

Ilaria Borro

*L'insegnamento della grammatica nella didattica per task. TBLT e PPP a confronto: presupposti teorici ed evidenze sperimentali*

*1. Introduzione*

La proporzione di tempo da dedicare alla focalizzazione sulla lingua come oggetto di studio è stata definita come il maggior punto di divergenza esistente nella letteratura sull'insegnamento delle lingue seconde (Long, 2017). Le pratiche didattiche spaziano dagli approcci in cui la spiegazione esplicita della grammatica è centrale, al punto da costituire la base del sillabo (*focus on forms*, che d'ora in avanti abbrevieremo in FonFs), a quelli in cui la lingua è utilizzata esclusivamente come mezzo di comunicazione, senza alcun focus strutturale predefinito (*focus on meaning*, d'ora in poi FonM). Tali differenze nelle prassi didattiche rispecchiano altrettante divergenze teoriche, connesse in particolare al dibattito sull'utilità delle conoscenze esplicite ai fini dell'acquisizione linguistica. Il presente contributo mira dimostrare il vantaggio della didattica TB, descrivendone presupposti teorici, pratiche didattiche ed evidenze sperimentali.

Il capitolo è costituito da una prima sezione di carattere teorico e da una seconda relativa alle evidenze sperimentali. Il primo paragrafo tratta alcuni concetti di base, quali la differenza fra conoscenze esplicite e implicite e la nozione di sillabo interno. Approcci didattici che privilegiano rispettivamente la focalizzazione sulle forme (FonFs) o sul significato (FonM) sono quindi analizzati alla luce di tali riflessioni teoriche (§§ 3-4). Dalle problematiche così individuate emerge chiaramente la necessità di una proposta differente, che tenga conto delle conoscenze teoriche ed empiriche elaborate dalla ricerca. Il quarto paragrafo descrive in questa chiave le scelte operate all'interno della didattica TB per l'insegnamento della grammatica, e le relative pratiche didattiche. Il quinto paragrafo apre la sezione sperimentale, riportando i principali studi empirici esistenti sul tema, ed evidenzia le aree di ricerca che richiedono ulteriore indagine. Infine, l'ultimo paragrafo descrive uno studio sperimentale che si propone di valutare l'efficacia della didattica per task sull'acquisizione di una struttura grammaticale, in un contesto di italiano L2. Come termine di confronto per tale valutazione è stata scelta la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione (PPP), in quanto espressione di una delle prassi didattiche più diffuse in Italia (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 2).

*2. Conoscenza implicita, conoscenza esplicita e sillabo interno*

Un concetto fondamentale e ampiamente riconosciuto all'interno della teoria e della ricerca sull'acquisizione delle lingue è la distinzione fra conoscenze esplicite e conoscenze implicite (Bialystock, 1978; Krashen, 1982; Paradis, 1994, 2004; Reber, 1989).

La conoscenza esplicita è definibile come consapevolezza analitica delle proprietà formali della lingua, ed è accessibile attraverso un'azione consapevole; comprende ciò che gli studenti hanno imparato, ad esempio la conoscenza metalinguistica (es. i verbi italiani in -ire hanno il participio passato in -ito). Tipicamente, il ricorso alle conoscenze esplicite richiede un tempo di

riflessione non compatibile con produzioni di lingua in tempo reale (ad esempio, produzioni orali libere e non preparate, o giudizi di grammaticalità strettamente temporizzati).

Al contrario, la conoscenza implicita è definibile come conoscenza tacita, duratura, acquisita in modo non consapevole, non analizzabile a livello conscio, accessibile in modo automatico, e che si manifesta come una sensazione intuitiva di correttezza, non legata alla conoscenza esplicita di una regola. La conoscenza implicita si manifesta nella produzione linguistica in tempo reale, quando il contesto non concede al parlante il tempo necessario per ricorrere alle conoscenze esplicite (Krashen, 1982; Bialystock, 1978; Paradis, 1994, 2004).

Viste le caratteristiche dei due tipi di conoscenza, è generale il consenso sul fatto che l'acquisizione di conoscenze implicite da parte dell'apprendente debba essere considerata prioritaria rispetto all'apprendimento di quelle esplicite (Whong et al., 2014). Questo è motivato dal fatto che le conoscenze implicite, in quanto automatiche, liberano risorse cognitive e di attenzione utili a processi deliberati quali la comprensione del significato globale e del contesto, e non risultano indebolite da fattori quali la fatica, lo stress o il carico cognitivo; in definitiva, permettono di focalizzare le risorse del parlante sullo scopo ultimo della lingua, cioè la comunicazione, e non sulla lingua stessa (Paradis, 2004; Reber, 1989).

La ricerca sperimentale ha dimostrato che l'acquisizione delle conoscenze implicite avviene secondo sequenze di sviluppo fisse, che costituiscono il sillabo interno dell'apprendente (Corder, 1967). Gli interventi didattici non possono modificare tali sequenze ma solo accelerare il passaggio da uno stadio al successivo (Pienemann, 1984, 1989, 2011). In altre parole, ciò che l'apprendente è in grado di imparare a un certo stadio del suo sviluppo linguistico determina ciò che può effettivamente essere insegnato (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1). Da ciò consegue l'inefficacia di interventi pedagogici relativi a strutture per cui l'apprendente non è pronto in termini acquisizionali, e di conseguenza la necessità di proporre una didattica in grado di assecondare il sillabo interno di ogni apprendente (Bonilla, 2012; Mackey, 1999).

### 3. *Focus on forms* (FonFs)

In base all'esperienza di chi lavora nel campo dell'italiano L2, è possibile affermare che la prassi più diffusa nel nostro paese nei corsi per l'insegnamento della lingua a stranieri corrisponde al FonFs. Secondo tale approccio, lo sviluppo dell'interlingua determina la capacità degli apprendenti di svolgere funzioni comunicative sempre più complesse.

Di conseguenza, il sillabo è definito allo scopo di far progredire le conoscenze linguistiche degli apprendenti: la lingua è sezionata in unità di vario genere (elementi lessicali, strutture grammaticali, funzioni comunicative ecc.), che vengono messe in sequenza sulla base di diversi criteri (ad esempio frequenza o difficoltà) e quindi insegnate una alla volta. Il sillabo è determinato a priori dai docenti o dagli autori dei manuali, ed è solitamente di tipo ibrido: le unità di base su cui è costruito sono cioè le strutture grammaticali, associate più meno univocamente a contesti comunicativi. Si parla quindi di FonFs, trattandosi di un sillabo fondato sulle forme linguistiche.

Tipicamente, l'approccio FonFs si traduce in una routine pedagogica sintetizzabile con la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione (PPP). Gli apprendenti sono esposti a input linguistico semplificato e modificato in modo da contenere un alto numero di occorrenze della struttura oggetto della lezione; la regola grammaticale è indotta a partire dal testo e, in alcuni casi, spiegata esplicitamente dal docente (fase di presentazione). Nella fase di pratica, sono proposti esercizi grammaticali quali *drill* e *cloze*, seguiti da attività di produzione più libera (fase di produzione) che non sempre hanno però una reale valenza comunicativa.

Dal punto di vista dell'insegnamento della grammatica, gli elementi che caratterizzano l'approccio FonFs sono quindi:

- Sillabo strutturale predefinito dai docenti o dal manuale. Swan (2005) giustifica tale scelta affermando che le liste di strutture grammaticali e la definizione dell'ordine in cui insegnarle sono guidate dall'esperienza pedagogica e dalla conoscenza delle necessità comunicative degli apprendenti.
- Tuttavia, è stato osservato (es. Long, 2017) che la definizione a priori di un sillabo strutturale esterno e indipendente dall'apprendente è in conflitto con l'evidenza sperimentale secondo cui, a prescindere dalla quantità di spiegazioni e pratica, non può avvenire l'acquisizione di strutture diverse da quelle per cui l'apprendente è pronto, cioè da quanto previsto dal suo sillabo interno (Pienemann, 1989, 2011).
- Spiegazione esplicita e pratica delle strutture in esercizi grammaticali privi di valore comunicativo. Una prima motivazione risiede nell'opinione diffusa fra molti insegnanti secondo cui gli apprendenti di tutti i livelli – ma soprattutto dei livelli più bassi – necessitano di un repertorio grammaticale chiaro, cui fare riferimento ai fini della comunicazione (Swan, 2005). Inoltre, la pratica di esercizi grammaticali privi di un'immediata funzione comunicativa è inquadrabile nella concezione dell'apprendimento linguistico come costruzione di abilità (Skill-Building Theory, DeKeyser, 2007; Johnson, 1996; Segalowitz, 2003). Secondo questo modello, svolgere esercizi ripetitivi su una medesima struttura grammaticale porta automatizzazione e interiorizzazione, e quindi contribuisce a una maggiore fluenza durante la comunicazione.

D'altro canto, è necessario rilevare come la spiegazione esplicita e la pratica di esercizi grammaticali, tipiche del FonFs, si traducano principalmente in conoscenze esplicite. Un ampio filone di ricerca afferma, con il sostegno di evidenze sperimentali e studi neurologici, che le conoscenze esplicite non si possono trasformare in conoscenze implicite; al contrario, i due tipi di conoscenza sono acquisiti separatamente, come conseguenza di processi separati, e hanno persino diversi sostrati neurologici, sono cioè immagazzinati in aree diverse del cervello (Krashen, 1982; Paradis, 2004). L'automatizzazione osservata a seguito della pratica esplicita di norme grammaticali sarebbe quindi la dimostrazione di una velocizzazione nell'uso delle conoscenze esplicite e non della formazione delle conoscenze implicite. In quest'ottica, il FonFs non sarebbe quindi ottimale per raggiungere lo scopo prioritario dell'azione pedagogica, cioè la formazione di conoscenza implicita.

#### 4. *Focus on meaning* (FonM)

Per quanto le modalità di creazione delle conoscenze implicite siano dibattute, un'ampia parte della letteratura concorda sul fatto che tale processo avvenga esclusivamente (Krashen, 1982) o principalmente (es. Ellis, 2005; Long, 2017; Paradis, 2004) attraverso un uso della lingua finalizzato a una reale comunicazione.

