

**IL TASK E L'ELABORAZIONE DELL'INPUT:
DA UNA DIDATTICA MECCANICISTICA AD UNA DIDATTICA OPERATIVA**

ANNA RITA TAMPONI
Università Federico II – Napoli

Abstract

Il presente articolo, dopo un breve excursus sulle varie teorie che hanno considerato l'input come fattore essenziale dell'apprendimento delle lingue straniere, si concentra sulla funzione dei task come strumento di rielaborazione e partecipazione attiva degli apprendenti. Il task-based approach si prefigura come approccio innovativo che include e supera le recenti prospettive didattiche, per orientare l'apprendimento/insegnamento della L2 in una dimensione operativa. L'ipotesi che le ricerche condotte intendono verificare considera il task-based approach come un approccio che facilita e accelera il processo di apprendimento. A sostenere questa ipotesi viene presentato un modello di ciclo didattico ed i risultati di uno studio condotto sulle produzioni in Italiano di studenti stranieri nell'ambito di una didattica basata sull'uso di testi e task.

Parole chiave: *Input, task, unità didattica, task-based approach*

1. Prospettiva Teorica

Il legame fra input e performance nell'acquisizione di una lingua straniera è stato ripetutamente oggetto di analisi e studio negli ultimi 40 anni. Già nel 1973 Corder aveva sottolineato l'importanza dell'input nell'acquisizione della L2, accentuando il ruolo del processo che trasforma input in intake e conduce alla produzione di un interlingua sempre più vicina all'uso di un parlante nativo della L2. Gli approcci situazionali degli anni '70 consideravano l'apprendimento di una lingua straniera possibile solo se l'interlingua prodotta ri-utilizzava il modello situazionale proposto.

Con l'ipotesi di Krashen (1982, 1985) sintetizzata con la formula $input + 1$ ($i+1$) si è consolidata l'idea che l'interlingua viene attivata nel momento in cui l'apprendente nota la discrepanza fra il messaggio e ciò che lui/lei comprende. Questa consapevolezza può essere innescata solo se la discrepanza non è eccessiva. Le maggiori critiche alla teoria di Krashen sono nate perché la visione appare troppo semplicistica visto che non vengono sufficientemente specificati i fattori che intervengono nell'acquisizione, essendo eccessivamente enfatizzato il fattore incidentale dell'apprendimento e poco considerato il ruolo dell'attenzione e della memoria, anche associative, che giocano un ruolo importante nella didattica delle lingue in situazione educativa formale e non naturale (Cardona, 2004).

Le osservazioni di Krashen sono state comunque importantissime per gli studiosi successive (Long, 1985; McLaughlin, 1987; Larsen-Freeman & Long, 1991), che si sono concentrati sulle modalità di elaborazione dell'input nell'interazione orale, sottolineando l'importanza della negoziazione del significato che permette agli apprendenti di superare i problemi di comprensione. Nel 'competition model' (Bates and MacWhinney, 1981, 1987, MacWhinney, 2001), i diversi elementi della lingua, come l'ordine delle parole, la morfologia, l'intonazione, il lessico, e tutti gli aspetti dell'input 'competono' nella mente dell'apprendente che li rielabora e li 'pesa' a livello di singole frasi, per poterli riutilizzare nella produzione.

Nella 'ipotesi interazionale' (Pica, 1994; Loschky, 1994) si ritiene che sia la negoziazione a facilitare la comprensione, l'intake e quindi l'acquisizione. Al contrario VanPatten (1996) ritiene che la focalizzazione sugli aspetti formali della lingua sia principalmente un processo di rielaborazione individuale.

Queste diverse visioni relativamente al ruolo dell'input hanno portato sempre più a dare importanza non tanto alla comprensione dell'input, quanto alla sua rielaborazione, e quindi alla produzione in L2, considerate come elemento cruciale che determina proprio il processo di acquisizione.

Elbers (2001) sostiene che non è la comprensione che indica l'appropriatezza dell'input utilizzato nella didattica, ma la produzione, che dimostra ciò che un apprendente abbia incluso nel proprio bagaglio di conoscenza, 'formulating involves developing an appropriate linguistic form for the conceptualized meaning' (Elbers, 2001, p.245-246)

Appare evidente quindi che in questa prospettiva l'accuratezza formale debba essere sempre associata a contenuti significativi che l'apprendente intende esprimere (Laufer, 2005). Quindi la fase della produzione viene necessariamente collegata all'attenzione e alla memoria (Robinson, 2001 and 2003) e all'apprendimento esplicito (DeKeyser, 2003). DeKeyser sostiene che la fase automatica e quindi implicita segue quella esplicita 'explicitly learned knowledge can become implicit in the sense that

learners can lose awareness of its structure over time' (DeKeyser, 2003, p. 315) ed è proprio questa prospettiva che è in linea con quella che Skehan (2001) considera l'ultima fase del processo di apprendimento, ossia l' 'automatized, rule-based stage', il livello di applicazione automatica delle regole linguistiche.

In questi termini l'indicatore dell'acquisizione non è più il livello di comprensione dell'input, ma l'output, ossia la produzione in lingua straniera, come già affermato precedentemente da alcuni studiosi (Swain, 1985; Rivers, 1994; Swain and Lapkin, 1995) e nel CEF dal 1998 fino alla versione del 2001. Anzi proprio nel CEF viene evidenziato un modello multidimensionale dell'apprendimento, in cui il contesto di apprendimento assume un ruolo essenziale.

Identificare cosa si intenda per contesto di apprendimento è stato ed è un compito arduo. Kramsh ha discusso ampiamente il ruolo del contesto che definisce non al singolare, ma al plurale, i contesti, e che descrive come 'alignments of reality along five different axes: linguistic, situational, interactional, cultural and intertextual'. (Kramsch, 1993, p. 46). Essi interferiscono nella rielaborazione dell'input e quindi nella produzione e devono essere considerati nelle scelte didattiche.

