

# ***Focus on form* e motivazione nella classe di livello avanzato**

## **Esplicitazione del *focus on form* e contatto con la realtà fuori dalla classe. Un modello di attività didattica**

Massimo Aureli

Università Niccolò Cusano Telematica Roma, Italia

**Abstract** Research on motivation in recent years has focused more and more on teaching practice and techniques used during the language class. The work presents a didactic activity model that allows to positively affect on the motivation of advanced level learners, both as a factor of the underlying psychological motivation that can guide this type of learner, and as a motivational strategy, i.e. as a didactic technique that allows to stimulate and support motivation during various moments of the language class. In the model of didactic activity two aspects are combined: a) attention to the formal aspects of the language, in particular the set of didactic strategies indicated as a whole as *focus on form*; b) development of a learning path which ends with an experience of contact with native speakers in an authentic context.

**Keywords** Motivation. Motivational strategies. Italian L2. Focus on form. Grammar. Advanced class.

**Sommario** 1 Introduzione. –2 *Focus on form*. Sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica come obiettivo esplicito del percorso didattico. – 2.1 *Focus on form*. – 2.2 *Focus on forms* e *focus on meaning*. – 2.3 Gli sviluppi più recenti della riflessione sul *focus on form*. – 3 Contatto con la realtà fuori dalla classe. –4 Motivazione e strategie motivazionali. – 4.1 Le attività proposte come fattori della motivazione di tipo psicologico. – 4.2 Le attività proposte come strategie motivazionali. – 5 Esempio del tipo di attività proposto.



### Peer review

Submitted 2023-01-28  
Accepted 2025-03-13  
Published 2025-05-08

### Open access

© 2025 Aureli | © 4.0



**Citation** Aureli, M. (2025). "*Focus on form* e motivazione nella classe di livello avanzato. Esplicitazione del *focus on form* e contatto con la realtà fuori dalla classe. Un modello di attività didattica". *EL.LE*, 14(1), 101-120.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2025/01/006

## 1 Introduzione

Nel lavoro si analizzano alcuni fattori della motivazione nella classe di livello avanzato, e si presenta un modello di attività didattica progettata per una determinata tipologia di apprendenti avanzati: adulti in una scuola di lingua in contesto di apprendimento L2.<sup>1</sup> Le attività presentate sono caratterizzate da due elementi: a) il contatto con situazioni comunicative reali al di fuori della classe di lingua; b) la consapevolezza, da parte degli apprendenti, che tale contatto è il momento finale di un percorso di analisi degli aspetti formali della lingua, un percorso che ha quindi come principale obiettivo lo sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica.

Nella prima parte del lavoro ci si sofferma sul ruolo della riflessione esplicita nel processo di apprendimento della lingua straniera, con particolare attenzione alle attività di *focus on form* (§ 2). Nella seconda parte si analizza l'esperienza di contatto con la realtà esterna alla classe che caratterizza il modello di attività proposto: situazioni autentiche che portino gli apprendenti fuori dalla classe (anche se non sempre fisicamente), affrontando contesti frequentati raramente da non madrelingua (§ 3). Si analizzano poi gli aspetti delle attività proposte che possono essere particolarmente motivanti per la classe avanzata, sia come fattori della generale motivazione psicologica degli apprendenti, sia come concrete strategie motivazionali per il lavoro in classe (§ 4). Alla fine del lavoro si presenta un esempio di attività (§ 5).

## 2 **Focus on form. Sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica come obiettivo esplicito del percorso didattico**

Negli ultimi anni in numerosi contributi è stata sottolineata l'importanza sia delle attività volte a indirizzare l'attenzione degli apprendenti sugli aspetti formali della lingua (*focus on form*), sia dell'esplicitazione delle finalità di tali attività. Si può ipotizzare allora che quello che a volte viene considerato come l'aspetto negativo di questo genere di attività – ovvero il fatto che gli attori siano consapevoli che il vero

---

**1** Si intende qui con 'L2' o 'lingua seconda' la lingua appresa nel paese in cui tale lingua è lo strumento della comunicazione quotidiana (Balboni 2002, 58-9). L'espressione 'lingua seconda' viene anche impiegata per indicare la lingua che si apprende dopo la lingua madre, indipendentemente dal contesto in cui avviene l'apprendimento (cf. Pallotti 1998; Vedovelli 2002).

obiettivo delle interazioni linguistiche è proprio il miglioramento nella conoscenza e nell'uso della lingua stessa<sup>2</sup> - ne sia invece la forza.

## 2.1 Focus on form

Le attività dedicate al *focus on form* portano l'attenzione degli studenti su elementi linguistici, che emergono *incidentally* durante le lezioni prevalentemente orientate sul significato e sulle dinamiche comunicative (Long 1991, 45-6). Il *focus on form* è in questo senso un tipo di approccio che mette al centro del processo didattico l'apprendente: si orienta l'attenzione solo a quegli aspetti formali che emergano durante le attività, a partire da difficoltà linguistiche e comunicative che l'apprendente incontra, senza che ciò preveda una piena consapevolezza delle funzioni degli elementi del sistema linguistico che vengono messi in evidenza; dunque, non si rimanda necessariamente alla competenza metalinguistica (Long 2000).

Nella definizione di ciò che si debba intendere per *focus on form* e nell'individuazione delle attività didattiche in grado di favorire tale processo, ha avuto un ruolo fondamentale il riferimento al *noticing*, vale a dire la consapevolezza degli elementi linguistici (strutture sintattiche, lessico, fonologia) all'interno del percorso di apprendimento di una lingua straniera (Schmidt 1990; 1993). Il *noticing* è in sostanza un cogliere alcuni elementi (quindi essere consapevoli di essi e non semplicemente percepirli), ma ciò non implica una riflessione esplicita che porti alla comprensione del loro significato e dei meccanismi alla base del loro funzionamento: non è importante la consapevolezza o la volontarietà, ma sono i *task*, e ciò che essi richiedono per essere portati a termine, che determinano ciò che verrà colto (sono i *task* che rendono possibile e indirizzano il *noticing*). «Incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input» (Schmidt 1990, 149): sarà allora la salienza degli elementi linguistici e il loro emergere nella gestione dei *task* che permetterà di orientare su di essi il *noticing*.