Il processo che permette di acquisire direttamente conoscenza implicita è definito apprendimento implicito, e può avvenire nel momento in cui gli apprendenti, non intenzionalmente, derivano conoscenza da un input complesso, senza consapevolezza di quanto acquisito (Reber, 1967); questo si verifica, tipicamente, nel momento in cui gli apprendenti sono focalizzati sul significato e sul compito comunicativo, e non portano attenzione cosciente alla forma linguistica.

Il FonM punta esattamente a innescare questo processo; focalizza l'attenzione degli apprendenti esclusivamente sul significato, esponendoli a input autentico e complesso, senza proporre spiegazioni esplicite sulla lingua o attività grammaticali. Non esiste in questo caso un sillabo strutturale, e la lingua è usata esclusivamente come mezzo di comunicazione e trasmissione di contenuti, come avviene ad esempio nei programmi di immersione.

Se il FonFs sottintende l'idea che lo sviluppo dell'interlingua permetta all'apprendente di svolgere compiti comunicativi in modo via via più efficiente (§ 3), con il FonM tale relazione è rovesciata: si considera cioè che sia la capacità di gestire situazioni comunicative sempre più complesse a guidare l'acquisizione della lingua.

In questo contesto è senz'altro soddisfatta la condizione di priorità per l'apprendimento implicito e, di conseguenza, per le conoscenze implicite su quelle esplicite. Tuttavia, emergono alcuni punti critici per quanto riguarda l'acquisizione della grammatica. Infatti, per quanto il tema sia dibattuto (Tomlin & Villa, 1994), esistono evidenze sperimentali a favore della teoria secondo cui notare una nuova forma grammaticale sia condizione necessaria per acquisirla (*Noticing Theory*, Schmidt, 1990, 2001, 2010). Con 'notare' si intende essere consapevoli di aver percepito l'esistenza della forma in questione, e tale processo rischia di non avvenire in contesti pedagogici esclusivamente focalizzati sul significato. In particolare, studi empirici su programmi d'immersione (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009) hanno dimostrato la difficoltà degli apprendenti a sviluppare accuratezza relativamente a forme poco salienti o ridondanti, che non creano problemi a livello comunicativo se usate impropriamente (come ad esempio l'accordo nel gruppo nominale italiano); se l'attenzione è focalizzata solo sul significato tali forme tendono infatti a non essere notate.

Inoltre, è dimostrato che un'acquisizione esclusivamente implicita delle competenze grammaticali richiede una quantità di input troppo vasta per essere compatibile con un normale corso di lingua; questo è particolarmente vero nel caso di apprendenti adulti, per i quali la capacità di apprendimento implicito è presente, ma limitata rispetto ai bambini (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008; Granena & Long, 2013; Granena, 2016). In questo senso, un apporto delle conoscenze esplicite può essere utile e auspicabile, specialmente per apprendenti adulti istruiti.

In sintesi, alla luce di alcune nozioni teoriche (conoscenza implicita ed esplicita; sillabo interno; apprendimento implicito ed esplicito; noticing), è possibile affermare che sia il FonFs sia il FonM presentano debolezze che ne compromettono l'efficacia pedagogica a livello grammaticale: nel caso del FonFs la criticità principale consiste nella focalizzazione sulle conoscenze esplicite, considerate non prioritarie nell'acquisizione di una seconda lingua; inoltre, l'imposizione di un sillabo strutturale è in conflitto con i principali risultati emersi dagli studi SLA relativi all'inalterabilità del sillabo interno degli apprendenti. Nel caso del FonM problemi di accuratezza possono emergere a causa di un mancato noticing di strutture linguistiche poco salienti; a questo si aggiunge la difficoltà di esporre gli apprendenti a una quantità di input sufficiente per un'acquisizione implicita completa delle strutture.

##### 5. *Focus on form* (FonF)

TBLT si propone di integrare i punti di forza del FonFs e del FonM avviando alle relative criticità, attraverso il FonF.

Il focus dell'attività didattica è posto sul significato e sulla trasmissione reale di informazioni, attraverso lo svolgimento di compiti il cui scopo finale è di natura non linguistica; per raggiungere tali obiettivi, gli apprendenti sono lasciati liberi di fare uso delle risorse linguistiche più appropriate a loro disposizione. In questo modo si punta a innescare

l'apprendimento implicito e quindi l'acquisizione di conoscenze implicite. Nessuna struttura è definita a priori come oggetto della lezione, e il corso di lingua non è guidato da alcun sillabo strutturale<sup>6</sup>. L'unità di base del sillabo è invece il task, vale a dire ogni compito che l'apprendente deve essere linguisticamente in grado di svolgere al termine del corso. La definizione di questi target task varia ampiamente in base al profilo degli apprendenti, ed è guidata da una puntuale analisi dei bisogni (cfr. § 5.1.1 di Cortés Velásquez & Nuzzo e Pagliara, questo volume).

Ciò non significa comunque che la grammatica non sia insegnata. Al fine di promuovere il noticing (§ 4) e quindi l'apprendimento delle strutture linguistiche, l'insegnante attua interventi sulla forma, che rispondono però a due requisiti fondamentali: sono reattivi e incidentali (FonF, Long, 2015).

- In quanto reattivi, gli interventi di FonF nascono in risposta a una difficoltà dell'apprendente, legata spesso (ma non solo) a problemi di comunicazione. Dato che l'apprendente è lasciato libero di fare ricorso a qualsiasi forma linguistica, senza imposizioni o suggerimenti, gli interventi sulla grammatica operano su strutture che emergono spontaneamente nell'interlingua (anche se con errori). Di conseguenza, è molto probabile che il FonF rispetti il sillabo interno e gli stadi di sviluppo.
- Si parla di focus incidentale sulla forma perché il FonF non modifica la natura fondamentale comunicativa della lezione. Prende la forma di uno spostamento momentaneo (anche solo pochi secondi) dell'attenzione dal significato alle strutture linguistiche utilizzate. L'intervento può essere motivato da un errore morfologico o da una difficoltà comunicativa dell'apprendente; tuttavia, può anche riformulare una struttura corretta al fine di fornire agli apprendenti esempi di altre modalità (più tipiche della lingua target) per esprimere un medesimo significato.
- Il feedback correttivo è quindi una possibile declinazione del FonF. L'efficacia e l'utilità del feedback correttivo sono riconosciute ed empiricamente dimostrate (Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Russel & Spada, 2006). Tuttavia, la definizione della modalità migliore per fornire interventi correttivi agli apprendenti non è univoca, e dipende da numerosi fattori quali il contesto di insegnamento, le caratteristiche degli apprendenti, il tipo di struttura oggetto di feedback (Nassaji, 2015). Di conseguenza, per quanto generalmente nel contesto TB si preferiscano interventi di riformulazione che non interrompono il flusso della comunicazione, non è possibile definire a priori una modalità ideale di somministrazione del feedback correttivo.
- In generale, gli interventi sulla forma avvengono all'interno delle attività comunicative o in un momento immediatamente successivo, e non come esercizi isolati<sup>7</sup>. Il FonF avviene quindi nel momento in cui l'apprendente si rende conto di una necessità linguistica o di una mancanza della propria interlingua, ed è pertanto in uno stato ottimale a riceverlo. Questo favorisce il processo di noticing, considerato necessario per l'apprendimento di nuove strutture (§ 4).

---

<sup>6</sup> Questo è valido nel caso della versione più pura del TBLT, oggetto del presente contributo. Tuttavia, una diversa interpretazione della didattica con i task, il TSLT, ammette l'uso di task focalizzati (*focused tasks*), i quali hanno fra i loro scopi quello di elicitar strutture linguistiche predefinite dall'insegnante. In questo contesto, i task costituiscono un supporto a un sillabo ibrido comunicativo e strutturale: la forma grammaticale oggetto della lezione è definita a priori dall'insegnante, spiegata e praticata esplicitamente; tuttavia, tali attività di pratica prevedono anche un reale scambio di informazioni. Per una trattazione delle differenze fra TSLT e TBLT, si veda Cortés Velásquez e Nuzzo, questo volume.

<sup>7</sup> Anche in questo caso, diverse interpretazioni della didattica per task possono divergere da questa versione più pura, proponendo interventi di focus sulla forma differenti (si veda Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5.1.2).

Leggendo tale proposta didattica alla luce dei concetti teorici sopra esposti, è evidente come la didattica TB delle lingue punti a un'armonizzazione fra conoscenze esplicite e conoscenze implicite. Infatti, in un contesto focalizzato sulla comunicazione e sul significato (ottimale per lo sviluppo delle conoscenze implicite), vengono inseriti interventi mirati alla forma per innescare il noticing ed eventualmente l'uso di conoscenze esplicite.

L'applicazione di FonF a un contesto focalizzato sul significato come avviene nel FonM porta quindi a rispettare i punti di forza di quest'ultimo, promuovendo un apprendimento implicito delle strutture. Al tempo stesso, si superano problemi tipici del FonM attraverso un uso ausiliario e limitato di interventi e conoscenze esplicite.

## *6. PPP e TBLT: confronti sperimentali*

Definiti i presupposti teorici della didattica per task, è opportuno riportare i risultati di studi sperimentali a sostegno della sua efficacia. Ai fini della riflessione teorica è stato utile confrontare il TBLT sia con il FonFs (in particolare nella sequenza PPP), sia con il FonM. Tuttavia, nella prassi didattica dell'italiano L2 la sequenza PPP è esponenzialmente più diffusa; si è pertanto ritenuto di focalizzare la trattazione dei dati empirici esistenti sul confronto fra TBLT e il solo FonFs.

Se relativamente a lessico e capacità comunicative la superiorità del TBLT rispetto ad altre prassi didattiche è ampiamente confermata a livello sperimentale (Long, 2015), nel caso della grammatica i risultati sono meno univoci. Infatti, diversi studi sperimentali hanno confrontato l'efficacia sull'apprendimento della grammatica di un classico approccio Presentazione, Pratica, Produzione con quella della didattica per task, e pur in un quadro sostanzialmente positivo per il TBLT, hanno riportato risultati discordanti.