Appare chiaro che sia unanime l'osservazione che i fattori che intervengono nell'elaborazione dell'input siano molteplici; per questo semplici attività di tipo meccanicistico che conducono ad una semplice ri-produzione del modello dell'input non si sono rivelate efficaci in quanto attivano la memoria a breve termine nella produzione di testi formalmente corretti, ma non incidono nella memoria a lungo termine; al contrario reali compiti da svolgere in lingua straniera (Nunan, 1989) permettono una produzione non tanto orientata verso la pratica di forme linguistiche, quanto verso reali esperienze di vita, sia personali che culturali (Willis, 1996) , in modo tale che gli apprendenti 'do unintentionally attend to, notice, and learn many vocabulary or grammatical and pragmatic features of the L2 (incidental learning)' (Robinson, 2003, p.641), e nella produzione in lingua straniera tendono a selezionare, sviluppare, riorganizzare ed esprimere idee in modo organico (Hyland, 2003).

2. La funzione dei task

Negli anni 60 le attività proposte dal metodo grammaticale-traduttivo erano soprattutto di tipo meccanicistico, basate su una produzione formalmente corretta ma non contestualizzata. L'approccio situazionale e poi quello comunicativo hanno introdotto l'obiettivo di condurre gli apprendenti a comunicare in modo efficace ed appropriato in contesti stranieri (Brumfit & Johnson, 1979), artificialmente ricreati. La classe di lingua doveva divenire quindi una comunità di apprendimento (Little & Sanders, 1989; Sheils, 1993; Sharan & Shlomo, 1995) e l'aspetto positivo di questo approccio è stata l'enfasi data alla produzione 'contestualizzata' alla situazione, vera o virtuale, che veniva proposta in classe (Long & Crooks, 1991, Nunan, 1989).

Secondo un approccio cognitivista all'apprendimento delle lingue, le competenze linguistiche rispecchiano i processi cognitivi in atto nella mente dell'apprendente, 'language proficiency is the reflection of cognitive processes', (Cook, 2002, p.149). Quindi le semplici attività comunicative non sempre coinvolgono il discente dal punto di vista cognitivo se ricreano nella classe una realtà che nel profondo viene percepita come non vera, quindi non cognitivamente stimolante. Secondo i cognitivisti il processo di apprendimento è basato sull'immagazzinamento di conoscenze a seguito di reazioni in situazioni reali (Bygate et al., 2000), 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 nella memoria insieme ai concetti, ai bisogni e alle azioni che li hanno generati (Foster, 2001), creando così dei forti nodi concettuali fra forma e significato ('Focus on Form'). Queste considerazioni permettono quindi di ridefinire i task come attività non solo di negoziazione di significato (Pica et al, 1966, 59-84), ma anche come *catalizzatori* dei processi di apprendimento (Willis, 1996; Bygate, Skehan, Swain, 2001). Quindi i processi mentali coinvolti nella risoluzione di task devono essere significativi, coinvolgenti, valutabili in termini di risultato (Skehan, 1998, p.95), che non può essere fisso ma variabile a seconda delle personalità coinvolte e dei contesti.

Il task-based approach considera il processo di acquisizione della L2 come un processo soprattutto conscio, che si sviluppa attraverso fasi sottostanti l'acquisizione delle abilità linguistiche (Skehan 2002, p.88).

- 1.Prestare attenzione (*noticing*)
- 2.Identificare gli schemi ricorrenti (*gestione dell'attenzione*)
- 3.Estendere le proprie considerazioni (*induzione*)
- 4.Allargare e rendere complesso (*sensibilizzazione grammaticale*)
- 5.Integrare (*ricostruzione*)
- 6.Diventare sempre più esatto (*automatizzazione*)
- 7.Crearsi un repertorio (*processo di immagazzinamento*)
- 8.Automatizzare (*memoria a lungo termine*)
- 9.Lessicalizzare, doppia codificazione (*memoria a lungo termine e immagazzinamento*).

Grazie alle esperienze acquisite attraverso l'input e le attività con compiti precisi, gli apprendenti si costruiscono un repertorio che permette loro di 'lessicalizzare' il loro personale significato, in modo sempre più vicino alla lingua obiettivo (Dixon-Krauss, 1996). In questo modo i task non solo conducono l'apprendente a 'notare' gli elementi salienti (Gioara, 2003) di un messaggio ricevuto, ma ad una produzione personalizzata in lingua straniera, che costituisca non solo il prodotto dell'acquisizione o il mezzo per esercitarsi in lingua straniera, ma soprattutto il fattore di attivazione del processo di acquisizione (Izumi, 2002, p.545). Quindi 'output' visto non solo come verifica di ciò che l'apprendente ha notato, ma anche anche versione sempre nuova di interlingua. Ovviamente più l'apprendente è principiante, più sarà strettamente legato ai modelli linguistici offerti nell'input. Con task appropriati il processo di acquisizione viene inoltre accelerato attraverso l'attivazione di strategie cognitive quali l'analisi, il controllo e l'attenzione selettiva .

Quindi se la produzione provocata dai task da un lato include una focalizzazione sulla comunicazione, da un altro si concentra sul contenuto (Snow, M.A & Brinton D.M., 1997 and Pica, T., 2002) e sui bisogni di un mondo reale.

3. L'organizzazione del modulo didattico

È importante sottolineare che una didattica basata sui task non si configura in modo sequenziale, ma basata sui processi (Prahbu, 1987) e sulle personalità diverse e specifiche di ogni apprendente. Si delinea quindi come una didattica modulare e procedurale.

Per modulo si intende una unità di insegnamento/apprendimento formulata con l'indicazione di obiettivi e contenuti, verificabili e misurabili attraverso le produzioni. Le sequenze di unità di apprendimento interagiscono in un percorso flessibile finalizzato allo sviluppo diversificato ed integrato delle abilità. Quindi in una didattica incentrata sul task-based approach l'apprendimento di aspetti specifici della lingua straniera avviene in modo ciclico.

Ogni modulo didattico può essere organizzato secondo un ciclo che rispetti i processi sottostanti l'apprendimento delle abilità linguistiche riconducibili alle quattro macrocategorie di 1) *noticing*, 2) *patterning*, 3) *controlling* e 4) *lexicalising* (Skehan, ibid.), che sintetizzano la sequenza analitica precedentemente presentata.

