processo di gestione della merce	b2 Secondo istruzioni, presentare prodotti e servizi del commercio al dettaglio in funzione dei clienti	b3 Secondo istruzioni, utilizzare informazioni e dati dei clienti operativamente rilevanti	
c	Acquisizione, introduzione e ulteriore sviluppo di conoscenze su prodotti e servizi	c1 Informarsi su prodotti e servizi del proprio ramo	c2 Trattare e mettere a disposizione prodotti e servizi del proprio ramo in funzione dei clienti	c3 Riconoscere gli sviluppi attuali nel proprio ramo e integrarli secondo istruzioni nell'attività quotidiana	
d	Interazione nell'azienda e nel ramo	d1 Garantire il flusso di informazioni nel commercio al dettaglio attraverso tutti i canali	d2 Impostare la collaborazione con diversi team del commercio al dettaglio	d3 Riconoscere gli sviluppi aziendali nel commercio al dettaglio e assumere nuovi compiti secondo istruzioni	d4 Organizzare il proprio lavoro nel commercio al dettaglio secondo istruzioni

Figura 2: Tabella delle competenze operative

Come visibile in Fig. 2, la competenza CCOA riguarda l'organizzazione dei rapporti con la clientela, quindi saper accogliere e salutare i clienti, utilizzare la comunicazione non verbale e rispondere alle richieste dei clienti nella lingua nazionale cantonale o L2 (livello A2 secondo il QCER). Tra le competenze A, sono incluse competenze di analisi della richiesta dei clienti, nel presentare soluzioni e prodotti finalizzando la vendita,

⁴ Formazione nel Commercio al Dettaglio in Svizzera, *Bildung Detailhandel Schweiz Formation du Commerce de Détail Suisse*, <https://www.bds-fcs.ch/it/Infocom-vendita/contesto-riforma/processo-di-revisione>, [Ultimo accesso: 14.01.26].

sapendo affrontare, quando necessario, la risoluzione di problemi legati ai prodotti o alla vendita. La competenza operativa CCOB definisce gli standard da acquisire e rispettare rispetto alla gestione e presentazione di prodotti o servizi della propria azienda. Durante la formazione, gli assistenti di commercio al dettaglio acquisiscono conoscenze e competenze riguardo alle merci, alla gestione del magazzino o ai processi produttivi, sapendo applicare le necessarie misure di sicurezza nello svolgimento di tali operazioni.

La competenza operativa CCOC riguarda la capacità di informarsi sui prodotti, permettendo agli assistenti di sviluppare competenze di ricerca di informazioni nel proprio ramo merceologico, sulla propria azienda o sui concorrenti. L'obiettivo è quello di far sviluppare competenze legate alla trasparenza della propria azienda e al processo di filiera dei propri prodotti e servizi. Infine, la competenza operativa CCOD riguarda il flusso di informazioni all'interno dell'azienda. In questo ambito, l'obiettivo è di permettere agli assistenti di imparare e capire secondo quali modalità interfacciarsi con i colleghi o altre filiali della propria azienda, nella lingua nazionale cantonale o L2 (livello A2) acquisendo competenze di comunicazione necessarie per il raggiungimento di standard qualitativi necessari per il lavoro in squadra all'interno di un team.

3.3 Progettazione di un sillabo Task Based

Il seguente sillabo ed i materiali che lo compongono sono organizzati su uno sviluppo annuale per il percorso di Assistente di Commercio al Dettaglio (ACD) tramite percorso di apprendistato, per un totale di circa 30 ore di lezione. Più specificatamente, le attività selezionate e inserite nel sillabo derivano da un contesto determinato da direttive federali e cantonali, rielaborate adottando una prospettiva meno convenzionale e più orientata all'azione in ottica di Task Based Teaching.

I materiali selezionati sono stati scelti cercando di utilizzare componenti in L2 attraverso una selezione di video e materiali originali, in cui la lingua utilizzata non è stata filtrata o semplificata per fini di apprendimento linguistico. Tuttavia, nella selezione di materiali, è stata dedicata attenzione anche agli scopi didattici di apprendimento e non tutti i materiali selezionati sono da utilizzare con una prospettiva del tipo *real-life task*, in quanto si è cercato di creare un equilibrio tra i task veri e propri e le attività di tipo pedagogico a cui esporre gli studenti in maniera più graduale.