---

**2** In tale prospettiva fondamentale è stata la distinzione tra apprendimento e acquisizione di Krashen (1981) e, di conseguenza, la centralità della *rule of forgetting* (Krashen 1983), ovvero l'idea che perché ci sia acquisizione è fondamentale che l'apprendente possa in un certo senso dimenticare di essere apprendente, ovvero di essere all'interno di un contesto didattico.

## 2.2 Focus on forms e focus on meaning

Per sottolineare la differenza tra un approccio individuabile come *focus on form* e la metodologia tradizionale, Long conia per quest'ultima l'espressione *focus on forms* (plurale), intendendo la spiegazione e la pratica esercitativa relativa a elementi presi da un sillabo formale, e non dai bisogni comunicativi degli apprendenti. Tale approccio prevede sostanzialmente che l'apprendente ricostruisca l'architettura della lingua attraverso una successione di tappe che prevede l'acquisizione delle diverse unità in cui è stato articolato il sistema linguistico.<sup>3</sup> Dunque si tratta del tipo di metodologia in cui di volta in volta gli studenti vengono guidati a un lavoro sullo specifico elemento che si ritiene debbano apprendere in un determinato momento del percorso di acquisizione della L2.

Se però da un lato il *focus on form* è diverso dall'approccio tradizionale, dall'altro non va neanche confuso con ciò che Long definisce *focus on meaning*. In particolare, a differenza del *focus on forms*, nel *focus on meaning* non sono il sistema linguistico e gli elementi costitutivi di esso al centro del percorso, ma l'apprendente e il processo di apprendimento: le lezioni sono di tipo comunicativo e l'apprendente è protagonista delle attività. Tuttavia, sottolinea Long facendo riferimento a una serie di studi (White 1991; Ellis 1994; Long 1983), le attività di *focus on meaning* non permettono lo sviluppo della competenza su tutti gli aspetti della lingua: non sembra sufficiente la sola esposizione a un input, mentre sembrano più efficaci gli approcci in cui si abbiano attività che prevedano di indirizzare l'attenzione degli studenti su specifici aspetti formali della lingua.<sup>4</sup> Del resto, durante tutte le fasi del lavoro in classe - anche quando si mettono in campo attività didattiche che mirano a fare in modo che l'apprendente si concentri esclusivamente o quasi sull'efficacia comunicativa - gli apprendenti sono consapevoli di trovarsi in un contesto nel quale partecipano a uno scambio comunicativo con specifiche finalità didattiche (Vedovelli 2002, 116-19).<sup>5</sup>

**3** Si tratta di quello che Wilkins (1976, 2) ha definito come *synthetic syllabus*, vale a dire un sillabo nel quale gli elementi componenti «are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built».

**4** Sull'importanza di indirizzare l'attenzione degli apprendenti sulle forme della lingua anche all'interno di attività di tipo comunicativo è possibile individuare numerose riflessioni (Ellis 2004; Fotos 1993; Pallotti 1998; Terrell 1991; Vedovelli 2002).

**5** Nella prospettiva dei cognitivisti, invece, la simulazione del contesto comunicativo non è ritenuta efficace: la situazione non è percepita come vera e dunque non permette di mettere in moto il meccanismo per arrivare a una reale competenza linguistica; vengono meno le reazioni a situazioni reali che «attivano la costruzione di mappe concettuali che includono certamente gli aspetti formali della lingua, come elementi morfo-sintattici e lessicali, o le funzioni comunicative, ma questi vengono immagazzinati

### 2.3 Gli sviluppi più recenti della riflessione sul *focus on form*

Negli anni il *focus on form* ha subito alcune revisioni, e in generale si è cominciato a presentarlo non più come un approccio, ma come una serie di attività che orientano l'attenzione dell'apprendente su determinati elementi linguistici (Long 2014, 317).

All'interno di tale revisione, un aspetto in particolare ha una serie di ricadute nell'individuazione delle tecniche e delle attività funzionali all'attivazione di questo meccanismo didattico: il *focus on form* non necessariamente deve essere implicito. Nella definizione originaria, infatti, il *focus on form* doveva svilupparsi *incidentally*, senza essere pianificato in anticipo, in base a quanto poteva emergere durante le attività comunicative proposte nella lezione, e alle reazioni degli apprendenti. Una prospettiva di questo genere finiva allora per limitare fortemente le tipologie di attività didattiche che potevano essere progettate e utilizzate.

Ellis (2016, 5) parte da una considerazione generale, specificando che le attività possono essere sia *unfocused* (costruite per elicitare esempi di L2, portando l'attenzione incidentalmente su uno o più aspetti formali) sia *focused* (indirizzate a un focus predeterminato). Il *focus on form* può essere dunque esplicito e comprendere anche commenti metalinguistici, può essere sviluppato come attività che guidi gli apprendenti alla riflessione su aspetti linguistici dello scambio comunicativo, ma può anche prevedere richieste preventive di prestare attenzione ad alcuni aspetti formali. Si può parlare allora di «interactive focus on form», nel senso di «the pre-emptive or responsive attention to form that occurs during an activity that is primarily meaning-focused and that addresses either a communicative or linguistic problem» (Ellis 2016, 6).