Le fasi di ogni ciclo di task possono essere pertanto: **pretask** che corrispondono alla fase della pianificazione e dell'osservazione approfondita (*noticing*); **while-task** che corrispondono alla fase di focalizzazione dell'attenzione, al riconoscimento di schemi ricorrenti al fine di crearsi un repertorio (*patterning and controlling*) e infine **task di produzione scritta**, di tipo creativo, al fine di integrare la nuova informazione negli schemi mentali e di ri-appropriarsene anche verbalmente (*controlling e lexicalising*).

Inoltre, proprio per il fatto che il task si concentra sul significato ed ha sempre relazioni con il mondo su cui l'apprendente agisce (Skehan, 1998; Willis, 1996), contenuto e lingua divengono due aspetti inscindibili, in linea con gli approcci proposti dai modelli CALLA -*Cognitive Academic Language Learning Approach* - (Snow & Brinton, 1997) e dal CLIL - *Content and Language Integrated Learning* -, ma con particolare enfasi alla relazione contenuto-forma (*Focus-on-Form*) che vede nella fase di sensibilizzazione grammaticale e di ricostruzione il momento cruciale dell'apprendimento.

In altre parole il ciclo proposto può seguire il modello di Corbett (Corbett, 2003):

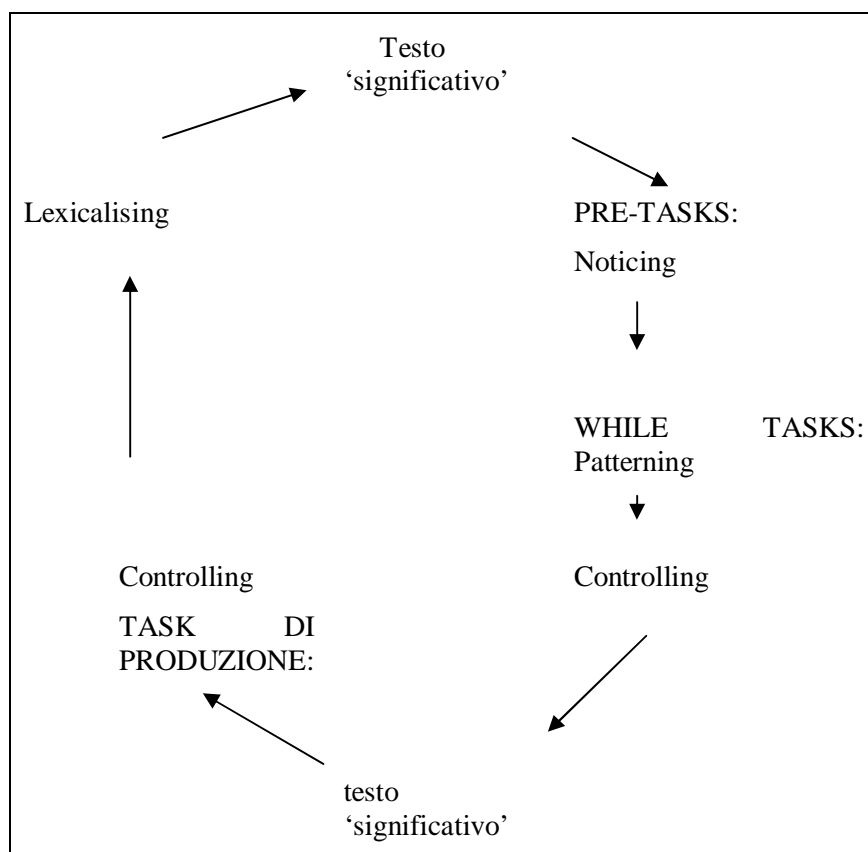


Fig. 1 – Il ciclo dei task

In sintesi una didattica basata sui task può prevedere le seguenti fasi:

e 1:	Fas Sel eazione dell'input	a) selezione di testi, che rappresentino un input significativo in base ai contesti di apprendimento e agli apprendenti b) creazione di task che includano sezioni di osservazione di elementi linguistici (Noticing), del significato e di come è organizzato (Patterning), riorganizzazione guidata dei significati (Controlling) e produzione creativa (Lexicalising)
e 2	Fas Gr adulare	organizzare testi e tasks in moduli
e 3	Fas Mo nitorare	Raccogliere ed analizzare dati ed eventualmente apportare aggiustamenti ai moduli
e 4	Fas Val idare	Confermare le scelte e proporre di nuove

Fig. 2 – Le fasi di applicazione

4. Applicazioni didattiche

Le applicazioni didattiche dipendono direttamente dal contesto di intervento e dal livello di competenza linguistica. Per esempio in un contesto di didattica dell'Italiano L2 a studenti Erasmus, diviene importante utilizzare un input coinvolgente, legato al mondo sociale ed accademico in cui i discenti operano, accompagnato da task adeguatamente complessi che favoriscano l'uso di forme linguistiche di base, riutilizzabili dai discenti nel loro contesto d'uso. In una esperienza del 2005-06 all'università Federico II, il criterio di selezione è stato quindi dettato da:

- rilevanza dei contenuti per gli apprendenti
- uso di lessico di base e di strutture morfo-sintattiche diffuse
- uso di media differenti (internet, tv, film, foto, ecc)

Ad esempio i moduli si sono basati su un semplice testo di economia tratto da Internet; un quadro (arte) o un breve estratto cinematografico o letterario; delle pubblicità cartacee (scienze sociali) accomunate da un tema, per esempio la famiglia o la coppia, preparati attraverso associazioni di parole (pre-task) e poi analizzate attraverso tabelle (while-task) per condurre a testi scritti relativi alla tematica presentata (task di produzione); una canzone legata al tema della guerra (storia) introdotta da parole da accoppiare a seconda della rima (pre-task), analizzata con tabelle o con compiti mirati a ricostruirne la sequenza cronologica (while-task) per accompagnare i discenti alla scrittura di brevi testi rimati su nuove tematiche o brevi relazioni.