Un primo studio rilevante da questo punto di vista è stato condotto nel 1985 da Beretta e Davis. Scopo della ricerca era valutare l'efficacia del progetto Bangalore (Prabhu, 1987), che pur non prevedendo una didattica puramente TB, proponeva un assortimento di task pedagogici. Questi ultimi erano di tre tipi: (i) information gap, (ii) ragionamento, inferenze o deduzioni da informazioni date, (iii) espressione di opinioni e attitudini in risposta a informazioni date. Beretta e Davis hanno confrontato classi di bambini (8-15 anni di età) che avevano seguito il progetto Bangalore per periodi da uno a tre anni e classi comparabili, trattate con un tradizionale metodo grammaticale. Una batteria di test sia TB sia grammaticali ha evidenziato per i gruppi partecipanti al progetto Bangalore punteggi significativamente superiori nel caso di strutture grammaticali non insegnate esplicitamente; il gruppo esposto a insegnamento grammaticale tradizionale ha invece dimostrato una performance superiore nei test grammaticali su strutture già trattate.

De Ridder e collaboratori (De Ridder et al., 2007), in modo simile, hanno confrontato due gruppi di apprendenti di spagnolo di livello intermedio (L1 olandese) in contesto universitario. Entrambi i gruppi sperimentali sono stati esposti a metodo comunicativo con un sistematico focus sulle forme, composto da presentazione, spiegazione ed esercizi. Uno dei due gruppi ha svolto, in aggiunta, 10 ore di didattica per task, in cui la richiesta era di applicare a un nuovo contesto (la creazione di una pubblicità per un prodotto) quanto appreso a lezione. I soggetti di entrambi i gruppi sono stati valutati in base a una presentazione orale. Il gruppo che aveva svolto le attività TB ha riportato punteggi significativamente superiori relativamente alla grammatica (in particolare: correttezza nell'uso dei tempi presente e passato, dei pronomi, delle preposizioni e delle concordanze), oltre che nel lessico e nell'adeguatezza sociolinguistica.

Ancora in ambito universitario, De la Fuente (2006) ha analizzato la performance di tre gruppi di apprendenti principianti di spagnolo LS (L1 inglese), sottoposti rispettivamente a

trattamenti PPP, TSLT e TBLT (cfr. Cortés Velásquez & Nuzzo, questo volume, § 5). I partecipanti hanno svolto tre diverse lezioni relative allo stesso ambito lessicale: cibo e ristoranti. Il gruppo PPP ha ricevuto una presentazione esplicita del lessico e delle sue proprietà formali (concordanze, morfologia), ha svolto esercizi di produzione controllati e focalizzati e infine un role play guidato. Durante il trattamento TBLT l'insegnante ha spiegato solo il significato, e non le proprietà formali, dei nuovi item lessicali; quindi, gli studenti hanno svolto un role play progettato in modo da prevedere una negoziazione del significato, cioè un reale scambio di informazioni in L2. Il gruppo TSLT ha svolto le stesse attività del gruppo TBLT, seguite però da attività di focus morfologico esplicito analoghe a quelle del gruppo PPP. I soggetti dei tre gruppi sperimentali hanno sostenuto test a risposta chiusa di lessico e grammatica, e i risultati hanno evidenziato una superiorità del gruppo TSLT su quello TBLT relativamente alla morfologia.

Questi risultati trovano in parte conferma in un più recente studio realizzato da Li e collaboratori (2016) su studenti cinesi di scuola media, che avevano studiato la lingua target (inglese) per sei anni. Il campione è stato diviso in quattro gruppi sperimentali e un gruppo di controllo, al fine di confrontare l'efficacia di trattamenti TB e TS (con insegnamento grammaticale esplicito), con e senza feedback correttivo, fornito in forma di riformulazione correttiva (segnalazione dell'errore e riformulazione dell'insegnante solo in caso di mancata autocorrezione). Il trattamento consisteva in un task di dictogloss, in cui gli studenti ascoltavano un testo letto dall'insegnante, ne discutevano a coppie e infine lo riesponevano alla classe, seguendo alcuni suggerimenti lessicali. La struttura grammaticale target, su cui i gruppi TSLT hanno ricevuto una lezione teorica di 15 minuti, era la costruzione della forma passiva al tempo passato. I risultati hanno mostrato punteggi significativamente superiori in un test di giudizio grammaticale per i gruppi con trattamento TS, con un *effect size*<sup>8</sup> più alto nel caso del gruppo con feedback correttivo. Tuttavia, in un test di imitazione orale elicitata (volto a misurare le conoscenze implicite), nessun gruppo si è dimostrato superiore al gruppo di controllo, mostrando che nessuno dei trattamenti ha avuto effetti significativi sull'interiorizzazione della conoscenza. Questo risultato può essere legato alla brevità del trattamento, durato solo due ore per ciascun gruppo sperimentale.

Con un focus ulteriore sulla grammatica, Shintani e Ellis (2010) hanno mostrato come bambini giapponesi fossero in grado di acquisire incidentalmente la marca -s per il plurale inglese attraverso un trattamento TB. Durante la lezione, i bambini dovevano scegliere la flashcard raffigurante l'animale (o gli animali) nominato/i dall'insegnante; il test, con una struttura simile, richiedeva anche la generalizzazione della norma grammaticale a nuovi item lessicali. Tuttavia, Loewen, Erlam ed Ellis (2009) non hanno trovato alcun miglioramento nell'uso di una struttura meno saliente (marca -s per la terza persona) in apprendenti adulti sottoposti a una lezione TB priva di spiegazioni grammaticali esplicite.

Infine, **González-Lloret e Nielsen (2009)** hanno valutato l'efficacia di un programma TB dedicato a un target di apprendenti molto specifico: agenti americani della polizia di frontiera impiegati al confine con il Messico, principianti nella lingua target (spagnolo). Il programma TB ha utilizzato materiale autentico ed elaborato, proponendo task pedagogici di complessità crescente, per condurre gli apprendenti a essere in grado di svolgere i task obiettivo definiti dall'analisi dei bisogni. Le performance dei partecipanti a tale programma sono state confrontate con quelle di soggetti che avevano frequentato un corso della stessa durata basato su sillabo grammaticale. Ai fini della valutazione, i partecipanti hanno descritto oralmente un incidente stradale sulla base di immagini. In termini di correttezza grammaticale, i valutatori non hanno

---

<sup>8</sup> L'*effect size* è una misura quantitativa, oggettiva e standardizzata della entità del fenomeno osservato.

ricontrato differenze significative fra i due gruppi, mentre i soggetti trattati con TBLT hanno dimostrato una migliore fluenza e complessità sintattica.

Nel complesso i dati sperimentali esistenti mostrano, riguardo alla grammatica, risultati non univoci. Infatti, seppur nella maggior parte degli studi il TBLT porti a performance grammaticali non significativamente inferiori a quelle dell'insegnamento basato sulla grammatica, i dati di alcuni lavori mostrano invece la superiorità di quest'ultimo. Pertanto, è legittimo affermare che questo ambito necessiti ulteriore ricerca. Inoltre, la letteratura esistente riporta esclusivamente (con l'eccezione di Li et al., 2016) risultati ottenuti da test scritti a risposta chiusa o da produzioni orali preparate e controllate, che tendono a evidenziare principalmente le conoscenze esplicite degli studenti. Questo non è coerente con l'importanza e persino la priorità riconosciuta in letteratura allo sviluppo di conoscenze implicite negli apprendenti (§ 2).

### *7. Uno studio sperimentale con studenti sinofoni*

Tenendo conto degli ambiti che, secondo le considerazioni esposte sopra, necessitano di ulteriori dati empirici, è stato progettato e realizzato uno studio sperimentale volto a confrontare l'efficacia sull'apprendimento e l'acquisizione della grammatica degli approcci TB e PPP.

In particolare, le domande di ricerca che guidano lo studio possono essere così formulate:

- 1) Esiste una differenza in termini di efficacia fra la didattica per task (TBLT – FonF) e la sequenza PPP (FonFs) relativamente all'apprendimento della conoscenza esplicita di una struttura grammaticale?
- 2) Esiste una differenza in termini di efficacia fra la didattica per task (TBLT – FonF) e la sequenza PPP (FonFs) relativamente all'acquisizione della conoscenza implicita di una struttura grammaticale?

Sulla base delle riflessioni teoriche e delle evidenze sperimentali esistenti, è ragionevole ipotizzare che:

- 1) il FonF non sia meno efficace della trattazione esplicita delle regole grammaticali che caratterizza il FonFs e la sequenza PPP;
- 2) la didattica per task sia più efficace della sequenza PPP per quanto concerne lo sviluppo delle conoscenze implicite, data la focalizzazione sul significato e sulla comunicazione reale che la caratterizzano.

#### *7.1. Il campione*

Il campione è costituito da due classi intatte di apprendenti cinesi di italiano L2, iscritti al programma Marco Polo-Turandot presso l'Università degli Studi di Pavia. Si tratta di studenti universitari che partecipano a un corso intensivo di italiano della durata di 10 mesi, che prevede 20 ore di lezione di lingua alla settimana. Al momento dello studio avevano già seguito 6 mesi di corso; la loro competenza linguistica generale è stata testata la settimana precedente all'inizio dello studio, attraverso il test di metà termine del corso di lingua. Il test valuta le quattro abilità di produzione e ricezione orali e scritte attraverso prove di livello A2 della certificazione CILS, e tutti i soggetti dello studio hanno superato la prova. Una delle due classi ha riportato risultati leggermente superiori, ma tale differenza non è risultata statisticamente significativa ( $p = 0.4$ ).

La classe con un livello di competenza linguistica leggermente superiore è stata assegnata al trattamento PPP, la classe con punteggi inferiori al trattamento con TBLT. Tale scelta fa sì che i punteggi ottenuti dagli apprendenti sottoposti a TBLT nell'ambito del presente studio non possano essere attribuiti a maggiori conoscenze pregresse rispetto ai soggetti trattati con PPP.

I soggetti erano inizialmente 37, ma le assenze in occasione delle sessioni didattiche o dei test hanno comportato la riduzione del campione a un totale di 21 studenti: 10 nel gruppo esposto a trattamento PPP e 11 nel gruppo esposto a TBLT.