A ciò si aggiunga che le attività indirizzate al *focus on form* possono intervenire anche prima o dopo il compito comunicativo (*outside task*) e non necessariamente solo durante (*within task*): il docente avrà la possibilità di scegliere la strategia didattica che di volta in volta riterrà più funzionale, purché l'attenzione agli aspetti formali non sia slegata da uno specifico compito comunicativo cui gli apprendenti sono chiamati. L'attenzione, anche esplicita, alla forma non compromette l'efficacia della didattica di tipo comunicativo: il fatto che si possa acquisire una lingua anche senza essere coinvolti in un percorso didattico non significa che anche nel percorso didattico si debba operare esattamente nello stesso modo.<sup>6</sup>

---

nella memoria insieme ai concetti, ai bisogni e alle azioni che li hanno generati, creando così dei forti nodi concettuali tra forma e significato» (Tamponi 2007, 93-4).

<sup>6</sup> Sono numerosi i contributi nei quali viene messo in evidenza il ruolo positivo delle attività orientate al *focus on form* (e realizzate in differenti momenti della lezione)

### 3 Contatto con la realtà fuori dalla classe

Il secondo aspetto che caratterizza le attività proposte è il contatto con la realtà fuori dalla classe. Da questo punto di vista è possibile allora individuare sia punti di vicinanza sia differenze rispetto al *Project Work*.<sup>7</sup>

Per quanto riguarda le somiglianze, innanzitutto c'è l'idea di arrivare alla fine del percorso a un confronto con i parlanti madrelingua e quindi uscire dall'aula (non fisicamente, nel caso dell'esempio proposto nel paragrafo finale), per confrontarsi con la realtà fuori dalla classe. Un secondo punto di contatto si ha poi nel presentare il percorso didattico, sin dall'inizio, come preparazione al confronto con i parlanti nativi, cercando in questo modo di fornire una prospettiva realmente motivante, e rendendo gli apprendenti non semplici fruitori dell'azione didattica, ma bensì attori consapevoli.

Per quanto riguarda, invece, le diversità delle attività in esame rispetto alle attività previste dal *Project Work*, si tratta sostanzialmente di caratteristiche legate a due elementi: a) la tipologia degli apprendenti; b) la funzione dell'esperienza fuori dalla classe.

Quanto agli apprendenti, come detto, le attività sono pensate per classi di livello avanzato in scuole private in L2. In un simile contesto di insegnamento, le classi sono di solito molto articolate quanto a età e livello culturale degli apprendenti; anche la motivazione iniziale, poi, è piuttosto varia, e si va da coloro che studiano la lingua straniera per esigenze lavorative a coloro (la maggior parte) che hanno deciso di approfondire la conoscenza della lingua per pura passione. Dunque, generalmente si ha a che fare con un gruppo estremamente differenziato, nel quale diventa difficile formare sottogruppi che possano svolgere un intenso lavoro al di fuori del tempo della lezione. Si aggiunga che gli apprendenti il più delle volte sono turisti e rimangono nella scuola per periodi anche molto diversi: accade dunque raramente che si abbia una classe stabile, che permetta di portare avanti un progetto a lungo termine. In una simile prospettiva,

---

sul processo di acquisizione della L2 (De Marco, Mascherpa 2011; Rastelli 2009; Ellis 1997; 2001; Mitchell 2000; Larsen-Freeman, Long 1991). E infatti Pallotti (1998, 271), sulla base di una serie di ricerche e studi sperimentali, può affermare che «la possibilità di fare pratica, più un'attenzione guidata alle forme da apprendere (sempre che queste siano apprendibili ad un dato livello di sviluppo dell'interlingua) produce risultati migliori di un'esposizione puramente implicita a un input che contiene sì tali forme, ma non offre alcun indizio su come esse funzionino». Interessante da questo punto di vista una recente rassegna di indagini sul *focus on form* (realizzato attraverso varie strategie), nella quale emerge l'efficacia di tale approccio, sebbene i risultati non permettano di dire se, o quanto, tale efficacia contribuisca anche all'acquisizione, intesa come sviluppo di una piena competenza implicita (Benati 2021).

<sup>7</sup> Per una presentazione della metodologia del *Project Work* si veda tra gli altri Ridarelli 1998.

il lavoro dei gruppi potrà svolgersi solo durante le ore di lezione in classe, le uniche che permetteranno di avere sicuramente a disposizione tutti gli studenti.<sup>8</sup>

Per quanto riguarda la funzione svolta dell'esperienza al di fuori della classe, anche in base a quanto detto a proposito della tipologia degli apprendenti, tale esperienza deve essere presentata chiaramente come momento conclusivo di un percorso didattico orientato all'apprendimento e alla pratica di determinate strutture linguistiche e testuali, cioè l'orizzonte che in genere è comune agli apprendenti avanzati nel contesto didattico cui si fa riferimento.<sup>9</sup> In sintesi, si propone di utilizzare il lavoro svolto in classe per arrivare a prendere parte a un'interazione linguistica che vive fuori dalla classe, portando, in un certo senso, la realtà esterna in classe.<sup>10</sup>

#### 4 Motivazione e strategie motivazionali

La riflessione sulla motivazione è stata intesa in generale come indagine sui fattori sociali e psicologici che possono essere posti alla base di un percorso di apprendimento linguistico; recentemente (a partire dagli anni Novanta) si è sviluppato invece un filone di ricerca orientato piuttosto a fattori didattici, relativi alla pratica quotidiana in classe, per individuare strategie motivazionali, cioè strumenti che permettano concretamente di dare impulso alla motivazione durante la lezione.

Il modello di attività presentato agisce su una serie di fattori psicologici della motivazione, ma al tempo stesso rappresenta un tipo di strategia che permette di agire concretamente sulla motivazione durante la lezione.

---

**8** Immaginando di proporre le attività in contesto di insegnamento LS (nell'esempio di attività proposto alla fine si potrebbe pensare a un adattamento per tale contesto di insegnamento), si avrebbero comunque difficoltà simili a quelle presentate: nel caso si trattasse di un corso per adulti, magari con un paio di incontri settimanali in ore serali, come avviene spesso nelle scuole di lingua che propongono corsi di lingua in LS, ci si troverebbe ad avere a che fare con una classe in cui sarebbe difficile pensare a un lavoro che possa svolgersi in buona parte fuori dalle ore di lezione.