Ecco una tabella che sintetizza alcuni moduli:

Testi	Tipi di pre-task	Tipi di task
ECONOMIA <i>Acqua, scuola e trasporti: città che vai, tariffa che trovi</i> http://www.miaeconomia.it/soldiefa miglia/	Rete di parole partendo da 'servizi pubblici'	Tabelle da riempire Ricerca su internet per stessi temi, ma applicati alla situazione nel proprio paese
SOCIOLOGIA Pubblicità cartacee che includano immagini di coppie	Tabella relativa a propria esperienza	Tabella con testo da ricostruire
STORIA <i>La Guerra di Piero (DeAndrè)</i>	Accoppiamento in rime di parole sparse	Ricostruzione cronologica, tabelle e ricerche su temi e situazioni di guerra
ARTE/LETTERATURA/CINEMA <i>Io non ho paura (Ammanniti/Salvadores)</i>	Immagine creativa	Tabelle e ricostruzione

Fig. 3 – I moduli didattici basati su task (2005-06)

I task sono generalmente eseguiti in coppie o piccoli gruppi perché il confronto permette di concentrarsi sui compiti da risolvere (Willis, 1996), mentre la ricerca di lessico e forme grammaticali e sintattiche corrette diviene funzionale allo svolgimento del task, che conducono al ri-utilizzo di usi della lingua incontrati nel testo o sviluppati durante le attività (*re-casting*).

Le tecniche di utilizzo dell'approccio basato su testi e task sono svariate. Ad esempio una tecnica utile per favorire le interazioni fra apprendenti è quella del *jig-saw puzzle*, che nel caso del corso Erasmus di Italiano L2 è stata applicata al modulo arte-cinema-letteratura, mirato all'esame critico di un prodotto artistico e alla funzione linguistica di esprimere emozioni passate. I task miravano quindi a sollecitare l'uso appropriato del passato prossimo-imperfetto dal punto di vista grammaticale e sintattico e ad utilizzare un lessico legato alle emozioni; il modulo aveva come obiettivo di produzione scritta un breve testo narrativo che raccontasse di emozioni vissute, vere o presunte.

In una esperienza di didattica dell'Italiano LS presso la UCL (University College) di Londra, in una ricerca sviluppata fra il 2002 e il 2005, i testi di partenza sono stati soprattutto brevi testi letterari, selezionati per il loro indice di facilità con il GULPEASE (Lucisano, Piemontese, 1988). Il contesto era di studenti che si sarebbero laureati in Italiano, con studi di storia e letteratura italiana. I moduli sono stati raggruppati secondo tematiche che determinavano anche un uso progressivo dei domini lessicali, dal personale al sociale, secondo le indicazioni del CEF (2001). I moduli sviluppati partendo da input letterari sono stati i seguenti:

YEAR 2002-0	YEAR 2003-04	YEAR 2004-05
-------------	--------------	--------------

<p>MY WORLD</p> <p>1. Lui e Io (Ginzburg)</p> <p>2. Lettere dal Carcere (Gramsci)</p> <p>MY PLACES</p> <p>3. Cristo si è fermato ad Eboli (C. Levi)</p> <p>CHILDREN AND ADULTS</p> <p>4. Il sentiero dei nidi di ragno (Calvino)</p> <p>WAR</p> <p>5. La Ciociara (Moravia)</p> <p>6. La Guerra di Piero (DeAndrè)</p> <p>SEDUCTION</p> <p>7. Attraverso il tuo corpo (Bevilacqua)</p>	<p>MY WORLD</p> <p>1. Lui e Io (Ginzburg)</p> <p>2. Berah di Kibawa (Maraini)</p> <p>3. Lettere dal Carcere (Gramsci)</p> <p>MY PLACES</p> <p>4. Cristo si è fermato ad Eboli (C. Levi)</p> <p>CHILDREN AND ADULTS</p> <p>5. Il sentiero dei nidi di ragno (Calvino)</p> <p>WAR</p> <p>6. La Ciociara (Moravia)</p> <p>7. La Guerra di Piero (DeAndrè)</p> <p>BUREAUCRACY AND DUTY</p> <p>8. La Gita a Tindari (Camilleri)</p>	<p>MY WORLD</p> <p>1. Lui e Io (Ginzburg)</p> <p>2. Berah di Kibawa . (Maraini)</p> <p>3. Lettere dal Carcere (Gramsci)</p> <p>MY PLACES</p> <p>4. Cristo si è fermato ad Eboli (C. Levi)</p> <p>CHILDREN AND ADULTS</p> <p>5. Il sentiero dei nidi di ragno (Calvino)</p> <p>6. Io non ho paura (Ammanniti)</p> <p>WAR</p> <p>7. La Ciociara (Moravia)</p> <p>8. La Guerra di Piero (DeAndrè)</p> <p>SEDUCTION</p> <p>9. Cento colpi di spazzola (Melissa P.)</p>
---	--	---

Fig. 4 – I moduli didattici basati su task (2002-05)

Ogni modulo è stato sviluppato seguendo una struttura ricorrente proprio perchè la familiarità con i task facilita i compiti che gli apprendenti sono chiamati a svolgere (Bygate, 2001; Robinson 2002, 2005; Kuiken, Mos and Vedder, 2005).

I task di produzione proposti sono stati i seguenti:

Texts	Types of production tasks
1. Lui e Io (N. Ginzburg)	Interview your partner/sister/brother/friend/mate on his/her likes and dislikes, decide the questions you ask and report the answers. Then write your diary about the differences and similarities between the two of you. (Text type: diary)
2. Berah di Kibawa (D.Maraini)	Choose a far-away country and gather information on it. You are a child living there. Write the description of yourself and your family. (Text type: description of people)
3. Lettere dal Carcere (A. Gramsci)	Take the role of a person who had to leave his/her country for various reasons (politics, religion, study, gap year, etc.) and decide whom you would write to, what you would say to re-assure the people at home and get information about life there. Then write your informal letter. (Text type: informal letter)
4. Cristo si è fermato	Choose a picture or a painting of a square, meaningful to you, and list nouns and adjectives you might need. Then write a description of the square. (Text