## 7.2. Metodo e procedure

Nel corso di uno studio pilota, è stata svolta un'analisi dei bisogni sottoponendo un questionario sia agli studenti Marco Polo sia ai loro tutor. I tutor sono studenti di origine cinese iscritti all'Università degli Studi di Pavia dopo aver completato con successo il programma Marco Polo. Il loro compito è aiutare i ragazzi iscritti al programma a gestire problemi logistici come i contatti con le istituzioni statali, universitarie o sanitarie. Sono pertanto selezionati in modo da avere un buon livello di competenza linguistica e di integrazione nella società italiana; inoltre, avendo già esperienza di studio universitario in Italia sono soggetti particolarmente indicati per avere consapevolezza dei bisogni linguistici di uno studente cinese in Italia.

Il questionario di analisi dei bisogni ha evidenziato i target task riportati nella tabella 1.

Tab. 1 – Risultati dell'analisi dei bisogni di studenti e tutor.

Studenti		Tutor	
Parlare con amici italiani	76%	Capire le lezioni in università	89%
Aprire un conto in banca	69%	Capire i libri di testo	52%
Cambiare tariffa del cellulare in un negozio	61%	Parlare con amici italiani	67%

In base a tali risultati, sono stati selezionati due target task: aprire un conto in banca e cambiare il piano tariffario del cellulare in un negozio di telefonia ('parlare con amici italiani' è stato escluso per motivi legati alla fattibilità della raccolta di materiale linguistico autentico che fosse sufficientemente significativo e omogeneo). In realtà, un'alta percentuale (89%) dei questionari compilati dai tutor riportava 'capire una lezione universitaria' come compito linguistico più importante e difficile; tuttavia, a causa della diversità fra gli ambiti di studio degli studenti partecipanti allo studio, l'uso di materiale proveniente da lezioni accademiche avrebbe influenzato eccessivamente la motivazione di una parte del campione. Per questo motivo il target task indicato dai tutor non è stato incluso nello studio.

Una volta definiti i task obiettivo, è stato raccolto input autentico attraverso registrazioni di dialoghi in una banca e in un negozio di telefonia. L'analisi di questo materiale linguistico ha permesso la definizione della struttura target per lo studio, che doveva rispondere a diversi requisiti. In primo luogo, doveva essere naturalmente frequente nell'input: questo avrebbe reso ragionevole aspettarsi un effetto di noticing e apprendimento anche a seguito del trattamento TBLT, che per definizione non prevede di aumentare artificialmente la frequenza delle strutture grammaticali. In secondo luogo, la struttura non doveva ancora essere parte delle conoscenze esplicite degli studenti: in caso contrario, non sarebbe stato possibile attribuire le performance dei soggetti ai trattamenti sperimentali. Soddisfacevano questi requisiti i pronomi clitici di terza persona, sia diretti sia indiretti, che comparivano con frequenza nell'input autentico raccolto per lo studio, e non erano ancora stati trattati esplicitamente durante il corso di lingua.

Tale struttura è nota per comportare difficoltà anche a livelli intermedi, per diversi motivi: i clitici sono caratterizzati da bassa salienza, e questo fa sì che l'innescarsi del processo di noticing sia meno immediato. Inoltre, si tratta di una struttura complessa sia sul piano morfologico sia su quello sintattico; ai fini del presente studio, considerato il livello di competenza linguistica dei soggetti, è stata presa in considerazione solo l'accuratezza nella concordanza di genere e numero del clitico con il sintagma nominale, e non la scelta fra pronomi diretto e indiretto.

In termini metodologici, lo studio si è svolto come segue.

Gli apprendenti hanno sostenuto due diversi tipi di pre-test (§ 7.4): un giudizio di grammaticalità non temporizzato (per la misurazione delle conoscenze esplicite) e un test di lettura autoregolata (per la misurazione delle conoscenze implicite).

A seguito del pre-test, ai due gruppi sperimentali sono stati somministrati due diversi trattamenti didattici, progettati rispettivamente sulla base dei principi PPP e TBLT (§ 7.3). I due trattamenti riguardavano gli stessi ambiti comunicativi e hanno avuto la stessa durata di sei ore (due lezioni di 3 ore).

Il giorno seguente all'ultima lezione del trattamento i soggetti hanno sostenuto due post-test, dello stesso tipo dei pre-test (un giudizio di grammaticalità non temporizzato e un test di lettura autoregolata).

### *7.3. I trattamenti didattici*

Le lezioni del gruppo PPP hanno seguito la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione. Il materiale linguistico autentico raccolto attraverso le registrazioni è stato trascritto e semplificato, con l'eliminazione di strutture grammaticali sconosciute agli apprendenti e del lessico a bassa frequenza. All'inizio delle lezioni, il lessico specifico delle situazioni comunicative trattate è stato presentato prima della lettura, attraverso diversi tipi di attività quali brainstorming guidato dall'insegnante e associazioni parola-immagine. Quindi gli studenti hanno lavorato con i testi, in un primo momento con esercizi di comprensione: dopo la lettura, hanno risposto a domande aperte e chiuse sul contenuto dei testi, confrontandosi a coppie e in gruppi, e hanno svolto esercizi di completamento e associazione. In seguito il testo è stato usato per un'induzione guidata della regola grammaticale, poi spiegata esplicitamente dall'insegnante (fase di Presentazione). Gli studenti hanno svolto degli esercizi di cloze grammaticale relativi ai pronomi clitici (fase di Pratica), e la lezione si è conclusa con un role play o con la scrittura di un testo, in cui l'uso dei pronomi è stato esplicitamente incoraggiato (fase di Produzione). Nel caso di errori, il feedback fornito è stato di tipo metalinguistico.

Il gruppo esposto a PPP ha incontrato 20 pronomi nel testo relativo alla banca, 10 in quello sulle tariffe telefoniche e 20 pronomi negli esercizi grammaticali, per un totale di 50 occorrenze della struttura target nell'input.

Per quanto riguarda il gruppo TBLT, l'input autentico nelle trascrizioni non è stato semplificato, ma elaborato: il lessico a bassa frequenza e le strutture più complesse sono state mantenute e accompagnate da sinonimi e perifrasi che le rendessero comprensibili agli apprendenti. Inoltre nelle trascrizioni i pronomi clitici sono stati evidenziati con il neretto, al fine di incrementarne la salienza (Sharwood Smith, 1993). Nessun lavoro sul lessico è stato proposto fuori contesto, prima di ascolti e letture. Le lezioni sono iniziate con l'ascolto di spezzoni delle registrazioni autentiche, in cui un parlante nativo portava a termine il target task. Le registrazioni sono state ascoltate molte volte, anche a spezzoni e con confronti e discussioni in plenaria. Il focus delle attività proposte è sempre rimasto sul significato, ad esempio agli studenti è stato richiesto di capire a quale tipo di conto in banca o di tariffa telefonica si riferisse il dialogo,

scegliendo fra cinque opzioni descritte da altrettanti volantini (realia provenienti dalla banca e dal negozio di telefonia).

Le trascrizioni elaborate sono state utilizzate per ulteriori attività TB quali: information gap a coppie, riordino del dialogo, individuazione delle differenze fra i diversi tipi di conto in banca. Le lezioni si sono concluse con role play individuali con l'insegnante, come simulazione del target task. Nessuna spiegazione esplicita delle strutture grammaticali è stata fornita, se non in modo reattivo e in contesto. Il feedback correttivo è stato fornito in forma implicita (riformulazioni, senza focus esplicito sulla morfologia).

Il gruppo esposto a TBLT ha incontrato 22 pronomi nel task relativo alla banca e 17 nel task sulla tariffa telefonica, per un totale di 39 occorrenze della struttura target nell'input.

#### 7.4. I test

Per la misurazione della conoscenza esplicita della struttura target è stato utilizzato un giudizio di grammaticalità non temporizzato. Il test è composto da 36 frasi, delle quali 12 contengono la struttura target; di queste, 6 sono corrette e 6 presentano un errore grammaticale. Ai soggetti è richiesto di leggere le frasi e, per ognuna, indicare se sia grammaticalmente corretta o no. Non è imposto alcun limite di tempo per lo svolgimento di questo test.

La presenza di 12 strutture target e 24 distrattori è legata alla necessità di evitare che i soggetti, in particolare quelli sottoposti a TBLT, intuiscano la presenza di una specifica struttura target grammaticale e la identifichino. Questo infatti attiverebbe l'uso delle conoscenze esplicite durante il trattamento didattico e i test volti alla valutazione delle conoscenze implicite, rendendo i risultati meno attendibili.

Per la misurazione della conoscenza implicita è stato utilizzato un test di lettura autoregolata. In questo tipo di test, gli studenti leggono le frasi sullo schermo di un computer una parola alla volta. Premendo un tasto, l'apprendente decide quando far apparire la parola successiva, e quando questa appare, la precedente è sostituita da trattini. Sullo schermo appare quindi una sola parola alla volta, ed è lo studente a decidere, premendo il tasto, quando è pronto a leggere la successiva. Il software (in questo caso Paradigm, versione 2009) misura per quanti millisecondi ogni parola rimane sullo schermo prima che il soggetto decida di visualizzare la successiva (tempo di reazione). Ai soggetti è richiesto di leggere focalizzandosi sul significato, e a questo fine le frasi sono alternate a domande di comprensione.

I tempi di reazione sono considerati una misura delle conoscenze implicite perché riflettono la facilità o difficoltà di processazione per ogni segmento della frase. In altre parole, se una struttura interiorizzata è incontrata in forma corretta, il soggetto la leggerà senza problemi di processazione, quindi velocemente. Al contrario, se una struttura che è parte delle conoscenze implicite presenta una violazione, i tempi di reazione saranno maggiori, poiché la violazione comporta uno scostamento da quanto interiorizzato e pertanto una difficoltà di processazione. Di conseguenza, la diminuzione dei tempi di reazione a occorrenze corrette della struttura target e l'aumento dei tempi di reazione alle violazioni manifestano un incremento delle conoscenze implicite.