**9** Nel *Project Work*, invece, la lingua target è vista in sostanza come uno strumento per portare a termine un progetto, cioè un «insieme di compiti o *tasks* (per la maggior parte comunicativi) finalizzati ad uno scopo generale, con riscontro nel mondo reale» (Ridarelli 1998, 175). La lingua, dunque, non è oggetto di studio in sé, ma solo «mezzo per portare avanti un compito ben definito» (175). Mentre le attività proposte qui possono essere più vicine ad alcuni tipi di *Project Work* basati su scambi di corrispondenza (178).

**10** Del resto, anche le esperienze in cui si portano gli studenti fisicamente fuori dalla classe non necessariamente rappresentano una sostituzione del contesto didattico con un contesto extradidattico (Marchegiani Jones 1998, 495).

## 4.1 Le attività proposte come fattori della motivazione di tipo psicologico

Le riflessioni sulla motivazione nell'apprendimento in generale, e nell'apprendimento linguistico in particolare, hanno messo in evidenza la varietà dei fattori coinvolti, sottolineando come siano molti gli elementi da prendere in considerazione per poter descrivere efficacemente tale aspetto: la motivazione del singolo apprendente, o di una tipologia di apprendenti in uno specifico contesto di apprendimento, non è mai da ricondurre a un solo tipo di spinta.<sup>11</sup> Più in particolare, molte delle riflessioni hanno evidenziato l'importanza di analizzare la motivazione come risultato dell'incontro di caratteristiche e spinte individuali (spesso legate a fattori affettivi) con un determinato contesto di apprendimento.

In questa prospettiva di ricerca ha avuto un ruolo centrale il modello di Deci e Ryan e la distinzione tra 'motivazione intrinseca' (legata al piacere di svolgere una attività) e 'motivazione estrinseca' (determinata da finalità che non sono legate al solo svolgere una specifica attività). Fondamentale è stato soprattutto il fatto che le due categorie siano state poste lungo un continuum, così da poter descrivere la motivazione dell'apprendente in uno specifico contesto come la combinazione di differenti elementi di tipo intrinseco ed estrinseco (Deci, Ryan 1985). È possibile allora ipotizzare che per la tipologia di apprendente presa in considerazione siano particolarmente rilevanti le motivazioni di tipo intrinseco,<sup>12</sup> ovvero il piacere legato all'attività stessa, che può essere ricondotto al soddisfacimento di due bisogni psicologici fondamentali: a) 'bisogno di competenza' e b) 'bisogno di autonomia'.<sup>13</sup>

Si può affermare che, nell'apprendente di livello avanzato, la motivazione intrinseca legata al 'bisogno di competenza' sia determinata in maniera significativa dalla conoscenza delle strutture, dunque

---

**11** Anche il modello di Gardner (Gardner, Lambert 1959; Gardner 1985; 2001; 2010) spesso sintetizzato nella semplice opposizione tra 'motivazione integrativa' e 'motivazione strumentale', mette in evidenza la complessità dei fattori coinvolti, sia introducendo la distinzione tra orientamento e motivazione, sia sottolineando il fatto che non si debba interpretare la differenziazione tra integrativo e strumentale come una dicotomia (Gardner 1985; 2001), ma bensì come la definizione di una serie di fattori che possono trovarsi combinati in vario modo nei contesti di apprendimento e nei percorsi dei diversi apprendenti.

**12** Tra gli apprendenti individuati come destinatari delle attività proposte è piuttosto limitato il numero di coloro che hanno bisogno di imparare la lingua per esigenze lavorative e, comunque, non ci sono lavoratori immigrati che hanno bisogno di arrivare a un livello di competenza che permetta loro di sopravvivere nel paese straniero e di entrare nel mondo del lavoro: quasi tutti coloro che imparano la lingua in una scuola privata non sono mossi da pressanti esigenze di integrazione linguistica di base (si veda Diadori, Palermo, Troncarelli 2009, 37-47).

**13** Cf., tra gli altri, Deci, Ryan 2007.

dalla competenza metalinguistica. Non sarà allora sufficiente che si senta all'interno di un contesto comunicativo che permetta di simulare efficacemente reali situazioni di scambio linguistico, ma sarà fondamentale che l'apprendente - grazie all'esplicitazione del *focus on form* - possa vedere nelle attività didattiche un percorso funzionale allo sviluppo della competenza linguistica e metalinguistica nella lingua studiata.

Per quanto riguarda poi la motivazione intrinseca legata al 'bisogno di autonomia' e 'autodeterminazione',<sup>14</sup> si può ipotizzare che, per gli apprendenti di livello avanzato, essere indipendenti, essere autonomi, significhi soprattutto conoscere ed essere consapevoli delle forme della lingua che stanno studiando. L'indipendenza legata alla capacità di interagire in determinate situazioni comunicative, invece, è più facilmente considerata acquisita, dunque meno significativa dal punto di vista della motivazione: la pratica comunicativa (e non esclusivamente quella quotidiana) il più delle volte non rappresenta per tali apprendenti un problema.

Nel momento in cui si fa riferimento alla motivazione intrinseca, e dunque alla motivazione legata al piacere di svolgere un'attività, non si può evitare di fare riferimento sia al modello tripartito 'dovere-bisogno-piacere' proposto da Balboni (1994; 2002) sia al modello dello *stimulus appraisal* di Schumann (Schumann 1998; 2001; Schumann, Wood 2004). Tutte e due i modelli evidenziano la ricchezza e la varietà dei fattori individuabili nella motivazione intrinseca, soprattutto cercano di fornire elementi che permettano di agire sulla motivazione durante il quotidiano lavoro di progettazione e realizzazione delle attività didattiche.<sup>15</sup>

Nelle attività proposte, allora, possiamo innanzitutto trovare elementi che permettono di suscitare nell'apprendente il 'piacere di apprendere' (cf. Balboni 2002). Come detto, infatti, nelle attività deve essere esplicitato da subito che la finalità del percorso non è esclusivamente lo sviluppo delle competenze comunicative, ma anche la crescita delle metacompetenze e dunque della conoscenza esplicita del sistema linguistico. Si aggiunga poi che in tale percorso si può anche riconoscere un altro degli elementi evidenziati da Balboni, il 'piacere della sistematizzazione', ovvero il piacere che viene dal sentire di possedere in maniera chiara e completa una particolare sezione degli aspetti formali della lingua.