<i>ad Eboli</i> (C.Levi)	type: description of place)
5. <i>l sentiero dei nidi di ragno</i> (I.Calvino)	You are a child and you are experiencing an extra-ordinary event (a tsunami, a war, etc). Imagine context and setting, look around you and list what you think, see, hear, are afraid of, or do not understand. Then write your perceptions as a first or third person narration. (Text type: narration).
6. <i>o non ho paura</i> (N.Ammanniti)	You are in an open field and find a hidden place (a grotto or a hole) where someone is kept (a man or a woman, a boy or a girl, a child), by someone else (criminals, fairies, elves, peasants, terrorists, a political or religious group, etc.), for some reasons (money, ideology, fear, etc.). What can you do? Write your plans to solve the problem, as if reporting your thoughts and actions. (Text type: first or third person narration).
7. <i>ento colpi di spazzola</i> (Melissa P.)	Consider 3 days of your life, with 3 main characters: one is your mother, the other two are a friend you know and an acquaintance who has just been introduced to you. An unexpected event happens. Write the short diary of these three days. (Text type: diary).
8. <i>traverso il tuo corpo</i> (A.Bevilacqua)	Who is at your birthday party? Where is it? Write the diary of the party. (Text type: diary).
9. <i>a Ciociara</i> (A.Moravia)	Look at the following picture: What is the woman thinking, where has she been and why? What is she looking at? Write a narration of her recent story as a third person narration. (Text type: third person narration).
10. <i>a Guerra di Piero</i> (F. De Andrè)	a) it is your last day of a war which you did not want to serve. Write a letter to your girl friend. (Text type: letter). b) Choose a topic (love, friendship, a season, hell, heaven, loneliness, etc.). Write associated words, rhyming with each other in couplets. Now link the words in meaningful lines, in order to write your own poem. (Text type: poem).
11. <i>a Gita a Tindari</i> (A.Camilleri)	You are in an office (immigration, registry, tax, visa, police, etc.) and need to ask a not very collaborative employee for something. Write the dialogue between you and the employee. (Text type:dialogue).

Fig. 5 – I task di produzione

5. La misurazione degli esiti e la valutazione

Se il task è caratterizzato dal fatto che la valutazione della produzione dipende dal conseguimento del risultato da raggiungere attraverso un uso appropriato della lingua lingua straniera (Willis&Willis, 1996), la valutazione della produzione dei discenti dipende da variabili quali il tipo di input, il tipo di task da svolgere ed il tempo assegnato per svolgerlo (CEF, ch. 9). Le tre aree misurabili della produzione in lingua straniera sono generalmente riconducibili ai livelli di complessità, accuratezza morfosintattica e scorrevolezza, ossia quegli elementi che in inglese si chiamano ‘complexity, accuracy and fluency’ e seguendo i quali si sono portati avanti studi relativi a come i task inducessero alla produzione corretta, scorrevole e relativamente complessa in lingua straniera (Skehan, 2001; Skehan & Foster, 2005).

Per la misurazione dei testi scritti, il problema è subito apparso più complesso. Infatti ci si è resi conto che bisognava prendere in considerazione gli studi fatti sulle variabili specifiche della produzione scritta, che come asseriscono nei loro studi Wolfe-Quintero et al. (1998), ha delle caratteristiche diverse rispetto alla produzione orale. Ad esempio la categoria della ‘scorrevolezza’, ‘fluency’, non può nella produzione scritta essere così fortemente legata al fattore temporale, ma necessita di

altre coordinate. In generale si suggeriscono le seguenti categorie per analizzare i risultati di moduli attivati attraverso un input rielaborato con i task:

Valutazione complessiva

Scorrevolezza **FL** (Fluency = numero di parole diviso per numero di t-units)

Creatività **CR** (1 a 5, dal minimo al massimo della creatività)

Accuratezza

Indice di intelligibilità **II/T** (0=non intellegibile; 1= parzialmente intellegibile; 2=completamente intellegibile ; 3= intellegibile e corretto, o valori intermedi stimati ; somma del punteggio per t-unit diviso per numero di t-units)

Indice di errore **EI** (EFW-E/EFW, numero di parole-senza-errore, *error-free-words*, meno numero di errori diviso numero di parole-senza-errori)

Complessità

Frase subordinate e coordinate per unità tematica **DCC** (*dependent and coordinate clauses* = numero di frasi coordinate e subordinate diviso per numero di t-units)

Tipologia Testuale **TT** (uso di formule, chunks e registro tipico della tipologia testuale, in percentuale)

Gli studi condotti hanno evidenziato come il processo di rielaborazione dell'interlingua sia stato accelerato e la curva di apprendimento sia stata abbreviata. La sperimentazione condotta in Inghilterra ha coinvolto 112 studenti principianti assoluti in 3 anni accademici (2002-05), con una media di 85 studenti studiati , 34 nel primo anno, 51 nel secondo e 27 nell'ultimo anno. Sono stati calcolati i risultati delle produzioni scritte in base ai parametri sopra indicati e le medie ottenute hanno dimostrato che in un anno accademico la media degli studenti principianti ha raggiunto il livello B1 nella produzione scritta ('Sa scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti o di interesse personale. Sa scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni').

Qui è l'esempio della tabella elaborata in funzione dei risultati ottenuti.

Testo e numero di produzioni analizzate	Valutazione complessiva	Accuratezza	Complessità

	L	R	I/T	I	CC	M
1. <i>Lui ed io</i> 75 productions (28+25+22)	0.0 1.7	 1.0	 1	.6 0.17	.2 0.2	8% 2%
2. <i>Berah di Kibawa</i> 4 8 productions (28+20)	0.0 2.8	 1.4	 0	.8 0.14	.5 0.35	0% 3%
3. <i>Lettere dal Carcere</i> 6 8 productions (25+23+20)	6.0 2.6	 1	 0.2	.9 0.57	.6 0.15	0% 2%
4. <i>Cristo si è fermato ad Eboli</i> 6 2 productions (23+21+18)	0.0 2.6	 1.7	 0	.9 0.11	.7 0.17	0% 1%
5. <i>Il sentiero dei nidi di ragno</i> 7 0 productions (25+23+22)	0.0 2.6	 0	 0.2	.9 0.17	.8 0.17	0% 2%
6. <i>Io non ho paura</i> 2 4 productions	5.0 2.7	 0.2	 0.5	.7 0.3	.0 0.2	0% 2%
7. <i>Cento colpi di spazzola</i> 2 7 productions	5.0 2.7	 0.6	 0.2	.9 0.1	.3 0.7	5% 1%