Come visibile nella *Tabella 1* sottostante, le attività o gli scenari sono il risultato dell'interpolazione tra le direttive federali e una scelta dell'insegnante. Al termine del percorso di formazione ACD, gli apprendisti saranno quindi in grado di accogliere i clienti in L2 in filiale, rispondere a richieste o domande da parte degli acquirenti, descrivere brevemente i prodotti o i servizi della propria azienda in ottica di concludere i colloqui di vendita. Inoltre, è stata riposta attenzione anche alla comunicazione all'interno dell'azienda, selezionando contesti e scenari in cui gli apprendisti possono esercitarsi nella comunicazione in L2 con altre filiali della stessa azienda.

Attività	Competenze	Livello
1.Creare il primo contatto con i clienti	<i>Accogliere clienti, salutare, interagire, concludere pagamenti, congedarsi</i>	A2 (CEFR)
2.Effettuare consulenze di vendita	<i>Consigliare negli acquisti, parlare dei prodotti, concludere colloqui di vendita</i>	A2 (CEFR)
3.Gestire problemi con i prodotti	<i>Gestire prodotti difettosi, descrivere problemi, proporre soluzioni</i>	A2 (CEFR)
4.Creare video promozionali	<i>Creare video per piattaforme social, parlare di sconti e offerte</i>	A2 (CEFR)
5.Scrivere una mail aziendale	<i>Scrittura di una mail formale a clienti, filiali o fornitori</i>	A2 (CEFR)

Tabella 1

Creare il primo contatto con i clienti

Il primo degli argomenti selezionati a cui esporre il gruppo di apprendenti riguarda la creazione del primo contatto con i clienti. Per questa lezione si prevede di utilizzare un ciclo di task finalizzati a fornire occasioni utili agli apprendenti per esercitarsi nel creare il primo contatto con i clienti ed ampliare il vocabolario legato alla vendita.

Lezione 1, Task 1 (*pre-task*)

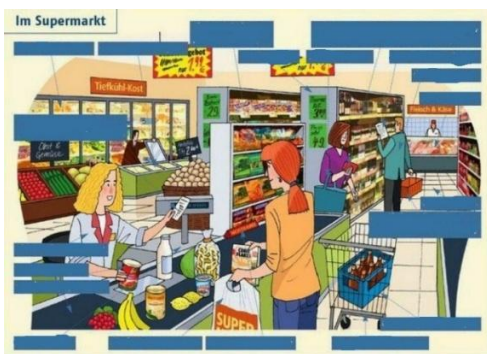
La prima attività che viene proposta è un esercizio di *warm up* come *pre-task*. In questa fase viene richiesto agli studenti di lavorare in gruppo.

Come prima attività viene presentata la seguente vignetta e viene richiesto agli studenti di ipotizzarne due contesti e come potrebbero salutarsi i partecipanti (5min). Successivamente, agli studenti viene richiesto di guardare attentamente la vignetta per due minuti e, dopo averla rimossa dal proiettore, di cercare di ricordarne i prodotti esposti nel banco vendita (5min).



Task 2 (*vocabolario*)

L'attività seguente è un task per l'ampliamento del vocabolario. A partire dalla vignetta sottostante, gli studenti devono completare inserendo i nomi mancanti degli oggetti. Lo scopo di questa attività è di incoraggiare gli studenti alla scoperta della terminologia adeguata al mondo del lavoro in cui operano. Dato il limite temporale imposto dalle ore di lezione, nel caso in cui la lezione terminasse prima del completamento dell'attività, verrà richiesto agli studenti di terminare la vignetta per compito.



Lezione 2, Task 1-2 (*jigsaw sequence - prediction task*)

La seconda lezione sul tema “*creare il primo contatto*” comincia con un riepilogo in plenaria su quanto visto la precedente lezione. L’attività che viene presentata per la seconda lezione è un task in cui gli studenti devono mettere in ordine le vignette sottostanti e ipotizzare cosa dicono i personaggi (10min.). Per fornire maggiore contesto, si è pensato di visionare il video da cui sono tratte le vignette una prima volta senza audio e, successivamente, con il supporto audio. In questo modo, gli studenti utilizzano le proprie risorse metalinguistiche per completare l’esercizio che ha un focus primario sul significato.

Infine, nella tabella dedicata alla focalizzazione linguistica, in plenaria verrà fatto un riepilogo delle espressioni utilizzate dagli studenti e di quelle apprese dal filmato. In questa fase l’obiettivo è di far riflettere gli apprendenti sul significato e sui diversi modi esistenti per compiere una determinata azione, come ad esempio salutare i clienti, chiedere informazioni o congedarsi.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=pySysZ7HmBM>

1. Cosa dicono venditore e cliente? Completare dialoghi



Verkauferrin: _____



Kunde: _____



Verkauferrin: _____



Kunde: _____



Verkauferrin: _____

Kunde: _____



Verkauferrin: _____



Verkauferrin: _____

Kunde: _____

Task 3 (*Focus on form*)

-Come salutare un cliente che arriva in negozio:
-Come chiedere “desidera altro”?
-Come presentare il conto:
-Come salutare un cliente che lascia il negozio:

Lezione 3, task 1 (*listing*)

Per questa lezione si prevede di dividere la classe in gruppi secondo il numero di studenti. Ad ogni gruppo viene consegnata una ricetta da cucinare per una cena aziendale e l'obiettivo di questo primo task è di determinare quali prodotti occorrono per ogni ricetta per poi fare la spesa (10min).

1.*Hackbraten* 2.*Rösti* 3.*Würostgulasch* 4.*Gemüsesuppe*

Task 2 (*Roleplay*)

Una volta determinati gli ingredienti, ad ogni gruppo verrà assegnato un supermercato da rappresentare ed uno in cui fare la spesa utilizzando un volantino con le offerte. Lo scopo di questo task è di simulare tramite *roleplay* situazioni tra clienti e venditori, i quali comunicano i prezzi ricercando i prodotti sul volantino assegnato. Ogni gruppo deve completare la propria lista della spesa con i prezzi dei prodotti e il totale speso (20min).

1.Rewe 2.Aldi 3.Netto 4.Coop

Task 3 (Comparing)

L'ultimo task consiste in un confronto in plenum sulla spesa totale e sui prodotti trovati e/o mancanti. Infine, come *focus on forms* viene consegnata la scheda numeri sottostante come ripasso di prezzi e cifre.

Zahlen

1	eins	19	neunzehn
2	zwei	20	zwanzig
3	drei	21	einundzwanzig
4	vier	26	sechsundzwanzig
5	fünf	27	siebenundzwanzig
6	sechs	30	dreissig
7	sieben	40	vierzig
8	acht	50	fünfzig
9	neun	60	sechzig
10	zehn	70	siebzg
11	elf	80	achtzig
12	zwölf	90	neunzig
13	dreizehn	100	hundert
14	vierzehn	200	zweihundert
15	fünfzehn	1000	tausend
16	sechzehn	10'000	zehntausend
17	siebzehn	1'000'000	eine Million
18	achtzehn	2'000'000	zwei Millionen



Zahlenbildung: Beispiele				
	2			6
	sechs	und		zwanzig
	3	5		7
	dreihundert	sieben	und	fünfzig
3	9	7		6
dreitausend	neunhundert	sechs	und	siebzg

Effettuare consulenze di vendita

Lezione 1, Task 1 (*pretask*)

La prima lezione sul tema delle consulenze di vendita comincia con un *pretask* in cui gli studenti lavorano in gruppo. Più specificamente, si prevede di raggruppare gli apprendisti per settore merceologico e si richiede agli studenti di scegliere due prodotti a scelta differenti descrivendoli brevemente alla classe cercando di spiegarne le differenze, come ad esempio un prodotto ad uso professionale ed uno ad uso hobbistico (10min+10min).

Task 2 (*roleplay*)

La seconda attività prevede di esporre gli studenti ad una attività di tipo *roleplay* in cui a turno si alternano come clienti e venditori nella vendita di prodotti nel loro settore merceologico (15 min.)

Task 3 (*mindmap*)

Infine, l'ultima attività per la lezione consiste nella creazione in gruppo di una *mindmap* sul tema consulenze di vendita. Per questa attività gli studenti possono beneficiare delle precedenti conoscenze sulla analisi dei bisogni del cliente o sulle strategie da adottare nella vendita maturate nelle altre materie del corso. In questa fase gli studenti lavorano in piccoli gruppi nella creazione delle mappe mentali.

Lezione 2, Task 1 (*pretask*)

La seconda lezione sul tema consulenze di vendita comincia con un riepilogo della lezione precedente. L'attività successiva consiste nella visione di due video di consulenza di vendita. In questa fase preparatoria gli studenti dovranno individuare cosa è stato di buon esempio e cosa sarebbe migliorabile nelle due consulenze di vendita (20min).

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=PIGD5Gv64yA> (0:43-2:18)

1.Video

Positive Aspekte	Verbesserbar/Negativ

2.Video

Positive Aspekte	Verbesserbar/Negativ

Task 2 (*roleplay*)

Dopo tale attività, gli apprendisti lavoreranno su attività di *roleplay* nella vendita a coppie. In particolare, gli studenti si alterneranno come clienti e venditori nello svolgere e concludere colloqui di vendita, cercando di trasformare i prodotti selezionati in un bisogno del cliente (5+10min).

Lezione 3, Task 1 (*listening e summary*)

Audio: https://www.schubert-verlag.de/spektrum/audio/17_spektrum_a2-2.mp3

In questa sessione si prevede di ascoltare un audio riguardo una consulenza di vendita e si richiede agli studenti di prendere appunti sulla tipologia di prodotto che cercano i clienti. (10min)

Task 2 (*listening and matching*)

Successivamente viene riascoltato l'audio con l'aiuto dello script e viene richiesto agli studenti di indicare nel disegno sottostante i nomi dei componenti: (10min)



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Task 3

In gruppo viene richiesto agli studenti di scrivere delle brevi istruzioni 3-4 passaggi per l'utilizzo di un elettrodomestico a loro scelta. Successivamente leggere le istruzioni e gli altri gruppi devono indovinare che elettrodomestico è (20min)

Lezione 2, Task 1 (*pretask*)

La seconda lezione sul tema consulenze di vendita prevede un riepilogo iniziale di quanto visto precedentemente. Successivamente, l'attività di *pretask* prevede la visione di un video sulla sostituzione di un prodotto. Infine si prevede una analisi e commento in plenaria come attività introduttiva per la fase successiva (10min).

Video Umtausch: <https://www.youtube.com/watch?v=clnGs5imacg>

Task 2 (*prediction task*)

Lo scopo di questa attività è di far lavorare in gruppi e ipotizzare una possibile conversazione che giustifichi la vignetta sottostante. In questo modo, gli studenti si concentrano sul significato della conversazione tra cliente e venditore. Successivamente, gli studenti presentano i propri dialoghi alla classe (20min).

1. *Scrivere un possibile dialogo tra cliente e venditore che spieghi perché questo commesso ora si sente così.*



K: Morgen, könnten Sie mir helfen?

V:

K:

V:

Gestire problemi con i prodotti

Lezione 1, Task 1 *(pre-task vocabolario)*

Come attività preparatoria alla gestione dei problemi con i prodotti viene richiesto agli studenti di fare una lista delle cause per cui i clienti nei propri negozi decidono di fare un reso e successivamente di discuterne in plenaria con la classe. (5min.)

Task 2 *(mindmap)*

Dopo la discussione in plenaria, si è pensato di elaborare una mappa mentale sulle possibili soluzioni da adottare nel caso in cui un cliente volesse fare un reso di un prodotto. Per questa attività si prevede di lavorare oralmente in plenaria con l'insegnante che disegna alla lavagna sotto indicazione degli studenti. (10min)

Task 3 *(vocabolario)*

L'attività successiva richiede agli studenti di descrivere i problemi del prodotto rappresentati dalle immagini e trovare una possibile soluzione al problema del cliente. In questa fase gli studenti lavorano a coppie (10min).



Task 4 (real-life task)

L'ultimo task per questa sessione consiste nel compilare un formulario di reso per un prodotto a scelta. Gli studenti lavorano a coppie e lo scopo di questa attività è di inserire correttamente le informazioni dei propri compagni nel formulario. (20min)

Rücksendeschein

Bitte legen Sie das Dokument Ihrer Rücksendung bei.

Sehr geehrter Kunde, Lieber Geschäftspartner,

sollte trotz gewissenhafter Bearbeitung Ihrer Bestellung ein Grund zur Beanstandung vorliegen, bitten wir Sie folgende Hinweise zu beachten:

Transportschäden

- Bei der Warenannahme festgestellte **erkennbare** Beschädigungen der Verpackung/ des Pakets, müssen Sie sofort beim Zusteller anzeigen und gegenzeichnen lassen. Bitte informieren Sie uns innerhalb von 24 Stunden über den Schaden.
- **Nicht erkennbare** (verdeckte) Transportschäden müssen Sie schriftlich per Fax oder Email innerhalb von zwei Tagen nach Wareneingang mit Schadensbeschreibung und Foto bei uns melden.

Reklamation

- Bitte beachten Sie das wir Ware nur innerhalb der gesetzlichen Regelung von 14 Tagen umtauschen. Bitte teilen Sie uns die Reklamation schriftlich mit und vergewissern Sie sich vor der Rücksendung, dass diese berechtigt ist (info@aab-bilderrahmen.de). Nach Anmeldung der Rücksendung teilen wir Ihnen den weiteren Verlauf mit. Bitte legen Sie der Rücksendung zwingend den ausgefüllten Rücksendeschein bei, damit wir die Sendung bearbeiten können.

Absender:

Kunden-Nr.

Rechnungsnummer:

Zahlungsart bei der Bestellung:

Ich sende zurück:

Profil	Größe	Farbe	Menge	Grund

Rücksendegründe: 1. Falscher Artikel bestellt
4. Umtausch

2. Ware gefällt mir nicht
5. Sonstiger Grund: _____

3. Ware ist beschädigt

Rücksendungen **ohne vollständig ausgefüllten Rücksendeschein** und **ohne vorherige schriftliche Anmeldung** der Rücksendung können leider **nicht** bearbeitet werden.

Bitte informieren Sie sich zusätzlich über die Kosten der Rücksendung in den Ihnen vorliegenden Allgemeinen Geschäftsbedingungen.

Vielen Dank für Ihr Verständnis!!

Lezione 2, task 1 (pretask)

La seconda lezione sul tema gestione dei problemi con i prodotti prevede la compilazione di un formulario di richiesta tecnico per riparazione. Per fare ciò, la prima attività consiste nella consegna e lettura individuale dello script della conversazione che gli apprendenti ascolteranno nella fase successiva. (10min)



Kundenservice: Kundenservice, guten Tag. Was kann ich für Sie tun?

Sofie: Ja, guten Tag. [redacted] hier. Ich habe bei Ihnen eine Waschmaschine gekauft, aber sie funktioniert nicht.

Kundenservice: Wann haben Sie die Waschmaschine gekauft?

Sofie: Vor zwei Wochen. Es handelt sich um das Modell [redacted]. Der Verkäufer hat mir dieses Modell empfohlen.

Kundenservice: Könnten Sie mir bitte die Auftragsnummer durchgeben? Die Nummer steht auf Ihrer Rechnung.

Sofie: Die Auftragsnummer ist [redacted].

Kundenservice: Was funktioniert denn nicht?

Sofie: [redacted]

Kundenservice: Haben Sie das Gerät richtig angeschlossen?

Sofie: [redacted]

Kundenservice: Haben Sie die Tür richtig geschlossen?

Sofie: [redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]

Kundenservice: Gut. Dann schicken wir Ihnen einen Monteur. Am besten wir vereinbaren gleich einen Termin ... Der Monteur kann am Donnerstag kommen. Passt Ihnen das?

Sofie: Das ist schlecht. Am Donnerstag bin ich bis 18.00 Uhr im Büro. Der Freitag passt mir besser.

Kundenservice: Freitag ... einen Moment. Ja, das geht. Aber nur morgens, um 9.00 Uhr.