---

**14** Si veda in particolare Deci, Ryan 1985.

**15** Dal momento che le motivazioni legate a esigenze strumentali sono in questo tipo di apprendenti non molto forti (Villarini 2000, 77), la spinta nel percorso didattico verrà quasi esclusivamente dalla motivazione prodotta dai temi, dai materiali, dalle attività del lavoro in classe (Pallotti 1998, 217-18).

Schumann mette in evidenza il ruolo centrale che i fattori affettivi hanno nei processi cognitivi, e propone un modello che possa essere anche uno strumento per la quotidiana pratica didattica. In particolare, evidenzia cinque caratteristiche che ritiene possano rendere uno stimolo particolarmente efficace dal punto di vista della motivazione: a) *novità*, b) *piacevolezza*, c) *funzionalità* (rilevanza in relazione ai bisogni psicologici degli studenti), d) *realizzabilità*, e) *sicurezza psicologica e sociale*. Anche in questa prospettiva si può allora sottolineare che il *focus on form* può essere altamente ‘funzionale’, ovvero rilevante per gli apprendenti cui si fa qui riferimento e per i loro bisogni, in modo particolare per l’esigenza di ottenere una piena padronanza delle strutture della lingua che si sta studiando. Al tempo stesso, anche l’obiettivo del contatto con la realtà esterna alla classe rappresenta un importante fattore motivazionale: il fatto di doversi confrontare con un contesto reale, può rappresentare uno stimolo particolarmente significativo per gli apprendenti; si tratta di creare occasioni nelle quali gli studenti siano costretti a fare affidamento solo sulla propria competenza per comprendere e farsi comprendere (Orban 1997, 471-2).<sup>16</sup> Sembra possibile allora individuare in simili contesti delle situazioni che agiscono in maniera significativa sulla motivazione legata al bisogno di poter controllare eventi e situazioni, ovvero all’essere in grado di padroneggiare, nel caso specifico, un contesto comunicativo reale. Parallelamente, si possono riconoscere nelle attività proposte delle situazioni in cui è estremamente limitato il timore del fallimento,<sup>17</sup> dal momento che l’apprendente si trova ad affrontare una prova che sarebbe estremamente difficile anche per parlanti madrelingua.

## 4.2 Le attività proposte come strategie motivazionali

Negli ultimi anni è andata sempre aumentando l’attenzione alle tecniche che possono essere impiegate per stimolare e mantenere la motivazione nella classe di lingua, grazie anche alla crescente consapevolezza che, data la centralità della motivazione nel percorso di apprendimento, è fondamentale che i docenti abbiano a disposizione degli strumenti per agire efficacemente sulla motivazione nella

---

<sup>16</sup> A questo proposito anche in alcune situazioni di insegnamento della lingua in LS è possibile creare situazioni di questo genere. Si veda in particolare (Orban 1997) la descrizione di una serie di attività, pensate per un corso avanzato di italiano LS, nelle quali gli studenti hanno contatti diretti con i parlanti della comunità italiana del luogo o sono coinvolti nella produzione di trasmissioni radiofoniche.

<sup>17</sup> Già Atkinson (1973) sottolinea l’importanza di due fattori complementari nella motivazione, ovvero la spinta a ottenere successo e la spinta a evitare il fallimento.

quotidiana pratica didattica.<sup>18</sup> In quest'ottica è un importante punto di riferimento la proposta di Dörnyei che - all'interno di un approccio definito *process-oriented*, «a dynamic view of motivation, trying to account for the *changes of motivation over time*» (2001, 19)<sup>19</sup> - individua quattro differenti momenti in cui articolare l'azione delle strategie didattiche per la motivazione. In ognuna delle quattro fasi vengono individuate delle macroaree nelle quali si distribuiscono le strategie motivazionali che l'insegnante può mettere in campo.<sup>20</sup>

Non ci si sofferma qui in particolare sul primo momento, la creazione delle condizioni di base per la motivazione (*creating the basic motivational conditions*), nonostante sia l'aspetto cui maggiormente danno peso docenti e apprendenti,<sup>21</sup> ma si osserva il modello di attività qui proposto in relazione ad *alcune* delle strategie relative agli altri tre momenti del processo motivazionale.

- a. Generazione della motivazione iniziale (*generating initial motivation*). L'esplicitazione della finalità di molte delle fasi del lavoro - in particolare delle attività di *focus on form* - aumenta la consapevolezza di trovarsi all'interno di un percorso pensato per il raggiungimento di un obiettivo che può essere condiviso dalla classe (Dörnyei 2001, 59-62).<sup>22</sup> Un'adeguata presentazione del momento del contatto con la realtà, poi, permette

---

**18** Si veda tra gli altri Skehan (1991) e Dörnyei (1994) per alcune riflessioni sulla necessità di affrontare il problema della motivazione anche dal punto di vista delle tecniche e le strategie da utilizzare in classe. Più recentemente Dörnyei (2019) è ancora tornato a sottolineare l'importanza di ciò che accade quotidianamente in classe, nell'ottica di poter rendere conto in modo efficace dei fattori coinvolti nei meccanismi della motivazione: all'interno della proposta teorica *L2 Motivational Self System* (2009) descrive la *L2 Learning Experience*, come il tipo di coinvolgimento dell'apprendente nei vari aspetti dell'attività didattica, un coinvolgimento che può essere oggetto di un'indagine che, partendo dai segnali offerti dall'apprendente in rapporto ai singoli momenti del lavoro in classe, ci permetta «to capture the key aspects in measurable terms» (Dörnyei 2019, 25).

**19** Il punto di partenza è un precedente lavoro (Dörnyei, Ottó 1998).

**20** È lo stesso Dörnyei a sottolineare che l'insegnante deve selezionare le tecniche che più sente funzionali, poiché non è necessario usarle tutte per ottenere dei buoni risultati: «A few well-chosen strategies that suit both you and your learners might take you beyond the threshold of the 'good enough motivator', creating an overall positive motivational climate in the classroom» (Dörnyei 2001, 136).

**21** Si vedano i lavori di Cucinotta (2018; 2020) sul modo in cui diversi aspetti della motivazione e delle strategie per la motivazione vengono valutati da docenti e apprendenti: innanzitutto coincidono giudizi di docenti e apprendenti sull'importanza della capacità da parte del docente di creare un clima positivo e in generale instaurare un buon rapporto con gli apprendenti; al tempo stesso, emerge da parte dei docenti la consapevolezza della mancanza di una formazione specifica sulle strategie per la motivazione, il più delle volte frutto solo della propria esperienza o del confronto con i colleghi.

**22** Dörnyei sottolinea l'importanza di puntare anche a obiettivi che riguardino la socializzazione tra gli apprendenti, ma nel tipo di apprendente cui si fa qui riferimento si può pensare che l'obiettivo sicuramente condiviso in modo esplicito sia lo sviluppo della competenza negli aspetti formali della lingua.

- all'apprendente di considerare le attività proposte come realizzabili «students can only expect to be successful with confidence if it is quite clear what 'success' means in the particular context» (58): l'obiettivo sarà, per esempio, arrivare a poter scrivere una lettera al giornale, mentre non ci si potrà ragionevolmente aspettare che la lettera sia pubblicata.<sup>23</sup>
- b. Mantenimento della motivazione (*maintaining and protecting motivation*). La spiegazione delle finalità dei singoli compiti, per esempio l'elemento linguistico cui di volta in volta si deve prestare attenzione, e le strategie per portarli a termine, insieme alla definizione di *task* minimi che permettano di arrivare gradualmente all'obiettivo finale, permetteranno di fare in modo che la motivazione degli apprendenti non si perda all'interno di un percorso con finalità troppo lontane (Dörnyei 2001, 78-85). La sfida di affrontare un contesto esterno alla classe, e in genere non affrontato dai non madrelingua, permette di rendere il lavoro in classe piacevole e stimolante (75-7); si aggiunga poi che si tratta di prove cui gli apprendenti possono sottoporsi senza che ciò comporti un eccessivo carico di tensione e l'alzarsi del filtro affettivo, proprio in virtù del limitato timore di fallimento. Inoltre, il lavoro portato avanti attraverso molti momenti di cooperazione, e il coinvolgimento attivo degli studenti, permette di stimolare in modo significativo la loro autonomia (102-6).
- c. Riflessione sugli obiettivi raggiunti e autovalutazione (*encouraging positive retrospective self-evaluation*). La correzione fra pari e l'intervento del docente (con commenti metalinguistici per favorire l'autocorrezione) possono rendere motivante anche ogni momento di revisione, dando modo all'apprendente di trovare spesso gratificazione nell'autocorrezione (Dörnyei 2001, 123-4).<sup>24</sup> Da questo punto di vista, un aspetto particolarmente interessante è il fatto che le attività proposte possano anche essere viste come momento di 'valutazione autentica' (cf. Wiggings 1993; 1998), vale a dire una valutazione incentrata su ciò che lo studente è in grado di fare, sulle sue prestazioni, attraverso pratiche didattiche che rimandano alla realtà fuori dalla classe.<sup>25</sup> Le varie fasi delle

---

**23** Si veda il § 5 per la presentazione dell'attività per la scrittura della lettera al giornale.

**24** Il tipo di apprendente cui si fa riferimento punta in modo forte al miglioramento delle proprie competenze negli aspetti formali, e quindi troverà particolare gratificazione nell'essere in grado di riflettere in autonomia e arrivare all'autocorrezione sulla base di alcune indicazioni del docente.

**25** La riflessione sulla 'valutazione autentica' si sviluppa soprattutto nell'ambito della ricerca su verifica e valutazione nelle scuole di vario ordine (cf. Frey et al. 2012 per

attività guidano infatti l'apprendente in un percorso per sviluppare capacità comunicative, ovvero capacità di interagire linguisticamente in uno specifico contesto, che non è la simulazione di una situazione reale, ma la stessa realtà fuori dalla classe: la correzione, da parte dell'insegnante e dei compagni, avviene in classe durante le fasi preparatorie e rappresenta il principale lavoro di controllo, mentre il contatto con la situazione reale non è altro che una conclusione e una verifica finale al di fuori del contesto della classe.<sup>26</sup>

## 5 Esempio del tipo di attività proposto

Come si è detto, il tipo di attività didattica che si propone deve essere inquadrata in un percorso più ampio: il confronto con la realtà esterna alla classe deve essere inserito in un percorso di sviluppo delle competenze linguistiche necessarie per affrontare tale momento finale. A tale scopo può essere utile prendere come punto di riferimento una specifica tipologia testuale, così che si possa pianificare un lavoro che parta dalla presentazione di esempi del tipo testuale in questione, ne metta in evidenza le principali caratteristiche, e guidi gli apprendenti attraverso una serie di pratiche esercitative che permettano di familiarizzare con i testi che saranno al centro del lavoro.

Oltre agli ovvi motivi legati all'efficacia della pratica didattica, il lavoro preparatorio permetterà di limitare le difficoltà legate all'innalzarsi del filtro affettivo: l'apprendente, gradualmente condotto al confronto con la realtà esterna alla classe, da un lato potrà sentirsi più sicuro e pronto per affrontare una situazione potenzialmente difficile, dall'altro lato vedrà tale prova come parte di un percorso didattico.

---

una panoramica sugli studi dedicati alla 'valutazione autentica' nelle diverse tipologie di scuole), mentre per quanto riguarda la valutazione degli apprendenti di una lingua straniera lo sviluppo della prospettiva comunicativa aveva già permesso di mettere in evidenza come anche le prove di verifica dovessero essere incentrate quanto meno sulla simulazione di scambi linguistici reali. L'idea di una 'valutazione autentica' in contesto glottodidattico potrà essere interpretata come un passo ulteriore, ovvero come prova incentrata sul contatto con la realtà esterna alla classe e non solo sulla simulazione di situazioni comunicative reali.

**26** In questo aspetto è assimilabile alle modalità con cui la correzione è presente nel *Project Work*, ovvero «principalmente dalle situazioni stesse (con i fraintendimenti da parte degli interlocutori stranieri, ad esempio)» (Ridarelli 1998, 183).

## Lettera al giornale<sup>27</sup>

Obiettivo: sviluppo delle competenze linguistiche, produzione di testi narrativi e argomentativi, gestione del registro informale e semi-formale. Il percorso ha come conclusione la scrittura di una lettera a un giornale a diffusione nazionale.

L'attività è stata proposta in classi di livello C1 o C2 in una scuola di italiano per stranieri a Roma. Le classi erano costituite da studenti di diverse nazionalità ed età compresa tra i 19 e i 60 anni. Il lavoro si è svolto in genere nell'arco di due settimane, all'interno di un corso intensivo che prevedeva tre ore di lezione ogni giorno per cinque giorni a settimana.

### Introduzione

Si spiega alla classe che si svolgerà un lavoro sulla scrittura di lettere più o meno formali, con l'obiettivo di arrivare a scrivere alla rubrica delle lettere di un quotidiano nazionale: *la Repubblica*. La scelta di un quotidiano nazionale di ampia diffusione è dovuta due ragioni fondamentali: prima di tutto è opportuno selezionare un contesto che possa rappresentare per gli apprendenti una vera sfida; in secondo luogo, il fatto che si tratti di un quotidiano di ampia diffusione permette di sottolineare subito come l'obiettivo del percorso sia arrivare a scrivere una lettera al giornale, consapevoli del fatto che capita solo a una piccola minoranza di coloro che scrivono di vedere la propria lettera pubblicata.

#### a) Prima settimana (schema attività)

Scrittura email informale. Scrivere una email a un amico o un'amica, descrivendo un luogo speciale di Roma e spiegando il motivo per cui si pensa sia speciale. Correzione reciproca tra gli studenti; successiva autocorrezione in base ad alcune indicazioni del docente.

Scrivere alla stessa persona un'altra email in cui si descrive lo stesso luogo, ma questa volta presentandolo come il luogo peggiore di Roma. Nell'assegnare questa seconda produzione scritta si sottolinea innanzitutto il fatto che questo genere di lavoro si inserisce nel percorso generale delle lezioni del livello, per sviluppare le

---

<sup>27</sup> Un altro esempio di attività simile, che però è stato possibile svolgere meno frequentemente, è la produzione di un breve racconto per partecipare a un concorso letterario per esordienti (per esempio *Parole in corsa*, concorso letterario dell' ATAC azienda del trasporto pubblico locale di Roma).

competenze linguistiche e la capacità di gestire i vari strumenti della lingua (per esempio descrivendo e raccontando lo stesso episodio con stili e scelte linguistiche differenti).

Scrivere una email alla stessa persona cui erano state indirizzate le prime due e raccontare il primo giorno alla scuola di lingue, con particolare attenzione sia a ciò che è successo sia alle sensazioni provate. Per la correzione stesse modalità della fase precedente, con la sola differenza che prima della correzione reciproca si chiede di fare particolare attenzione all'uso dei tempi del passato.<sup>28</sup>

## **b) Seconda settimana (schema attività)**

Lettere al giornale. Ognuno ha una pagina delle lettere presa dal giornale in giorni diversi; lettura e analisi dei testi, individuazione dei contenuti e dei temi trattati;<sup>29</sup> selezione dei testi in cui si parla di problemi quotidiani ed episodi di malcostume.

Doppio tipo di lavoro, il primo sul livello di formalità della lettera, il secondo sul tipo testuale.

Livello di formalità: in coppia, scrivere un'email a una persona della sfera privata esponendo lo stesso problema trattato in una delle lettere al giornale. Correzione reciproca tra le coppie, con particolare attenzione alle possibili differenze tra i due tipi di testo: lettera privata e lettera al giornale.

Tipo testuale: in coppia, provare a mettere in evidenza per ogni testo l'opinione di chi ha scritto la lettera e i punti in cui tale opinione emerge. Presentare agli altri il problema trattato nella lettera, immaginando di essere in un dibattito: un componente della coppia sostiene il punto di vista espresso nella lettera e l'altro, invece, presenta lo stesso problema da un punto di vista opposto. Infine, in coppia, scrivere una lettera con tono simile all'originale in cui si sostiene la tesi opposta.

Pensare a un argomento o a un episodio da trattare nella propria lettera al giornale, cercando un aspetto culturale, un'abitudine o qualcosa di simile che, da stranieri, sia difficile comprendere o si giudichi negativamente. Il giorno successivo ognuno presenta alla

---

**28** Come detto a proposito delle strategie motivazionali, è importante affiancare alla motivazione a lungo termine della lettera da scrivere al giornale altre motivazioni a breve termine sugli specifici lavori linguistici che si chiede di svolgere.

**29** Le pagine vanno selezionate in modo che contengano il numero minore possibile di lettere con riferimenti alla politica italiana. L'obiettivo dell'attività, infatti, non è l'approfondimento delle tematiche politiche (spesso ostiche per gli studenti stranieri a meno che non nutrano uno specifico interesse), ma l'analisi del tipo di testo che si dovrà realizzare.

classe il problema che intende trattare; la classe ne discute, magari fornendo suggerimenti e spunti originali.

Scrivere la lettera, che deve essere compresa tra 150 e 200 parole. Anche in questo caso c'è un primo confronto con i compagni, poi l'insegnante si limita a segnalare per ogni lettera alcuni punti da rivedere: devono essere solo indicazioni per l'autocorrezione, dunque indicazioni su elementi da rivedere senza però specificare il tipo di cambiamento da apportare; per tutto ciò che si è detto, infatti, è fondamentale che l'ultima fase del lavoro sia il più possibile frutto del lavoro in autonomia, in questo modo ognuno potrà veramente sentirsi di affrontare con i propri mezzi la prova finale.

Ogni apprendente invia l'email al giornale.

## **Risultati**

Tra tutte le lettere inviate dalle classi in cui negli anni è stata utilizzata l'attività, solo una è stata pubblicata: uno studente giapponese che era stupito dai mozziconi di sigaretta in strada. Altre volte il giornalista ha risposto privatamente, ma non ha pubblicato la lettera, mentre nella maggior parte dei casi non si è ottenuta risposta. Per quanto, dunque, la pubblicazione possa essere molto gratificante per tutti (studenti e insegnante), va sottolineato che non è assolutamente necessario per la buona riuscita dell'attività: fondamentale è il percorso e fondamentale è il fatto che gli studenti arrivino a potersi confrontare con una prova del genere; a tal fine, come detto in precedenza, da subito deve essere chiarito che la pubblicazione è molto poco probabile, dunque non è l'obiettivo finale né la conferma che l'attività ha avuto un buon esito.

## Bibliografia

- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton; New York: D. van Nostrand Co. Ltd.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Benati, A. (2021). *Focus on Form*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom: An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL.LE*, 7(3), 447-72. <https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2018/03/006>
- Cucinotta, G. (2020). «Strategie motivazionali per la classe di lingua. Rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti». *EL.LE*, 9(1), 95-110. <https://doi.org/10.30687/elle/2280-6792/2020/01/005>
- Deci, E.; Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- De Marco, A.; Mascherpa, E. (2011). «Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il focus on form». *Italiano LinguaDue*, 2, 38-54
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Dörnyei, Z. (1994). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom». *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-84. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2009). «The L2 Motivational Self System». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. (2019). «Towards a Better Understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-30.
- Dörnyei, Z.; Ottó, I. (1998). «Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. <https://doi.org/10.14746/sllt.2019.9.1.2>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). «Investigating Form-Focused Instruction». *Language Learning*, 51, 1-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). «The Definition and Measurement of Explicit Knowledge». *Language Learning*, 54, 227-75. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-46. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ericsson, K.; Simon, H. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, (MA): MIT Press.
- Frey, B.B.; Schmitt, V.L.; Allen, J.P. (2012). «Defining Authentic Classroom Assessment». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 1-18. <https://doi.org/10.7275/sxbs-0829>

- Fotos, S. (1993). «Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction». *Applied Linguistics*, 14, 385-407.  
<https://doi.org/10.1093/applin/14.4.385>
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2001). «Integrative Motivation and Second Language Acquisition». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1-19.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1959). «Motivational Variables in Second-Language Acquisition». *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-72.  
<https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1983). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Long, M.H. (1983). «Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research». *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-82.  
<https://doi.org/10.2307/3586253>
- Long, M.H. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». DeBot, K; Ginsberg, R.B.; Kramsch, C. (eds), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52.
- Long, M.H. (2000). «Focus on Form in Task-based Language Teaching». Lambert, R.; Shohamy, E. (eds), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia: Benjamins, 179-92.  
<https://doi.org/10.1075/z.96.11lon>
- Long, M.H. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Marchegiani Jones, I. (1998). «Fuori dalla classe! Una proposta didattica per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera fuori dall'aula tradizionale». *Italica*, 75(4), 495-516.  
<https://doi.org/10.2307/479609>
- Mitchell, R. (2000). «Applied Linguistics and Evidence-Based Classroom Practice: The Case for Foreign Language Grammar Pedagogy». *Applied Linguistics*, 21(3), 281-303.  
<https://doi.org/10.1093/applin/21.3.281>
- Orban, C. (1997). «Real Talk: Interviews, Radio Broadcasts and Videotaping as Context in Advanced Italian Conversation Classes». *Italica*, 74(4), 466-84.  
<https://doi.org/10.2307/479479>
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Ridarelli, G. (1998). «Project work». Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 173-87
- Schmidt, R.W. (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11(2), 129-58.  
<https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R.W. (1993). «Awareness and Second Language Acquisition». *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26.  
<https://doi.org/10.1017/s0267190500002476>
- Schumann, J.H. (1998). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

- Schumann, J.H. (2001). «Learning as Foraging». Dörnyei, Z.; Schmidt, R. (eds), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 21-8.
- Schumann, J.H.; Wood, L.A. (2004). «The Neurobiology of Motivation». Schumann, J.H.; Crowell, S.E.; Jones, N.; Namhee, L.; Schuchert, S.A.; Wood, A.L. (eds), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 23-42.
- Serra Borneto, C. (a cura di) (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Skehan, P. (1991). «Individual Differences in Second Language Learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-98.  
<https://doi.org/10.1017/s0272263100009979>
- Tamponi, A.R. (2007). «Il task e l'elaborazione dell'input: da una didattica meccanicistica a una didattica operativa». *Studi di glottodidattica*, 1, 91-111.
- Terrell, T.D. (1991). «The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach». *The Modern Language Journal*, 75, 52-63.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01083.x>
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*. Roma: Carocci.
- Villarini, A. (2000). «Le caratteristiche dell'apprendente». De Marco, A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci, 71-86.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