8 . Attraverso il tuo corpo	0.0			.9	.5	0%
2 5 productions	2.8	1	0.3	0.07	0.16	2%
9 . La Ciociara	0.0			.9	.5	0%
7 5 productions (28+25+22)	3.6	0	0	0.05	0.1	4.5
1 0a.La Guerra di Piero	5.0			.8	.2	0%
3 0 productions (12+10+8)	1	1	0.5	0.5	0.17	0
1 0b.La Guerra di Piero	.a			.9	.a	0%
4 5 productions (18+14+13)		0	0	0		28.86
1 1. La gita a Tindari	.a			.7	.a	0%
2 5 productions		1	0.6	0.63		7.3

Fig. 6- . Media e Deviazione Standard di ciascun modulo(02-05)

Dai dati analizzati si evince che i testi prodotti seguendo le indicazioni di produzione alla fine di ciascun modulo sono stati nella maggior parte piuttosto corretti, comprensibili e creativi. Anche l'organizzazione del discorso è apparsa coerente con i modelli ricevuti nei testi scelti come input, e nelle produzioni scritte sono state sempre

riportate visioni personali, in linea con gli obiettivi del livello B1, pur avendo ricevuto un monte ore di istruzione frontale di circa 3 ore per modulo.

Conclusioni

Il task-based approach ha sistematizzato l'aspetto comunicativo dell'apprendimento della lingua, accentuando però il coinvolgimento personale dell'apprendente, che viene condotto ad utilizzare la lingua straniera per esprimere la propria visione dei problemi, le proprie interpretazioni e risoluzioni. Il task-based approach permette di riorganizzare la didattica delle lingue straniere secondo questa visione dell'apprendimento in cui l'uso della lingua è strumentale rispetto al compito da svolgere ed ai contenuti da esprimere. In questo modo viene creato un ponte fra le prospettive cognitive dell'apprendimento e la pratica in classe. Gli aspetti formali della lingua non vengono quindi scissi, con progressione sequenziale, dai contenuti e dagli scopi dell'apprendimento della L2, e l'apprendente viene condotto ad 'operare' con la lingua straniera.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., 2001, *A Common European Framework of Reference*, Council of Europe, Strasbourg,

Aithcison, J., 2003, *Words in the Mind*, Blackwell, Oxford, third edition

Andersen, R., 1988, 'Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition in and out of the Classroom', in *IDEAL* 3, pp.3-77

Anderson, J. R., 1983, *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.,

Balboni, P., 2005, 'Insegnare a Comprendere', in Lepschy, A.L. and Tamponi, A.R. (eds.) *Prospettive sull'Italiano come Lingua Straniera*, Guerra, Perugia, pp.145-157

Beretta, A., 1990 'Implementation of the Bangalore Project', in *Applied Linguistics*, Vol. 11, 4, , pp. 321-337

Bialystok, E., 2002, 'Cognitive Processes of L2 Users', in Cook, V. J. (ed.), *Portraits of the L2 user*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, pp.145-167

Blackledge A. , Pavlenko, A., 2001, 'Negotiation of Identities in Multilingual Contexts', in *International Journal of Bilingualism* 5 ,3, pp. 243-259

Brinton, D.M., Snow, A.M., Wesche, M.B., 1992, *Content Based Second Language Instruction*, Newbury House, New York,

Broeder, P. and Murre, J. (eds.), 2001, *Models of Language Acquisition*, O.U.P., Oxford,

Bygate, M., 2001, 'Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Oral Language', in Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow, pp 23-49

Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), 2001, *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow,

Byram, M., Fleming, M. (eds.), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective*, C.U.P., Cambridge,

Byram, M., Morgan, C, and colleagues (eds.), 1994, *Teaching and Learning Language and Culture*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon,

Clark, J.L., 1987, *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, O.U.P., Oxford,

Cardona, M., 2004, "Le mappe concettuali favoriscono la memoria?", in Renzo Dameri, *comunic @ ted*, Irre Liguria, EDISTUDIO s.r.l., I Edizione, pp.297-316

Cleeremans, A., 1993, *Mechanism of Implicit Learning: Connectionist Model of Sequence Processing*, MIT Press, London,

Collie, L. and Slater, M., 1987, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge,

Cope, B., and Kalantzis, M. (eds.), 1993, *The Powers of Literacy: a Genre Approach to Teaching Writing*, Falmer Press, London,

Cook, V. J. (ed.), 2002, *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon,

Corbett, J., 2003, *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon,

Cummins, J., 1991, 'Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children', in Bialystok, E. (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, C.U.P., Cambridge, pp. 70-89

DeKeyser, R.M., 1995, 'Learning Second language Grammar Rules: an Experiment with a Miniature Linguistic System', in *Studies in SLA*, 17, pp. 379-410

DeKeyser, R., 2003, 'Implicit and Explicit Learning', in Doughty, J. Catherine and Long, H. M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 313-349

De Mauro, T., 2005, 'Il lessico delle lingue e i dizionari', in Lepschy, A.L., Tamponi A.R. (eds.), *Prospettive sull'Italiano come Lingua Straniera*, Guerra, Perugia, pp. 43-46

Dewaele, J.M. and Furnahm, A., 1999, 'Extraversion, The Unloved Variable in Applied Linguistic Research', in *Language Learning* 49, 3, pp.509-544

Dewaele, J.M., 2002, 'Individual Differences in L2 Fluency: the Effect of Neurobiological Correlates', in Cook, V. J. (ed.), *Portraits of the L2 user*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, pp.219-251

Dixon-Krauss, L., 1996, *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*, Longman Press, New York,

Doughty, J. C. and Long, H. M. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford,

Dörnyei Z., 1994, 'Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom', in *Modern Language Journal*, 81, pp.273-284

Dörnyei, Z. and Skehan, P., 2003, 'Individual Differences in Second Language Learning', in Doughty, J. Catherine and Long, H. Michael (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp.589-631

Ehlers, S., *Lesen als Verstehen*, Langenscheidt, Berlin, 1992

Elbers, L., 2001, 'An Output-as-input Hypothesis in Language Acquisition', in Broeder, P. and Murre, J. (eds.) *Models of Language Acquisition*, O.U.P., Oxford, p.244-271

Ellis, N., 2003, 'Constructions, 'Chunking and Connectionism: the Emergence of Second Language Structure'', in Doughty, J. Catherine and Long, H. Michael (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp.63-103