Nel test creato per il presente studio, i soggetti hanno letto 36 frasi, di cui 12 contenevano la struttura target. Di queste, 6 contenevano violazioni alla regola grammaticale (concordanza di genere o numero del pronome).

Es. Il treno di Diana è in ritardo la chiamo.

\*Il treno di Diana è in ritardo, lo chiamo.

Tutte le frasi erano composte da un minimo di 6 e un massimo di 8 segmenti, e sono state scelte in modo da contenere lessico e strutture grammaticali noti ai soggetti.

Anche in questo caso, la presenza di 24 distrattori ha lo scopo di evitare che i soggetti identifichino la presenza di una struttura grammaticale target, perché questo comporterebbe l'attivazione delle conoscenze esplicite all'interno di un test che si propone di misurare quelle implicite.

Esistono diverse possibilità in letteratura riguardo alla scelta del segmento della frase in cui misurare i tempi di reazione (Jiang, 2012). In particolare, i segmenti considerati come i più significativi sono quello contenente la violazione, il successivo (*spill-over*), e in alcuni casi l'ultimo segmento della frase (*wrap-up*). Nel contesto del presente studio, il segmento contenente la violazione non è stato preso in considerazione, in quanto il soggetto a quel punto della lettura non poteva ancora essersi reso conto dell'incongruenza semantica legata alla mancata concordanza di genere e numero. Pertanto, i tempi di reazione sono stati misurati in due segmenti:

- (I) Il segmento successivo alla violazione, cioè il primo segmento utile al soggetto per rendersi conto della violazione.
- (II) Il segmento finale della frase; le violazioni creavano un'incongruenza semantica riguardante l'intera frase, ed è quindi ragionevole ipotizzare che abbiano avuto un effetto sul momento in cui il soggetto, terminata la lettura, ne ricostruiva il senso complessivo.

Tab. 2 – Sintesi delle caratteristiche dei due test somministrati sia come pre-test sia come post-test.

Test	Tipo di conoscenza misurata (principalmente)	Svolgimento
Giudizio di grammaticalità non temporizzato	Conoscenze esplicite	Il soggetto legge le frasi e indica se sono grammaticalmente corrette o no.
Lettura autoregolata	Conoscenze implicite	Il soggetto legge le frasi sullo schermo di un computer una parola alla volta, e deve premere un tasto per far apparire la parola successiva. Domande sul contenuto delle frasi assicurano il focus sul significato e il software rileva i tempi di reazione, considerati una misura delle conoscenze implicite.

### 7.5. Risultati e discussione

I risultati di entrambi i test sono stati confrontati con i punteggi degli studenti nel test di metà termine del corso di lingua, e non è emersa alcuna correlazione significativa. Pertanto, è ragionevole escludere che le performance dei soggetti nei post-test siano più legate a conoscenze pregresse che al trattamento sperimentale.

Al fine di valutare in modo attendibile se le differenze fra i punteggi dei soggetti fossero significative, sono stati svolti una serie di test che permettono di identificare un valore statistico, detto valore p (*p-value*). Per convenzione, una differenza è considerata significativa se il valore p è uguale o inferiore a 0,05; in caso contrario, la differenza è considerata non significativa, cioè probabilmente dovuta al caso.

Sia nel caso del giudizio di grammaticalità sia per il test di lettura autoregolata, sono stati operati due tipi di confronto: prima è stata calcolata la differenza fra i punteggi del pre-test e del

post-test all'interno di ciascun gruppo, al fine di valutare l'effetto del trattamento didattico. In seguito, sono stati confrontati i risultati dei post-test dei due gruppi sperimentali, al fine di valutare l'eventuale differenza di efficacia fra i due trattamenti.

I risultati del giudizio di grammaticalità non temporizzato mostrano che entrambi i trattamenti didattici (PPP e TBLT) hanno portato un miglioramento significativo nelle conoscenze esplicite degli apprendenti in relazione ai pronomi clitici. Inoltre, non è emersa alcuna differenza significativa fra le performance dei due gruppi.

Un *t-test* per campioni appaiati ha mostrato un miglioramento significativo dai punteggi del pre-test a quelli del post-test nel gruppo sottoposto a trattamento TBLT: da una media di 5,4 nel pre-test, i soggetti passano a 6,5 nel post-test ( $p = 0,05$ ).

Un test di Shapiro-Wilk ha evidenziato una distribuzione non normale dei dati relativi al gruppo PPP; pertanto, in questo caso per il confronto fra pre-test e post-test è stato svolto un test di Wilcoxon. Si è evidenziato un significativo miglioramento nelle performance dei partecipanti, da una media di 6,9 nel pre-test a una di 8,1 nel post-test ( $p = 0,02$ ).

Per confrontare i due trattamenti didattici fra loro, è stato svolto un *t-test* per campioni indipendenti, che non ha rilevato differenze significative fra i post-test dei due gruppi sperimentali ( $p = 0,06$ ) (tabella 3).

Tab. 3 – Test di grammaticalità: media degli item corretti (su un massimo possibile di 12), deviazioni standard (fra parentesi) e valori di p.

	Pre-test	Post-test	p-value – confronto fra pre-test e post-test all'interno di ciascun gruppo
Gruppo TBLT (n = 11)	5,4 (2,3)	6,5 (2,2)	0,05
Gruppo PPP (n = 10)	6,9 (1,4)	8,1 (1,8)	0,02
p-value – confronto fra i due gruppi sperimentali	0,1	0,6	-

Nel test di lettura autoregolata, sono stati analizzati i tempi di reazione a due segmenti in particolare (§ 7.4.):

- (I) il segmento successivo al pronome target, cioè il primo utile per rendersi conto dell'eventuale errore;
- (II) l'ultimo segmento della frase, in cui si manifestano eventuali difficoltà di processazione e comprensione relative all'intera frase.

La distribuzione dei dati è stata valutata attraverso un test di Shapiro-Wilk ed è risultata non normale. Pertanto, per valutare le differenze fra i tempi di reazione prima e dopo il trattamento sono stati utilizzati test di Wilcoxon dei ranghi con segno per campioni appaiati.

Il gruppo TBLT mostra, fra pre-test e post-test, una diminuzione significativa dei tempi di reazione alle frasi corrette per entrambi i segmenti analizzati: nel segmento (I) si passa da una media di 2048 ms nel pre-test a 1606 ms nel post-test, con un valore p di 0,009; nel segmento (II) i tempi di reazione medi diminuiscono da 1811 ms nel pre-test a 1321 ms nel post-test ( $p = 0,001$ ).

I tempi di reazione alle frasi contenenti errori diminuiscono leggermente dal pre-test al post-test, ma questa differenza non è statisticamente significativa: nel segmento (I) da una media di 1922 ms nel pre-test si passa a 1788 ms nel post-test ( $p = 0,8$ ); in corrispondenza del segmento (II) i tempi di reazione medi diminuiscono da 1764 ms del pre-test a 1548 ms del post-test ( $p = 0,2$ ).

Da notare, per quanto riguarda i tempi di reazione di entrambi i gruppi sperimentali, i valori delle deviazioni standard apparentemente molto alti. Questo dato, abbastanza diffuso nei

dati relativi ai tempi di reazione, può essere legato anche al numero limitato di soggetti nello studio (tabella 4).

Tab. 4 – Confronto fra pre-test e post-test all'interno del gruppo TBLT (n = 11): media dei tempi di reazione (in millisecondi), deviazioni standard (fra parentesi) e valore di p relativo alla differenza fra pre-test e post-test per ciascun segmento (I e II), nelle frasi corrette e contenenti errori.

		Pre-test	Post-test	p-value
Frase corrette	Segmento (I)	2048 (1483)	1606 (1303)	p = 0,009
	Segmento (II)	1811 (1429)	1321 (1674)	p = 0,001
Frase con errore	Segmento (I)	1922 (1768)	1788 (1866)	p = 0,8
	Segmento (II)	1764 (1491)	1548 (1820)	p = 0,2

I tempi di reazione del gruppo PPP non mostrano nessuna differenza significativa fra pre-test e post-test.

Riguardo le frasi corrette, i dati mostrano una diminuzione dei tempi di reazione per il segmento (I), che però non risulta significativa: le medie diminuiscono da 1791 ms del pre-test a 1586 del post-test (p = 0,1). Sempre nel segmento (I) si registra una diminuzione dei tempi di reazione alle frasi con errori, ma anche in questo caso il cambiamento non è significativo, con una diminuzione da 1729 ms del pre-test a 1379 ms del post-test (p = 0,1).

Relativamente al segmento (II), i tempi di reazione non mostrano sostanzialmente nessuna variazione da prima a dopo il trattamento: nelle frasi corrette la media di 1531 ms del pre-test resta quasi identica nel post-test, risultando di 1515 ms (p = 0,4); nelle frasi con errori la media nel pre-test è di 1556 ms, e nel post-test è di 1573 ms (p = 0,4) (tabella 5).

Tab. 5 – Confronto fra pre e post-test all'interno del gruppo PPP (n = 10): media dei tempi di reazione (in millisecondi), deviazioni standard (fra parentesi) e valore di p relativo alla differenza fra pre-test e post-test per ciascun segmento (I e II), nelle frasi corrette e in quelle contenenti errori.

		Pre-test	Post-test	p-value
Frase corrette	Segmento (I)	1791 (1048)	1586 (1113)	p = 0,1
	Segmento (II)	1531 (916)	1515 (1018)	p = 0,4
Frase con errore	Segmento (I)	1729 (1433)	1379 (906)	p = 0,1
	Segmento (II)	1556 (1253)	1573 (1018)	p = 0,3

I tempi di reazione dei due gruppi sperimentali sono stati confrontati fra loro attraverso un test di Kruskal-Wallis per campioni indipendenti. Nessuna differenza significativa è emersa fra i pre-test.

Nei post-test, non si registrano differenze significative relative al segmento (I): il valore p è di 0,8 per le frasi corrette e di 0,4 per quelle contenenti errori. Al contrario, per quanto riguarda il segmento (II), il gruppo TBLT ha tempi di reazione significativamente inferiori del gruppo PPP al termine di frasi corrette (p = 0,03); non emergono invece differenze al termine delle frasi non corrette, come mostra il valore p di 0,1 (tabella 6).