Sofie: 9.00 Uhr – das ist prima. Könnten Sie mir den Termin bitte noch einmal schriftlich bestätigen?

Kundenservice: Gern. Hätten Sie eine E-Mail-Adresse für mich?

Sofie: [redacted]

Kundenservice: Danke. Sie bekommen die Bestätigung sofort.

Sofie: Vielen Dank. Auf Wiederhören.

Task 2

Audio: https://www.schubert-verlag.de/spektrum/audio/18_spektrum_a2-2.mp3

La seconda fase prevede l'ascolto e la compilazione del dialogo dell'esercizio. In questa fase gli studenti lavorano in coppia o singolarmente. Questo esercizio serve da preparazione alla fase successiva (10min).

Task 3 (real-life task)

In questa fase è richiesto agli studenti di compilare il formulario per la richiesta del tecnico con i dati ricavati dall'ascolto. Lo scopo di questa attività è di trasformare un normale esercizio analitico in un task che, probabilmente, gli apprendisti affronteranno nel mondo del lavoro.

REPARATURFORMULAR

Bitte füllen Sie dieses Formular vollständig aus, drucken Sie es anschließend aus und legen Sie es Ihrem Reparaturpaket bei. Verwenden Sie das Formular gleichzeitig als Lieferschein für den Versand.

Reparaturgerät senden an:

BSR idware GmbH
Reparaturabteilung
Jakob-Haringer-Straße 3
5020 Salzburg
Österreich

Firmendaten:

Firma	
Ansprechpartner/-in	
Straße	
PLZ	
Ort	
Land	
Telefon	
E-Mail	

Gerätedaten:

Seriennummer	
Bezeichnung	
Fehler	
Zubehör	

Rechnungsadresse: (falls abweichend)

Lieferadresse: (falls abweichend)

Firma		Firma	
Straße		Ansprechpartner/-in	
PLZ		Straße	
Ort		PLZ	
Land		Ort	
E-Mail:		Land	

Creare video promozionali

Lezione 1, Task 1 (jigsaw task)

Come *pretask* viene richiesto agli studenti in gruppi di ordinare le seguenti vignette e per ognuna delle vignette viene richiesto di concordare in gruppo una possibile frase da parte della commessa per promuovere la vendita del prodotto (15 min).



Task 2

Come attività successiva si prevede la visione di due video promozionali seguita da una discussione in plenaria cercando di individuare tramite elenco puntato gli aspetti centrali di un video promozionale efficace (20min).

Video A: <https://www.youtube.com/watch?v=JuWaXVq3vWw>

Video B: (video Euronics)

Task 3 (*real-life task*)

Per le restanti ore a disposizione dell'unità, si prevede di lasciare lavorare gli studenti autonomamente, in gruppo o individualmente, per la creazione di un video promozionale per il Black Friday del proprio negozio. Il video dovrà contenere:

- Un saluto iniziale
- 5 prodotti e relativi prezzi (iniziali e scontati)
- Una formula di saluto finale

Come prima attività gli studenti lavorano in gruppi in classe cercando di stilare una scaletta efficace da utilizzare nel proprio video promozionale.

Scrittura di una email

Lezione 1, Task 1 (pretask)

Per questo argomento si è scelto di utilizzare alcuni degli scenari ipotetici forniti dalle ordinanze federali. In particolare, per questa fase gli studenti vengono raggruppati in piccoli gruppi di lavoro e segue una analisi in plenaria dello scenario fornito (5min).

1. *Da oltre un anno Alex sta assolvendo la formazione di assistente del commercio al dettaglio nel negozio di calzature “Calzante”. Oggi si presenta una cliente che desidera scarpe eleganti per una ricorrenza familiare. Alex le presenta tre modelli. La cliente preferisce il modello di colore blu scuro con tacco a spillo. Purtroppo nella filiale c'è soltanto la misura 38, mentre alla cliente serve la misura 39. Alex scopre che il modello necessario è disponibile soltanto nella filiale di Ginevra. Telefona a Ginevra chiedendo di inviare le scarpe direttamente alla cliente. La collega di Ginevra si arrabbia a causa della telefonata, avrebbe preferito ricevere un'e-mail, mentre Alex voleva soddisfare la richiesta della cliente nel modo più rapido possibile.*

Task 2

Come attività successiva, sempre in plenaria, viene fatta una riflessione sui campi da compilare nella mail e, insieme, viene ipotizzata una compilazione con indirizzi mail e oggetto (5min).