Ellis, R., 1997, *Second language acquisition*, O.U.P., Oxford,

Ellis, R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, O.U.P., Oxford,

Erickson, F., 'Ethnographic microanalysis of interaction', in Le Compte, M.D.,

Faerch, C. and Kasper, G., 1987, 'From Product to Process,- Introspective Methods in Second Language Research', in *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters, Philadelphia, Pa., pp.5-23

Faerch, C. and Kasper G., 'Two Ways of Defining Communication Strategies', in *Language Learning* 34, 1984, pp.45-6

Foster, P., 2001, 'Rules and Routines: a Consideration of Their Role in the Task-Based Language Production of Native and Non-Native Speakers', in Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow,

Gass, S.M., *Input, Interaction and the Second Language Learner*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1997

Giora, R., *In our Mind, Salience, Context and Figurative Language*, O.U.P., Oxford, 2003

Geene, J., 1986, *Language Understanding, a Cognitive Approach*, Open University Press, Philadelphia, PA,

Gregg, L.W., Stenberg, E.R., 1995, *Cognitive Process in Writing*, LEA, Hillsdale, N.J. 1980

Hayes, J.R and Flower, L.S., 1980, 'Identifying the Organization of the Writing Process', in Gregg L.W., Stenberg E.R., *Cognitive Process in Writing*, LEA, Hillsdale, N.J.

Hulstijn, J. H., 1989, 'Implicit and Incidental Second Language Learning: experiments in the processing of Natural and partly Artificial Input', in Dechert, H.W. (ed) *Interlingual Processes*, Tübingen, Narr, pp. 49-73

Hulstijn, Jan H., 2003, 'Incidental and Intentional Learning', in Doughty, J. C. and Long, H. M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp.349-382

Hyland, K., 2000, *Disciplinary Discourse: Social Interaction in Academic Writing*, Longman, London,

Hyland, K., 2002, *Teaching and Researching Writing*, Pearson Education Ltd, Harlow,

Hyland, K., 2003, *Second Language Writing*, C.U.P., Cambridge,

John, G. C., 1989, 'Towards Text Typology', in Turney, A, *Applied Text Linguistics, Six Contributions from Exeter*, University of Exeter Press., Exeter,

Johns, A.M., 1997, *Text, Role and Context*, C.U.P., Cambridge,

Kaplan, R., 1966, 'Cultural Thought Patterns in Intercultural Education', *Language Learning*, n. 16, pp.1-20

Kramersch, C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, O.U.P., Oxford,

Kramersch, C., 1998, 'The Privilege of the Intercultural Speaker', in Byram M., Krashen., S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford,

Krashen, S., 1985, *The Input Hypothesis*, Longman, London,

Kuiken, F., Mos M. and Vedder I., 2005, 'Cognitive Task Complexity and Second Language Writing Performance', in Foster-Cohen, S.H., Garcia-Mayo, M., Cenoz, J. (eds), *EUROSLA Yearbook*, Vol.5, J. Benjamins Publishing Company, Amstram/Philadelphia, 195-222.

Izumi, S., 2002, 'Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis', in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.24, n.4, C.U.P., pp. 541-577

Larsen-Freeman, D. and Long, M., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, London,

Laufer, B., 2005, Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning, in Foster-Cohen, S.H., Garcia-Mayo, M., Cenoz, J. (eds), *EUROSLA Yearbook*, Vol.5, J. Benjamins Publishing Company, Amstram/Philadelphia, 223-250

Lepschy, A.L., Tamponi A.R. (eds.), 2005 *Prospettive sull'Italiano come Lingua Straniera*, Guerra, Perugia,

Little, G.D. and Sanders, S.L., 1989, 'Classroom Community: a Pre-Requisite for Communication', in *Foreign Language Annals*, 22, 3, pp.277-281

Long, M.H., 1985, 'Input and Second Language Acquisition Theory', in Gass, S.M. and Madden, C.G. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, pp.377-393

Long, M.H. and Crookes, G., 1991, 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design', in *TESOL Quarterly*, 26, pp. 27-55

Long M., Task, 1998, 'Group and Task-Group Interactions', in *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8/2, pp.33-51

Loschky, L., 1994, 'Comprehensible Input and Second Language Acquisition: what is the relationship?', in *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp.303-323

Lucisano, P., Piemontese, M. E., 1988, 'GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana', in *Scuola e città*, La Nuova Italia, vol.3, XXXI, pp. 110-124

McLaughlin, B., 1987, *Theories of Second Language Learning*, Arnold, London

MacWhinney, B. (ed), 1987, *Mechanisms of Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.,

- MacWhinney, B., 2001, 'The Competition Model: the Input, the Context and the Brain', in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, C.U.P., Cambridge, pp.69-90
- Martin, Robert M., 1987, *The Meaning of Language*, MIT Press, Cambridge, MA,
- Mc Garry, D., 1995, *The role of Authentic Texts*, Authentik, Dublin,
- McLaughlin, B., 1987, *Theories of Second Language Learning*, Arnold, London,
- Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furniss, T. and Mills, S., 2001, *Ways of Reading*, Routledge, London and New York
- Morgan, C., 1998, 'Cross-cultural encounters', in Byram M., Fleming M. (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective*, C.U.P., Cambridge, pp. 224-241
- Norris, J.M. and Ortega, L., 'Effectiveness of L2 Instruction: a Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis', in *Language Learning*, 50, 2000, pp. 417-528
- Nunan, D., 1988, *The Learner-centred Curriculum*, C.U.P., Cambridge,
- Nunan, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, C.U.P., Cambridge, 1989
- Nunan, D., 1990, *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*, Prentice Hall, New York,
- Odlin, T., 1989, *Language Transfer, Cross-linguistic Influence in Language Learning*, C.U.P., Cambridge,
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, C.U.P., Cambridge,
- Paltridge, Brian, 2001, *Genre and the Language Learning Classroom*, The University of Michigan Press, Detroit,
- Papert, S., 1993, *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of The Computer*, Basic Books, New York.
- Pavlenko, A. and Blackledge, A. (eds.), 2004, *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon,
- Pavlenko, A., 2002, 'Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use', in Cook, V. J. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, pp.275-303
- Pica T. 2002, 'Subject-Matter Content: How does it assist the Interaction and Linguistic Needs of Classroom Language Learners?', in *The Modern Language Journal*, Vol. 86,1, pp 1-19.
- Pica T., Holliday L., Lewis N., Berducci D. and Newman J, 1991, 'Language Learning through Interaction: what Role does Gender Play?', in *Studies in Second Language Acquisition*, 13/3, pp. 343-376