Tab. 6 – Confronto fra i tempi di reazione nel post-test dei gruppi PPP (n = 10) e TBLT (n = 11): media (in millisecondi), deviazioni standard (fra parentesi) e valore p relativo alla differenza fra gruppo PPP e TBLT per ciascun segmento (I e II) nelle frasi corrette e in quelle contenenti errori.

		TBLT	PPP	p-value
Frase corrette	Segmento (I)	2048 (1483)	1586 (1113)	p = 0,8
	Segmento (II)	1811 (1429)	1515 (1018)	p = 0,03

Frase con errore	Segmento (I)	1922 (1768)	1379 (906)	p = 0,4
	Segmento (II)	1764 (1491)	1573 (1018)	p = 0,1

Sintetizzando i risultati empirici descritti, è possibile rilevare quanto segue:

Riguardo la domanda di ricerca (1), i risultati del giudizio di grammaticalità non temporizzato dimostrano che sia il trattamento con TBLT sia quello con PPP hanno migliorato significativamente le conoscenze esplicite degli apprendenti, senza differenze significative fra i due gruppi. Questo suggerisce che insegnare la grammatica in modo per lo più implicito e comunque reattivo porta a risultati non significativamente inferiori rispetto a spiegazioni esplicite ed esercizi grammaticali. È indicativo che questo risultato, che conferma l'ipotesi di ricerca, sia emerso in relazione alle conoscenze esplicite, tipicamente favorite dai trattamenti didattici PPP.

L'ipotesi relativa alla domanda di ricerca (2) è invece confermata solo in parte. Infatti, l'analisi dei tempi di reazione mostra che le conoscenze implicite del gruppo TBLT potrebbero aver beneficiato del trattamento: i tempi di reazione alle frasi corrette diminuiscono significativamente fra pre-test e post-test, il che può suggerire una crescente interiorizzazione della struttura. Al contrario, il gruppo PPP non mostra alcun mutamento nelle conoscenze implicite da prima a dopo il trattamento.

In linea con tale risultato, i tempi di reazione al termine delle frasi corrette per il gruppo TBLT sono significativamente inferiori rispetto a quelli corrispondenti del gruppo PPP.

I dati sperimentali sono quindi incoraggianti riguardo la maggiore efficacia di TBLT in relazione alle conoscenze implicite. Tuttavia, è necessario rilevare che tali risultati emergono solo per le frasi corrette: l'assenza di mutamenti significativi nei tempi di reazione relativi alle frasi non corrette rende il risultato non del tutto esauriente. Infatti, il dato che la letteratura esistente considera più indicativo dell'interiorizzazione di una struttura è l'aumento dei tempi di reazione in corrispondenza delle violazioni a tale struttura (Jiang 2012). Il fatto che questo non si verifichi nel caso del presente studio può essere legato alla brevità del trattamento: sei ore e un totale di 39 occorrenze della struttura target nell'input potrebbero non essere stati sufficienti per uno sviluppo delle conoscenze implicite tale da rendersi evidente nel caso di violazioni della struttura. Tuttavia, i dati relativi alle frasi corrette suggeriscono che le conoscenze implicite dei soggetti possono effettivamente essere state raggiunte dal trattamento nel gruppo esposto a TBLT, e non in quello esposto a PPP.

Confrontando i risultati dello studio con quanto riportato in letteratura, si riscontrano diverse conferme. Come previsto, la focalizzazione della sequenza PPP sull'insegnamento esplicito della grammatica ha portato a un miglioramento delle conoscenze esplicite degli apprendenti, ma non di quelle implicite (§ 3).

Anche il FonF reattivo e in contesto proprio della didattica per task ha portato risultati positivi ai fini delle conoscenze esplicite, come dimostrato dal miglioramento delle performance fra il pre-test e il post-test grammaticale. Al tempo stesso, i risultati suggeriscono che il trattamento TBLT può aver avuto un effetto anche sulle conoscenze implicite degli apprendenti. Questo sarebbe in linea con le riflessioni teoriche sul ruolo della focalizzazione sul significato ai fini dello sviluppo delle conoscenze implicite (§ 4).

I risultati qui esposti si allineano a studi sperimentali precedenti (Beretta & Davis, 1985; González-Lloret & Nielsen, 2009; De Ridder et al., 2007), che mostrano come, nell'ambito dell'apprendimento di conoscenze grammaticali esplicite, la didattica per task non sia meno efficace del più diffuso FonFs. Inoltre, il presente studio apre un ulteriore ambito di osservazione: i dati, seppur non definitivi, suggeriscono un maggiore effetto del TBLT rispetto alla sequenza PPP in relazione all'acquisizione di conoscenze implicite, idealmente obiettivo prioritario dell'azione didattica.

## *8. Conclusioni*

I dati empirici qui esposti permettono di affermare che la didattica per task può essere valida, sul piano dell'apprendimento esplicito della grammatica, quanto il più diffuso FonFs; in aggiunta, i risultati sono incoraggianti riguardo lo sviluppo delle conoscenze implicite, considerate l'obiettivo prioritario della didattica. Le valutazioni positive sul piano grammaticale si sommano a quelle, empiricamente più univoche in letteratura, sulle maggiori competenze comunicative che gli apprendenti acquisiscono attraverso il TBLT (per una revisione completa degli studi sperimentali a questo riguardo, si veda Long, 2015).

Le evidenze sperimentali e le riflessioni teoriche convergono quindi nell'orientare la didattica delle lingue seconde verso attività che focalizzino l'attenzione dell'apprendente sul significato e la comunicazione. Al tempo stesso, la necessità di velocizzare il processo di apprendimento e la limitata quantità di input a disposizione dei corsi di lingua rendono utile un focus sulla forma che promuova il noticing delle strutture linguistiche. Tale focus è tuttavia auspicabile solo nella misura in cui rispetti punti fermi ampiamente condivisi nel campo della SLA, quali da un lato la priorità delle conoscenze implicite e quindi dell'attenzione al significato e dall'altro l'inalterabilità del sillabo interno degli apprendenti.

Il FonF proposto dal TBLT risponde a tali caratteristiche, con lo scopo di concretizzare in termini didattici le conoscenze scientifiche relative all'acquisizione delle lingue seconde, offrendo agli apprendenti un intervento didattico strettamente collegato alla ricerca sperimentale.

## *9. Limiti dello studio e prospettive di ricerca*

Lo studio presenta alcuni limiti: in primo luogo, le dimensioni del campione, che a causa delle assenze dei soggetti è risultato piuttosto ridotto. In secondo luogo, l'impossibilità di randomizzare i gruppi sperimentali e dunque l'uso classi intatte; questo impedisce di escludere che fattori di differenza individuale (quali attitudine, capacità cognitive e memoria di lavoro) abbiano avuto un effetto sui risultati. Inoltre, non è stato possibile svolgere un post-test differito per testare il mantenimento delle conoscenze acquisite con il trattamento; infatti, la sperimentazione è stata svolta durante il normale corso di lingua in un contesto L2, e non sarebbe stato possibile controllare l'esposizione alla struttura target dei soggetti durante l'intervallo di tempo fra il post-test immediato e quello differito.

Infine, è necessario rilevare che misurare l'apprendimento di una sola struttura grammaticale dopo un trattamento di 6 ore è un artificio metodologico utile e necessario ai fini della raccolta di dati empirici, ma non rispecchia i fondamenti teorici della didattica per task. Tale modalità è infatti coerente con un sillabo grammaticale (FonFs), che si propone di insegnare in isolamento e in sequenza singole strutture; al contrario, la didattica per task riconosce che l'acquisizione della lingua non avviene in modo lineare e così controllabile da parte del docente. In linea teorica, trattamenti su scala temporale più lunga e rilevazioni su un maggior numero di strutture sarebbero più coerenti con il TBLT, oltre che con la volontà di misurare lo sviluppo delle conoscenze implicite; tuttavia, con l'aumento della scala temporale diminuisce proporzionalmente il controllo su fattori che possono influenzare lo sviluppo linguistico dei soggetti al di fuori del trattamento, rendendo metodologicamente poco appropriato un design di questo tipo.

La raccolta di ulteriori dati empirici sarebbe auspicabile. Nell'ambito dell'insegnamento della lingua seconda con fini universitari, un possibile studio sperimentale lavorerebbe con soggetti omogenei in termini di ambito di studio, in modo da proporre input mirato a task obiettivo condivisi. Inoltre, sarebbe necessario un campione randomizzato e più ampio, da sottoporre anche a un post-test differito. Fondamentale sarebbe la valutazione delle conoscenze implicite degli apprendenti, che nel presente studio non ha dato risultati del tutto esaurienti, e che va eseguita attraverso misurazioni in tempo reale dei processi cognitivi: per esempio, il tracciato dei movimenti oculari, i tempi di reazione, o il test di imitazione orale elicitata.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAMSSON N., HYLSTENSTAM K., *The Robustness of Aptitude Effects in Near-Native Second Language Acquisition*, in «Studies in Second Language Acquisition», 30, 2008, pp. 481-509.
- ABRAHAMSSON N., HYLSTENSTAM K., *Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception versus Linguistic Scrutiny*, in «Language Learning», 59, 2009, pp. 249-306.
- BERETTA A., DAVIES A., *Evaluation of the Bangalore Project*, in «English Language Teaching Journal» 39, 1985, pp. 121-127.
- BIALYSTOCK E., *On the Relationship Between Knowing and Using Linguistic Forms*, in «Applied Linguistics», 3, 1982, pp. 181-206.
- BONILLA C., *Processability Theory in L2 Spanish: A Cross-Sectional Analysis of an Aural Corpus*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pittsburgh, PA: Department of Linguistics, University of Pittsburgh 2012.
- BURWELL G., GONZALEZ-LLORET M., NIELSEN K., *Evaluating a TBTL Spanish immersion program*. Paper presented at the colloquium: Evaluating task-based language programs. 3rd Biannual Conference of TBLT, Lancaster UK: University of Lancaster, September 13-16 2009.
- CORDER S.P., *The significance of learners' errors*, in «International Review of Applied Linguistics», 5, 1967, pp. 161-170.
- DE LA FUENTE M. J., *Classroom L2 Vocabulary Acquisition: Investigating the Role of Pedagogical Tasks and Form-Focused Instruction*, in «Language Teaching Research», 10, 2006, pp. 263-295.
- DE RIDDER I., VANGEHUCHTEN L. & SESENA GOMEZ M. *Enhancing Automaticity through Task-Based Language Learning*, in «Applied Linguistics», 28, 2, 2007, pp. 263-295.
- DEKEYSER R. M., *Skill Acquisition Theory*, in *Theories in second language acquisition*, a cura di B. VAN PATTEN, J. WILLIAMS, Lawrence Erlbaum, Mahwah 2007, pp. 97-113.
- ELLIS N. C., *At the interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, in «Studies in Second Language Acquisition», 27, 2005, pp. 305-352.
- GRANENA G., *Age Differences, Maturational Constraints, and Implicit and Explicit L2 Learning*, in «Brill Research Perspectives on Multilingualism and Second Language Acquisition», 1, 1, 2016, pp. 9-44.
- GRANENA G., LONG M. H., *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment in Three Linguistic Domains*, in «Second Language Research», 29, 31, 2013, pp. 311-343.
- JIANG N., *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies*, Routledge, New York 2012.
- JOHNSON K., *Language Teaching and Skill Learning*, Blackwell, Oxford 1996.
- KRASHEN S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, London 1982.
- LI S., ELLIS R., ZHU Y. *Task-Based versus Task-Supported Language Instruction. An Experimental Study*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 36, 2016, pp. 205-229.
- LOEWEN S., ERLAM R., ELLIS R., *Implicit and Explicit Knowledge and Second Language Learning: Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon 2009.
- LONG M., *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell, Malden-Oxford 2015.
- LONG M., *ISLA: Geopolitics, methodological issues, and some major research questions*, in «ISLA», 1, 2017, pp. 7-44.
- LYSTER R., SAITO K., *Oral feedback in classroom SLA. A Meta-Analysis*, in «Studies in Second Language Acquisition», 32, 2010, pp. 265-302.
- MACKEY A., *Input, Interaction and Second Language Development*, in «Studies in Second Language Acquisition», 21, 4, 1999, pp. 557-587.
- MACKEY A., GOO J., *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis*, in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*, a cura di A. Mackey, Oxford University Press, Oxford 2007, pp. 407-52.

- NASSAJI H., *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language*, Bloomsbury, London 2015.
- PARADIS M., *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA*, in *Implicit and explicit language learning*, a cura di N. Ellis, Academic Press, London 1994, pp. 393-419.
- PARADIS M., *Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam 2004.
- PIENEMANN M., *Is Language Teachable? Psycholinguistics Experiments and Hypotheses*, in «Applied Linguistics», 10, 1, 1989, pp. 52-79
- PIENEMANN M., *Developmental Schedules, and Explaining Developmental Schedules*, in *Studying processability theory: an introductory text book*, a cura di M. Pienemann, J.-U. Kesslerl, John Benjamins, Amsterdam 2011, pp. 3-11.
- PRABHU N.S., *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford 1987.
- REBER A. S., *Implicit Learning of Artificial Grammars*, in «Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior», 6, 1967, pp. 317-327.
- RUSSEL J., SPADA N., *The Effectiveness of Corrective Feedback for Second Language acquisition: A Meta-Analysis of the Research*, in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, a cura di J. Norris and L. Ortega, Amsterdam: Benjamins, 2006, pp. 131-64.
- SCHMIDT R. W., *The role of consciousness in second language learning*, in «Applied Linguistics», 11, 2, 1990, pp. 129-158.
- SCHMIDT R. W., *Attention*, in *Cognition and second language instruction*, a cura di P. Robinson, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 3-32.
- SCHMIDT R. W., *Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning*, in *Proceedings of CLASIC 2010, Singapore, December 2-4*, a cura di W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, I. Walker, National University of Singapore, Centre for Language Studies, Singapore 2010, pp. 721-737.
- SEGALOWITZ N., *Automaticity and second languages*, in *Handbook of second language acquisition*, a cura di C.J. Doughty & M.H. Long, Blackwell, New York 2003, pp. 382-408.
- SHARWOOD SMITH M., *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical bases*, in «Studies in Second Language Acquisition», 15, 1993, pp. 165-179.
- SHINTANI N., *The Effect of Focus on Form and Focus on Forms Instruction on the Acquisition of Productive Knowledge of Vocabulary by Young Beginner Learners*, «TESOL Quarterly», 47, 1, 2013, pp. 36-62.
- SHINTANI N. & ELLIS R., *The Incidental Acquisition of English Plural -s by Japanese Children in Comprehension-Based and Production-Based Lessons: a Process-Product Study*, in «Studies in Second Language Acquisition», 32, 4, 2010, pp. 607-637.
- SWAN M., *Legislation by Hypothesis: the Case of Task-Based Instruction*, in «Applied Linguistics», 26, 3, 2005, pp. 376-401.
- TOMLIN R. & VILLA V., *Attention in Cognitive Science and SLA*, in «Studies in Second Language Acquisition», 16, 1994, pp. 183-204.
- WHONG M., GIL H-G. & MARSDEN E., *Beyond paradigm: The 'What' and the 'How' of Classroom Research*, in «Second Language Research», 30, 4, 2014, pp. 551-568.

## APPENDICE

Esempi di materiale didattico utilizzato nello studio sperimentale.

Target task: chiedere informazioni sulle tariffe telefoniche in un negozio di telefonia.

a) Trascrizione del dialogo autentico (Ilaria: I; Commesso: C)

- I: Buongiorno.  
C: Buongiorno.  
I: Volevo capire se posso avere un'altra tariffa rispetto a quella che ho adesso, per il telefono.  
C: Quindi tu hai già un numero Wind, intestato a te.  
I: Sì.  
C: Queste qui sono le offerte.  
I: Ah eccole.  
C: Numero di telefono?  
I: 3485817955. È già un abbonamento. Mi chiedevo se c'è qualche offerta nuova.  
C: Questo è un abbonamento.  
I: Sì, sì, ma se io volessi aprire una delle offerte nuove, che differenze ci sono rispetto all'abbonamento che ho adesso in termini di costi e di Giga, mi interessa.  
C: ci sono perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.  
I: sì però non costa tanto...  
C: vediamo costa...47... 50€ a bimestre.  
I: 46, 49, così, sui 50€ a bimestre. E quanti Giga ho?  
C: Questo dovrebbe dare da un minimo di 1 a un massimo di 2 Giga.  
I: Ok.  
C: E poi questo tetto dovrebbe avere addirittura 400 minuti.  
I: allora, i minuti e gli SMS non li ho mai finiti dal 2011 a oggi. Quelli che a volte finisco a volte sono i Giga. Quindi chiedevo, con qualche nuova offerta...  
C: Di quanti Giga hai bisogno?  
I: non ne ho idea, perché non so quanti ne ho.  
C: questi qui ti bastano? O li finisci? Usi anche una macchina veloce.  
I: È quello il problema, da quando ho questo, un paio di volte li ho finiti. Ma... sì, una o due volte, li ho finiti... 3 giorni prima che finisse il mese, niente di tragico, però, se, non so se con una nuova offerta con lo stesso costo più o meno ho più Giga, magari cambio, questa è la mia domanda.  
C: L'offerta interessante è 24€ al mese, più IVA.  
I: più IVA del 20? 20%?  
C: 22. Quindi 48, fai il 20% fanno 6€.  
I: 48, il 20% non sono 6€, sono 10.  
C: facciamo il conto, sono 10€. Comunque con questa offerta qua avresti, prima di tutto 5 Giga.  
I: quindi sono sicuramente molti di più di quelli che ho ora.  
C: poi minuti illimitati e messaggi illimitati. Hai un abbonamento, va trasformato in ricaricabile.  
I: ah perché questa è ricaricabile?  
C: sono tutti, perché sono no tax. Se no pagheresti 12€ in più al mese di tasse.  
I: ah ok, allora facciamo questo. Questo posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora, questo lo prendo io, così lo guardo.  
C: sì. Oppure potresti fare questa. Qui tu andresti a pagare 20€ al mese. Questa formula qua che si chiama Magnum, spendi 20, quindi 40€ a bimestre, e ha minuti illimitati, messaggi illimitati e 4 Giga di internet.  
I: di più di quello che ho adesso, e costa meno!  
C: sì sì sì.  
I: questo è un abbonamento, o una ricaricabile?  
C: questo è come il tuo, un abbonamento, vanno in banca, paghi sempre con la banca. Devi pagare 10€ che ti cambiamo la scheda, l'unico costo che subisci.  
I: ah ok.  
C: 10 € a noi, una stupidata. Ti diamo la sim 4G perché va in 4G, non so se...quindi fai un upgrade tecnologico sulla sim.  
I: Ah va bene.

b) Input elaborato (TBLT)

Il materiale è stato utilizzato per un task didattico di information gap a coppie. Nel testo dello studente A mancano alcune informazioni presenti nel testo dello studente B e viceversa. Gli studenti devono comunicare per scambiarsi le informazioni mancanti, necessarie per completare una tabella e capire a quale volantino (realia proveniente dal negozio) corrispondono le offerte citate nel testo.

In seguito, gli studenti ricevono la descrizione scritta di alcuni profili di persone e discutono su qual è l'offerta giusta per ciascun profilo fra quelle riportate nei volantini.

Testo A

I: Buongiorno.

C: Buongiorno.

I: Volevo capire se posso avere un'altra tariffa, una nuova offerta rispetto a quella che ho adesso per il telefono cellulare.

C: Quindi tu hai già un numero Wind intestato a te, un tuo numero?

I: Sì, ho un numero a nome mio con Wind.

C: Queste sono le nuove offerte.

I: Ah, eccole.

C: Qual è il tuo numero di telefono?

I: 3485817955, è \_\_\_\_\_ Mi chiedevo se c'è qualche offerta nuova.

C: Questo è un abbonamento.

I: Sì, sì, ma se io volessi aprire una delle offerte nuove, avere un'offerta diversa, che differenze ci sono rispetto all'abbonamento che ho adesso, in termini di costi e di Giga? Quanto costano le nuove offerte e quanto posso stare su Internet?

C: Ci sono differenze perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.

I: Sì, però non costa tanto...

C: Vediamo: costa 47,50€ a bimestre, paghi ogni 2 mesi.

I: Sì, 46€, 49€, così, sui 50€ a bimestre. E quanti Giga ho? Quanto posso usare Internet?

C: Questo abbonamento \_\_\_\_\_.

I: Ok.

C: E poi questo tetto dovrebbe avere addirittura 400 minuti, puoi parlare al telefono al massimo 400 minuti al mese.

I: Allora, i minuti di telefonate e i messaggi sms non li ho mai finiti, dal 2011 a oggi. Quelli che a volte finisco sono i Giga, finisco Internet. Quindi chiedevo, con qualche nuova offerta...

C: Di quanti Giga hai bisogno? Quanto vai su Internet?

I: Non ne ho idea, non lo so, perché non so quanti Giga ho adesso.

C: Questi qui che hai adesso ti bastano? Oppure li finisci? Hai anche una macchina veloce, un telefono nuovo.

I: È quello il problema, da quando ho questo telefono nuovo e veloce un paio di volte li ho finiti. Ma sì, una o due volte li ho finiti, tre giorni prima che finisse il mese, niente di tragico, non è un grande problema. Però, se con una nuova offerta con più o meno lo stesso costo ho più Giga per internet, magari cambio tariffa. Questa è la mia domanda.

C: L'offerta interessante è \_\_\_\_\_, più IVA, cioè le tasse.

I: Più IVA del 20? 20%?

C: Tasse del 22%. Quindi su 48€ ogni due mesi hai 6€ di tasse.

I: Su 48€, il 20% non sono 6€, sono 10€

C: Facciamo il conto, giusto, sono 10€. Comunque con questa offerta, con questa tariffa, avresti prima di tutto 5 Giga per Internet.

I: Quindi sono sicuramente molto di più di quelli che ho ora.

C: Poi \_\_\_\_\_.

Adesso hai un abbonamento, paghi in banca, e con la nuova offerta va trasformato in ricaricabile, devi fare le ricariche.

I: Ah, perché questa è ricaricabile?

C: Sono tutte ricaricabili, perché sono no-tax, così non devi pagare tante tasse. Se no, con l'abbonamento, dovresti pagare altri 12€ al mese.

- I: Ah ok, allora va bene ricaricabile. Questo foglio, il volantino, posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora questo lo prendo io, così lo guardo.
- C: Sì, lo puoi prendere. Oppure potresti fare questa altra offerta. Qui andresti a pagare \_\_\_\_\_. Questa formula, questa offerta qui si chiama Magnum, spendi \_\_\_\_\_. Hai minuti e messaggi illimitati, puoi parlare e mandare tutti i messaggi che vuoi, è tutto incluso. E \_\_\_\_\_.
- I: Più chiamate, messaggi e Internet di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì, sì, sì.
- I: Questo è un abbonamento, pago in banca, oppure è una ricaricabile?
- C: Questo è come il tuo, un abbonamento, vanno in banca, paghi dalla banca. Però devi pagare 10€ subito perché ti cambiamo la scheda, la SIM card. È l'unico costo che subisci, l'unica cosa che paghi.
- I: Ah, ok.
- C: 10€ a noi, una stupidata, pochissimo. Ti diamo la SIM card 4G perché va in 4G. Quindi fai un upgrade tecnologico, il tuo telefono diventa più tecnologico.
- I: Ah va bene

### Testo B

- I: Buongiorno.
- C: Buongiorno.
- I: Volevo capire se posso avere un'altra tariffa, una nuova offerta rispetto a quella che ho adesso per il telefono cellulare.
- C: Quindi tu hai già un numero Wind intestato a te, un tuo numero?
- I: Sì, ho un numero a nome mio con Wind.
- C: Queste sono le nuove offerte.
- I: Ah, eccole.
- C: Qual è il tuo numero di telefono?
- I: 3485817955, È già un abbonamento, pago ogni mese con la banca, non devo fare le ricariche. Mi chiedevo se c'è qualche offerta nuova.
- C: Questo è un abbonamento.
- I: Sì, sì, ma se io volessi aprire una delle offerte nuove, avere un'offerta diversa, che differenze ci sono rispetto all'abbonamento che ho adesso, in termini di costi e di Giga? Quanto costano le nuove offerte e quanto posso stare su Internet?
- C: Ci sono differenze perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.
- I: Sì, però non costa tanto...
- C: Vediamo: costa \_\_\_\_\_.
- I: Sì, 46€, 49€, così, sui 50€ a bimestre. E quanti Giga ho? Quanto posso usare Internet?
- C: Questo abbonamento dovrebbe dare da un minimo di 1 Giga a un massimo di 2 Giga per internet.
- I: Ok.
- C: E poi questo tetto dovrebbe \_\_\_\_\_.
- I: Allora, i minuti di telefonate e i messaggi sms non li ho mai finiti, dal 2011 a oggi. Quelli che a volte finisco sono i Giga, finisco Internet. Quindi chiedevo, con qualche nuova offerta...
- C: Di quanti Giga hai bisogno? Quanto vai su Internet?
- I: Non ne ho idea, non lo so, perché non so quanti Giga ho adesso.
- C: Questi qui che hai adesso ti bastano? Oppure li finisci? Hai anche una macchina veloce, un telefono nuovo.
- I: È quello il problema, da quando ho questo telefono nuovo e veloce un paio di volte li ho finiti. Ma sì, una o due volte li ho finiti, tre giorni prima che finisse il mese, niente di tragico, non è un grande problema. Però, se con una nuova offerta con più o meno lo stesso costo ho più Giga per internet, magari cambio tariffa. Questa è la mia domanda.
- C: L'offerta interessante è \_\_\_\_\_, più IVA, cioè le tasse.
- I: Più IVA del 20? 20%?
- C: Tasse del 22%. Quindi su 48€ ogni due mesi hai 6€ di tasse.
- I: Su 48€, il 20% non sono 6€, sono 10€.
- C: Facciamo il conto, giusto, sono 10€. Comunque con questa offerta, con questa tariffa, avresti prima di tutto \_\_\_\_\_.
- I: Quindi sono sicuramente molto di più di quelli che ho ora.
- C: Poi minuti illimitati e messaggi illimitati. Tutte le telefonate e i messaggi sms sono compresi. Adesso hai un abbonamento, paghi in banca, e \_\_\_\_\_.

- I: Ah, perché questa è ricaricabile?
- C: Sono tutte ricaricabili, perché sono no-tax, così non devi pagare tante tasse. Se no, con l'abbonamento, dovresti pagare altri 12€ al mese.
- I: Ah ok, allora va bene ricaricabile. Questo foglio, il volantino, posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora questo lo prendo io, così lo guardo.
- C: Sì, lo puoi prendere. Oppure potresti fare questa altra offerta. Qui andresti a pagare 20€ al mese. Questa formula, questa offerta qui si chiama Magnum, spendi 20€, quindi 40€ a bimestre, ogni due mesi. \_\_\_\_\_ . E hai 4 Giga per Internet.
- I: Più chiamate, messaggi e Internet di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì, sì, sì.
- I: Questo è un abbonamento, pago in banca, oppure è una ricaricabile?
- C: Questo \_\_\_\_\_. Però devi pagare 10€ subito perché ti cambiamo la scheda, la SIM card. È l'unico costo che subisci, l'unica cosa che paghi.
- I: Ah, ok.
- C: 10€ a noi, una stupidata, pochissimo. Ti diamo la SIM card 4G perché va in 4G. Quindi fai un upgrade tecnologico, il tuo telefono diventa più tecnologico.
- I: Ah va bene.

Completa la seguente tabella:

	Costo totale a bolletta (ogni 2 mesi)	Internet (Giga)	Telefonate (minuti)	SMS (messaggi)	Abbonamento o ricaricabile?	Volantino
Tariffa che Ilaria ha adesso						–
Offerta 1						
Offerta 2						

c) Input semplificato (PPP)

Il testo è stato utilizzato per esercizi di comprensione a domande aperte e per l'induzione guidata della regola grammaticale relativa all'accordo dei pronomi clitici.

- I: Buongiorno, vorrei sapere se posso cambiare tariffa, se ci sono offerte per pagare meno il cellulare.
- C: Quindi tu hai già un numero Wind.
- I: Sì.
- C: Qual è il tuo numero di telefono?
- I: 3485817955.
- C: È un abbonamento, paghi ogni mese.
- I: Sì, ma ora ci sono abbonamenti diversi? Con sconti?
- C: Ci sono abbonamenti diversi perché questo è un abbonamento vecchio, molto vecchio, del 2011.
- I: Sì è vero.
- C: Vediamo...ora tu paghi...50€ ogni 2 mesi.
- I: Circa 50€, sì. E per internet, quanti Giga ho?
- C: Non lo so, forse 1 o 2. E per te sono abbastanza? O vuoi più Giga? Qualche volta li finisci?
- I: È quello il problema, qualche volta li finisco e non posso più andare su internet.
- C: Un'offerta interessante è 24€ al mese, più le tasse.
- I: Le tasse del 20? 20%?
- C: Sì, facciamo il conto, sono 10€. Comunque con questa offerta qua avresti, prima di tutto 5 Giga.
- I: Quindi più di adesso.
- C: Poi minuti illimitati e messaggi illimitati.
- I: Va bene, va bene, va bene. Va be', quindi costa 60€ ogni 2 mesi.
- C: Qui c'è il volantino.
- I: Posso prenderlo? Lo prendo? Ok, allora, questo lo prendo io, così lo guardo.

- C: Oppure potresti fare questa, questa costa 20€ al mese. Questa formula qua che si chiama Magnum, spendi 20, quindi 40€ a bimestre, e ha minuti illimitati, messaggi illimitati e 4 Giga di internet.
- I: Di più di quello che ho adesso, e costa meno!
- C: Sì sì sì. Però devi pagare 10€ perché devi cambiare la SIM card.
- I: Ah ok.