Successivamente, viene richiesto agli apprendisti di stilare una scaletta sullo sviluppo della mail e di individuare alcune formule di saluto iniziale e finale che si usano di solito in una mail formale e informale (10min).

Task 3 (*scrittura*)

Come ultima fase, l'attività consiste nello scrivere un paragrafo diverso per gruppo per il completamento della mail. Per lo svolgimento di questo esercizio si prevede di proiettare il monitor del pc docente così da consentire agli studenti di leggere ed eventualmente controllare i paragrafi emersi dagli studenti per la scrittura della mail. (20min)

Lezione 2, Task 1

La seconda lezione sul tema della scrittura di email inizia con un ripasso di quanto visto la precedente lezione. L'attività successiva prevede l'analisi di una possibile seppur lacunosa risposta a tale email. Il primo compito da parte degli studenti è di ordinare i paragrafi della mail in ordine logico secondo i criteri visti precedentemente (5min). Anche in questa lezione è possibile far lavorare gli studenti a coppie o gruppi.

Task 2

Il task successivo prevede l'analisi in *plenum* delle lacune o errori nella mail. In questa fase l'obiettivo è di far riflettere gli apprendisti sulle mancanze o imprecisioni di tale mail. (5min)

Task 3 (*Focus on form*)

L'attività successiva prevede per gli studenti di riscrivere la mail secondo un ordinamento corretto dal punto di vista logico e correggendo mancanze e imprecisioni (20min). Segue correzione finale con focus sulle diverse parti di una mail formale (10min).

-An:
-Von:
-Betreff:
-Come salutare in una mail formale:
-Come congedarsi in una mail formale:

An: filiale.ginevra@calzante.ch

Von: alex@calzante.ch

Betreff:

1. Heute habe ich angerufen, weil ich der Kundin schnell helfen möchte.
2. Eine Kundin wollte die Schuhe Modell „Louboutin Decoltè“ für eine Familienfeier.
3. Guten Tag, liebe Juliana Schart,
ich bin (dein name) von Calzante (Locarno) und schreibe Ihnen für mein Anruf von heute.
4. Könnten Sie bitte die Schuhe in Größe 39 an die Kundin schicken? Vielen Dank im Voraus für die Hilfe.
5. Leider haben wir nur Größe 38 in unserer Filiale. Die Kundin braucht Größe 39.
Ich habe gesehen, dass die Schuhe in Ihrer Filiale gibt es.
6. Mit freundlichen Grüßen,
Alex
7. Tut mir leid, dass ich Sie keine E-Mail geschickt habe für die Schuhe.

Conclusioni

In un mondo sempre più globalizzato, la conoscenza di una o più lingue straniere risulta un *asset* importante da possedere, non solo in termini di risultati accademici, ma come competenze spendibili nel mercato del lavoro. Imparare un'altra lingua è tuttavia un processo che richiede un grande investimento, sia di tempo, che di risorse e, sebbene oggi la tecnologia sia in grado di sostituire numerose *skills* degli esseri umani, l'apprendimento di una L2 risulta oggi più che mai importante.

Rispetto ad approcci o metodologie più tradizionali, la didattica Task Based offre una prospettiva proattiva in ambito glottodidattico e, a seguito di una preliminare analisi dei bisogni degli studenti, consente di creare attività e materiali appositamente studiati per trasformare i bisogni in competenze operative. Questo tipo di approccio prevede per insegnanti ed educatori di fare un passo indietro nel processo di apprendimento linguistico, abbandonando prospettive statiche e gerarchizzate, e accompagnare gli studenti nel processo di apprendimento. In questo modo, saranno gli apprendenti a costruire la propria conoscenza della L2, che nasce dai bisogni reali e dalle proprie necessità comunicative. Una didattica di questo tipo unisce alle competenze teoriche in termini di conoscenza della lingua competenze operative in termini di “saper fare”, adottando una prospettiva funzionale e moderna in ambito glottodidattico.

Bibliografia

Brown, J. D. (1995), *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Heinle & Heinle, Boston.

Candlin C. (1984), *Syllabus design as a critical process*, in C. J. Brumfit (ed.) 1984a.

Capra U. (2005), *Tecnologie per l'Apprendimento Linguistico*, Roma: Carocci.

Council of Europe (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione – Volume complementare*. Council of Europe Publishing.

Graves K. (2000), *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle & Heinle, Boston.

Ellis, R. (2003), Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/003368820303400105>

Ellis, R. (2009), *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, *International Journal of Applied Linguistics*, 19/3, 221–246.

Haytham F., Adnan A., Naima G. (2001), *Syllabus Design and Learner's Needs*, Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research-Arts and Humanities Science Series Vol (23) No (16).

Larsen-Freeman D. and Anderson M. (2011), *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H., & Crookes, G. (1992), Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27–56. <https://doi.org/10.2307/3587368>

- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, MA: Wiley-Blackwell. DOI:[10.1017/S0272263115000200](https://doi.org/10.1017/S0272263115000200)
- Mugetti A. (2020), *L'approccio comunicativo in pratica: analisi di lezioni di Italiano LS*, Tesi di Laurea Triennale, Università del Piemonte Orientale.
- Nicholson S. J. (2014), *An Analysis of the Task Based Syllabus*, International Journal of English Language Education, ISSN 2325-0887, Vol. 2, No. 1.
- Nunan D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.
- Richards J., Platt T., and Weber H. (1985), *A Dictionary of Applied Linguistics*, London: Longman
- Skehan P. (2001), Task and Language Performance Assessment, in M. Bygate et al (eds.), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow: Longman 167-85.
- Smith R. & McLelland N. (2014), *An Interview with John Trim (1924–2013) on the History of Modern Language Learning and Teaching*, Language & History, 57:1, 10-25, DOI: 10.1179/1759753614Z.000000000029.
- Van Ek J. A. (1975), *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- Widdowson H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins D. (1976), *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press
- Willis, J. & Willis, D. (1996), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Willis, J. & Willis, D. (2007), *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yalden J. (1983), *The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation*, Oxford: Pergamon Press.

Sitografia

Assistente di Commercio al Dettaglio CFP, *orientamento.ch*, <https://www.orientamento.ch/dyn/show/1900?id=269>, [Ultimo accesso: 14.01.26].

La Riforma 22/23, *la-riforma.ch*, <https://la-riforma.ch/>, [Ultimo accesso: 14.01.26].

Formazione nel Commercio al Dettaglio in Svizzera, *Bildung Detailhandel Schweiz Formation du Commerce de Détail Suisse*, <https://www.bds-fcs.ch/it/Infocom-vendita/contesto-riforma/processo-di-revisione>, [Ultimo accesso: 14.01.26].

I Tre Luoghi di Formazione, *4ti.ch*, <https://www4.ti.ch/decs/dfp/la-formazioneprofessionale/i-tre-luoghi-di-formazione>, [Ultimo accesso: 27.01.26].

Ringraziamenti

Al termine di questo percorso accademico vorrei dedicare un pensiero a tutte le persone che ho conosciuto e che mi hanno accompagnato in quello che ritengo sia stato il percorso più arricchente e gratificante affrontato fino ad oggi.

In particolare vorrei ringraziare i miei amici Erasmus Aaron, Fosco, Valerio, Marco e Michele per il supporto prezioso durante questi anni. Un grazie va alle mie compagne di università Linda, Elena, Marianna e Camilla per l'aiuto e la compagnia durante questo percorso formativo. Un grazie alle mie colleghe e i miei colleghi del CPC di Locarno Camilla, Lorena, Gaia, Alessandro, Paolo, Chiara, Nicole, Maud oltre a tutta la scuola e il personale che in questi ultimi anni sono stati la mia seconda famiglia. Grazie a tutti i miei studenti che sono la ragione per cui faccio questo lavoro.

Grazie alla mia relatrice per l'aiuto e il supporto concessomi nuovamente per la realizzazione di questo progetto.

Infine un grazie a Martina e alla mia famiglia per l'amore e la pazienza, e per essere sempre al mio fianco.