Pica, T., 1994, 'Research on Negotiation: what does it reveal about Second-Language Learning Conditions, Processes and Outcomes?', in *Language Learning*, 44, pp.493-527

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. and Linnell J., 1996, 'Language Learners' Interaction: How does it Address the Input, Output and Feedback Needs of L2 Learners?', in *TESOL Quarterly*, 30, pp. 59-84

Pienemann, M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam,

Pienemann, M., 2003, 'Language Processing Capacity', in Doughty, J. C. and Long, H. M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp.679-715

Prabhu, N.S., 1987, *Second Language Pedagogy: a Perspective*, O.U.P., Oxford,

Raynolds, M., 1998, 'Genre Analysis: What is it and what it can do?', in *LABSA Journal*, vol. 2, 1, pp. 72-77

Richards, J.C. and Rodgers, T.S., 1986 *Approaches and Methods in Language Teaching*, C.U.P., Cambridge,

Rivers, W.M., 1994, 'Comprehension and Production: the Interactive Duo', in Barasch, R.M. and James V. (eds.), *Beyond the Monitor Model*, Heinle and Heinle, Boston, pp.71-95

Robinson, P., 1996, 'Learning Simple and Complex Second Language Rules under Implicit, Incidental, Rule-search, and Instructed Conditions', in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 27-67

Robinson P., 1997, 'Generalizability and Automaticity of Second Language Learning under Implicit, Incidental, Enhanced, and Instructed Conditions', in *Studies in Second Language Acquisition*, vol.19, pp. 223-247

Robinson P. (ed.), 2001, *Cognition and Second Language Instruction*, C.U.P., Cambridge,

Robinson P. (ed.), 2002, *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia,

Robinson, P., 2003, 'Attention and Memory during SLA', in Doughty, J. C. and Long, H. M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, Oxford, pp.631-679

Robinson, P., 2005, 'Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for a Second Language Task Design', in *International Review of Applied Linguistics*, 43 (1), 1-32,

Samuda, V., 2001, 'Guiding Relationships between Form and Meaning During Task Performance: the Role of the Teacher', in Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow, pp. 119-140

Schmidt, R., 2001, 'Attention', in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, C.U.P., Cambridge, 3-32

Scovel, T., 2001, *Learning New Languages: a Guide to Second Language Acquisition*, Heinle and Heinle, Boston,

Sharan, S. and Shlomo (ed), 1995, *Cooperative learning, theory and research*, Praeger, NY,

Sheils J., 1993, *Communication in the Modern Languages Classroom*, Council of Europe, Strasbourg,

Sharkey, N., Sharkey, A. and Jackson, S., 2001, 'Are SRNs Sufficient for Modelling Language Acquisition?', in Broeder P. and Murre J (eds.), *Models of Language Acquisition*, O.U.P., Oxford, pp. 33-53

Skehan, P., 1989, *Individual differences in Second Language Learning*, Edward Arnold, London,

Skehan, P., 1996, 'A framework for the Implementation of Task Based Instruction', in *Applied Linguistics*, vol.17, 1, pp. 38-62

Skehan, P., 1998, *Cognitive Approach to Language Learning*, O.U.P., Oxford,

Skehan, P., 2001, 'Task and Language Performance Assessment', in Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*, Pearson Education Ltd., Harlow, pp.167-185

Skehan, P., 2002, 'Theorising and Updating Aptitude', in Robinson, P. (ed.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp.69-93

Skehan P. and Foster, P., 2005, 'Strategic and On-line Planning: The Influence of Surprise Information and Task Time on Second Language Performance, in Ellis, R. (ed), *Planning and Task Performance in a Second Language*, J. Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 193-218

Snow, M.A., Met M., Genesee, F., 1993, 'A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in L2 Language Instruction', in *TESOL Quarterly*, vol. 23,2,

Snow, M.A.and Brinton, D.M., 1997, *The Content-Based Classroom: Perspectives On Integrating Language And Content*, Addison Wesley Longmann, New York,

Sorani, D., Tamponi, A.R., 1991, 'Content-based Instruction: from Theory to Practice', in *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, Vol. XVII, 1,

Sorani, D., Tamponi, A.R., 1992, 'A Cognitive Approach to Content-Based Instruction', in *FORUM, a Journal for the teacher of English outside the United States*, Voll.0, 2, pp.6-9

Stenberg,,E.,R., 1980, *Cognitive Process in Writing*, LEA, Hillsdale, N.J.,

Stevenson, R.J., 1993, *Language, Thought and Representation*, John Wiley and sons Ltd., Chichester,

Swain, M., '1985, Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensive output in its Development', in Gass, S. and Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, Ma., pp.235-253

Swain, M., 'Three Functions of Output in Second Language Learning', in Cook, G. and Seldhofer, B. (eds.), 1995, *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, O.U.P., Oxford, pp 125-144

- Swales, J. M., 1990, *Genre Analysis*, C.U.P., Cambridge,
- Tamponi, A.R., 2006, *Italiano a Modello*, Bonacci, Roma
- Tamponi, A.R., 2007, 'Il Task-Based Approach: come attivare il processo di focalizzazione dell'attenzione e di identificazione dei pattern attraverso task mirati alla produzione scritta', in *AitLA, atti del VI Congresso*, in stampa
- Van Patten, B., 1996, *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Ablex, Norwood, NJ,
- Van der Zee, E. and Nikanne, U. (eds.), 2000, *Cognitive Interfaces*, O.U.P., Oxford,
- Vygotsky, L. S., 1988, *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1978
- Weaver, G. '1986, Understanding and Coping with Cross-Cultural Adjustment Stress', in Page, R. M., *Cross-cultural Orientations*, University Press of America, London, pp. 128-152
- Widdowson, H.G., 1999, *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman, London, 1975
- Williams, J., 'Memory, Attention and Inductive Learning', in *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 21, pp. 1-48
- Willis, J., *A Framework for Task-based Learning*, Longman, London, 1996
- Willis, J. and Willis, D., 1996, *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Heinemann, Oxford,
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., and Kim, H.Y., 1998, *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*, Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa,