



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in

Scienze del Linguaggio  
ordinamento ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**Emozioni, motivazione e analfabetismo:  
un' intervista ad apprendenti di Italiano L2 analfabete o  
bassamente scolarizzate.**

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Ch. Prof. Annalisa Brichese

Ch. Prof. Sveva Battaglia

**Laureando**

Veronica Boschiero

859366

**Anno Accademico**

2020/ 2021



*Alla mia famiglia e ai miei preziosi amici.*



## INDICE

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>p. 1</b>
<b>CAPITOLO 1- MENTE ED EMOZIONI.....</b>	<b>p. 3</b>
1.1. Cosa è un'emozione ?.....	p. 3
1.1.1. I teorici delle emozioni.....	p. 4
1.1.2. Emozioni primarie e secondarie.....	p. 9
1.1.3. Emozioni e Sentimenti.....	p. 13
1.1.4. Studi recenti.....	p. 15
1.2. Cervello ed emozioni .....	p. 18
1.2.1. Lateralizzazione emotiva del cervello.....	p. 18
1.2.2. Dove risiedono le emozioni?.....	p. 20
1.2.3. L'amigdala.....	p. 22
1.2.4. Come funzionano?.....	p. 24
1.3. Le emozioni nei processi cognitivi e nell'apprendimento.....	p. 26
1.3.1. Emozioni e memoria lavoro.....	p. 28
1.3.2. Emozioni nell'apprendimento linguistico di LS e L2.....	p. 29
1.3.3. Una Variabile: l'Età.....	p. 30
1.4. Emozioni e Apprendimento: un excursus tra le più comuni.....	p. 31
1.4.1. Il Piacere.....	p. 31
1.4.2. La Noia.....	p. 32
1.4.3. La Vergogna.....	p. 33
1.4.4. L'Ansia.....	p. 35
1.4.4.1. Ansia, alleata o nemica dello studente?.....	p. 35
1.4.4.2. Ansia debilitativa.....	p. 36
1.4.4.3. Ansia facilitante.....	p. 37
<b>CAPITOLO 2 – LA MOTIVAZIONE.....</b>	<b>p. 39</b>
2.1. Gli studi sulla Motivazione: un'evoluzione cominciata negli anni '60.....	p. 39
2.1.1. La Fase Psicosociale: il punto di svolta firmato Gardner & Lambert.....	p. 40
2.1.2. Il modello socio-educativo di Gardner.....	p. 44
2.1.2.1. Il Contesto Sociale.....	p. 44
2.1.2.2. Le differenze individuali: il triangolo integrativo.....	p. 45
2.1.2.3. Il contesto di Acquisizione e i risultati di Apprendimento.....	p. 47
2.1.3. Motivazione Integrativa o Strumentale.....	p. 48
2.1.4. Motivazione Intrinseca ed Estrinseca.....	p. 50
2.1.5. Gardner, e poi? Le più importanti teorie psicosociali elaborate dopo Gardner.....	p. 52
2.1.5.1. Clément: il contesto sociale.....	p. 52
2.1.5.2. Il modello dell'Acculturazione di Schumann.....	p. 55
2.1.5.3. Krashen e l'ipotesi dell'Input.....	p. 58
2.2. <i>Motivational Renaissance</i> : il concetto di motivazione si concentra sull'individuo.....	p. 61
2.2.1. Crookes & Schmidt, una scossa necessaria.....	p. 61
2.2.2. Deci & Ryan: la Self-Determination Theory.....	p. 63

2.2.3. Dörnyei, il discente al centro della ricerca: 10 comandamenti per motivare.....	p. 69
2.2.3.1. I 10 comandamenti di Dörnyei.....	p. 69
2.3. L'ultimo ventennio: la motivazione si fa dinamica.....	p. 71
2.3.1. Il self-concept di Dörnyei.....	p. 72
2.3.2. Ushioda e la motivazione dinamica.....	p. 76
2.4. Difficoltà nella ricerca.....	p. 77
2.5. Emozioni e Motivazione.....	p. 78

### **CAPITOLO 3 – LO STUDENTE ADULTO ANALFABETA.....p. 83**

3.1 L'apprendente adulto.....	p. 83
3.1.1. Knowles e l'Andragogia.....	p. 84
3.1.2. Il <i>lifelong learning</i> .....	p. 88
3.1.3. Bambino vs. Adulto.....	p. 90
3.2 L'adulto dal punto di vista Socio-Psicologico.....	p. 93
3.2.1. I fattori cognitivi.....	p. 93
3.2.2. Le variabili psicologiche e affettive.....	p. 95
3.2.3. Le variabili sociali e culturali.....	p. 97
3.2.4. Indicazioni pratiche.....	p. 98
3.3 Lo studente analfabeta, un profilo.....	p. 100
3.3.1. La traccia segnata dal Consiglio d'Europa (CoE).....	p. 103
3.3.2. Neuroscienze: il cervello e la letto-scrittura.....	p. 106
3.3.2.1. La lettura.....	p. 106
3.3.2.2. La scrittura.....	p. 110
3.3.2.3. Impatto della letto-scrittura sull'apprendente analfabeta.....	p. 113
3.3.3. Indicazioni per il docente.....	p. 115

### **CAPITOLO 4- AN INTERVIEW TO ILLITERATE STUDENTS OF ITALIAN AS A SL.....p. 125**

4.1. Purpose and Method of the Study.....	p. 125
4.1.1. Purpose of the study and research questions.....	p. 127
4.1.2. Method.....	p. 127
4.2. Research Instruments.....	p. 128
4.2.1. Creating the Interview.....	p. 129
4.2.2. Privacy and Consent form.....	p. 130
4.3. Data Transcription and Analysis.....	p. 131
4.3.1. The Data: the learners' answers.....	p. 131
4.3.2. Data Analysis.....	p. 145
4.3.2.1. The Students' Profiles.....	p. 145
4.3.2.2. Integrative and Instrumental Motivation.....	p. 147
4.3.2.3. Intrinsic and Extrinsic Motivation.....	p. 149
4.3.2.4. Motivation and Anxiety.....	p. 150

4.4. Discussion.....p. 152  
    4.4.1. Discussion of method and materials.....p. 152  
    4.4.2. Data discussion and findings.....p. 153  
4.5. Conclusions and suggestions for further research.....p. 156

**APPENDICE A.....p. 158**  
**APPENDICE B.....p. 159**  
**BIBLIOGRAFIA .....p. 161**  
**SITOGRAFIA.....p. 177**

## INTRODUCTION

How often do we feel anxious or uneasy during a language class? What gives us the strength to pursue, or on the contrary, to abandon language lessons? In light of these questions, the aim of this thesis is to illustrate the concepts of emotion and motivation in second language acquisition. The research of this particular topic originated from a teaching experience which took place at ASA Onlus, a non-profit organization involved in teaching Italian to adult immigrant women, which allowed me to experiment with several language teaching strategies and principles. The interest for the students' motivation increased over the lessons: therefore in order to develop functional learning activities, it was useful to understand which motivational factors drove the students in learning the language and which emotions develop in the illiterate student throughout a language acquisition path. The main objective of this thesis is hence to detect, by means of a qualitative research, the nature of the motivation which encourages immigrant adults to enrol in Italian lessons and to persist in their studies. An interview was elaborated on the basis of the *Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner, 1985), and the *Achievement Emotion Questionnaire* (Pekrun et al. 2005), in order to discover whether the students' motivation was mainly integrative, instrumental, intrinsic or extrinsic, and also if the students felt anxious or uneasy during the lessons. The data obtained were analysed according to the qualitative method of *Framework Analysis* (Ritchie & Spencer, 1994). The paper will unfold in four Chapters, and more specifically three theoretical chapters will contextualize the qualitative research which is described in Chapter 4. In Chapter 1 the word "emotion" is defined, with regard to the contributions of James (1884), Cannon & Bard (1927), Fridja (1986) and Damasio (2003), drawing particular attention to the distinction between primary and secondary emotions (Ekman, 1971). Furthermore, this chapter describes the influence of emotions on the brain, cognitive processes, and learning.



Chapter 2 illustrates the concept of *Motivation*, starting from the fundamental research accomplished by Gardner & Lambert (1959; 1985; 2010), in order to explain how this construct has changed over the decades. Moreover, the years of the *Motivational Renaissance* are described through the examination of the *Affective Filter Hypothesis* (Krashen, 1985), the *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985; 2000) and the *Ten Commandments for Motivating Language Learners* (Dörnyei, 1996). Finally, dynamic motivation is depicted with reference to the studies of Dörnyei (2009) and Ushioda (2009).

Chapter 3 focuses on the adult learner and its characteristics. A first description of *andragogy* (Knowles, 1980) and *lifelong learning* leads to the analysis of the cognitive, psychological and socio-cultural factors which define the adult learner, and a practical guide with the suggestions of Sudati (2014), Caon & Bricchese (2019), Serragiotto (2020) is offered. The chapter also defines the profile of the “illiterate student”, aiming attention at neurosciences and the influence of the cognitive processes implied in reading and writing on the brain. The last paragraph of the Chapter proposes some operational instructions, developed by Bigelow & Schwarz (2010), Casi (2015), Bricchese (2018) and Raspollini (2019), which were proved to be useful during Second Language teaching to illiterate students.

Chapter 4 presents a qualitative research, which consists of an interview delivered to illiterate immigrant women who are studying Italian as a second language, to investigate the nature of their motivation. The results showed that often one type of motivation did not necessarily exclude the other, and underlined a propension towards integrative but also extrinsic motives, suggesting that extrinsic motivation prevails in an illiterate’s second language learning path. As concerning emotions, the students mainly expressed feelings of discomfort, irritability, helplessness and nervousness during the lessons, while anxiety was mainly related to the individual’s emotional state of trait anxiety.

## CAPITOLO 1- MENTE ED EMOZIONI

*“Che cosa sono le emozioni?”, “Come funzionano?”, “Come agiscono sul nostro corpo e cervello?”:*

al giorno d’oggi queste domande non trovano ancora una risposta univoca. Spiegare che cosa sia un’emozione in modo definitivo e scientifico, nonostante diversi studiosi abbiano tentato di farlo nel corso dei secoli, è tuttora un compito estremamente difficile. Infatti, secondo Fehr e Russel “ognuno sa che cos’è un’emozione finché non gli si chiede di definirla, allora sembra che nessuno più lo sappia”<sup>1</sup> (Fehr & Russell, 1984, p.464). È però possibile studiare le emozioni, indagando quali siano le eventuali variabili che le attivano, le modificazioni fisiologiche e le reazioni che suscitano, e su quali aree del cervello agiscono.

### 1.1 Cosa è un’emozione?

Sebbene determinare con accuratezza cosa siano sia estremamente difficile, LeDoux definisce cosa non sono sicuramente, ovvero “una mera collezione di pensieri sulle situazioni”<sup>2</sup> (LeDoux, 1996, p.74). Non sono “nemmeno semplice ragionamento, dato che non possono essere comprese chiedendo semplicemente ad un individuo cosa sia successo nella sua mente quando ha sentito una particolare emozione”<sup>3</sup> (LeDoux, 1996, p.74).

Dal punto di vista etimologico, il termine emozione deriva dal verbo latino *emovere*<sup>4</sup> (Oxford English Dictionary, 2021), che significa portare fuori, smuovere, turbare, sconvolgere (Pagani, 2019). Pagani (2019) infatti precisa che “L’etimologia del termine emozione è da ricondurre al verbo latino emovere (ex = fuori + muovere = muovere) che significa letteralmente portare fuori, smuovere, in senso lato scuotere, agitare e in senso figurato turbare, sconvolgere. In pratica il termine indica un movimento del corpo” (Pagani, 2019, web). In effetti, in situazioni di attivazione emotiva,

---

<sup>1</sup> “Everyone knows what an emotion is, until asked to give a definition. Then it seems no one knows” ( Fehr & Russel, 1984, p. 464)

<sup>2</sup> “Emotion is not merely a collection of thoughts about situations”(LeDoux, 1996, p.74)

<sup>3</sup> “It is not simply reasoning. It cannot be understood by just asking people what went on in their minds when they had an emotion.” (LeDoux, 1996, p.74)

<sup>4</sup> “based on Latin emovere, from e- (variant of ex-) ‘out’ + movere ‘move’” Emotion, Oxford Dictionary.

l'organismo è spinto ad agire, avvicinandosi a ciò che ritiene positivo per sé (es. un piacere) o, al contrario, allontanandosi da ciò che considera negativo. Questa accezione è in perfetto accordo con la natura concreta delle emozioni, le quali attivandosi spingono l'organismo ad agire, a smuoversi dallo stato di equilibrio, avvicinandolo a ciò che considera positivo e allo stesso tempo allontanandolo da ciò che valuta negativo. Questa selettività delle emozioni deriva dallo scopo primario delle stesse: l'aspetto emotivo è genealogicamente legato alla sopravvivenza dell'essere umano, fungendo da monito per le eventuali situazioni di pericolo e riconoscendo quelle più favorevoli alla continuazione della specie (Ammendola & Denes, 2012). Rado (1969) precisa che "l'emozione è quindi un segnale che predispone l'organismo ad attivare un comportamento di emergenza" con il fine di ritornare alla situazione di sicurezza<sup>5</sup>, di stabilità, a riprova del fatto che le emozioni sono un meccanismo antico che mira alla salvaguardia del sé e alla conservazione della specie. Si spiega, così, perché spesso delle particolari emozioni ci consentano di collocare nella nostra memoria alcuni eventi con precisione temporale e spaziale, rendendo vividi i ricordi "emotivamente fondamentali", utili alla sopravvivenza, e offuscati quelli caratterizzati da un minor impatto emotivo.

### **1.1.1. I teorici delle emozioni.**

A partire dalla seconda metà dell'800 numerosi scienziati, neurologi, psicologi formularono delle ipotesi sulle quali basare lo studio delle emozioni.

Il primo fu Wilhelm Wundt, che studiò il parallelismo tra fenomeni fisici e psichici, basandosi sul metodo dell' introspezione (Treccani, n.d.). Si noti che l'emozione è concepita da Wundt nel dualismo tra la sua dimensione fisiologica, neurologica, prettamente fisica, e le sue implicazioni psichiche, coscienti, legate al sentimento.

---

<sup>5</sup> "Emotion is the preparatory signal that prepares the organism for emergency behavior. The goal of this behavior is to restore the organism to safety" (Rado, 1969)

Nel 1884 William James pubblicò l'articolo *What is an emotion?* nel quale tentò di definire l'emozione, soffermandosi sugli aspetti visibili, organici e interessandosi a tutti i meccanismi di causa ed effetto che potessero innescare un'emozione, per poi renderla cosciente e provocare una reazione fisiologica (James, 1884). Secondo James, a partire da una causa scatenante, da uno stimolo esterno, l'equilibrio interno dell'organismo si modifica, determinando una situazione di squilibrio. Lo stato di squilibrio induce il corpo ad attivare delle reazioni viscerali che, analizzate dal sistema nervoso centrale, provocano infine l'emozione, interpretabile in seguito dall'individuo come "sentimento cosciente". Il processo si sviluppa quindi dall'ambiente esterno verso l'interno. Secondo la teoria di James la modificazione fisiologica determina l'emozione, mentre la coscienza che la elabora diviene veicolo del sentimento. James (1890) afferma che "i cambiamenti fisici seguono la percezione dell'evento stimolante, e il nostro sentire rispetto a questi eventi è l'emozione stessa"<sup>6</sup> (James, 1890, p.494). La valutazione cognitiva che viene data alle reazioni somatiche, viscerali, costituisce quindi l'emozione, in quanto "l'emozione dissociata da tutto il sentire corporeo è inconcepibile"<sup>7</sup>(James, 1884, p. 194).

Alle stesse conclusioni arrivò anche Carl Lange, un fisiologo danese, che indagò sperimentalmente le modificazioni fisiologiche nella circolazione sanguigna causate da cambiamenti nel comportamento emotivo. La teoria di James-Lange è stata oggi rinominata "Teoria Somatica", ed è fondamentale nella storia della ricerca sulle emozioni in quanto pone le basi del modello della "Teoria Periferica" o "Teoria del Feedback" che si è sviluppata in seguito.

Cannon e Bard (1927) sostenevano invece un punto di vista opposto a quello di James, ritenendo che il sentimento precedesse l'azione (si veda fig. 1). Inizialmente, nella teoria di Cannon-Bard, l'organismo si trova di fronte ad uno stimolo sensoriale che, percepito, rimanda ad una particolare

---

<sup>6</sup> "Bodily changes follow directly the perception of an exciting fact, and our feeling of the same changes as they occur is the emotion" (James, 1890, p. 494)

<sup>7</sup> "Emotion dissociated from all bodily feeling is inconceivable" (James, 1884, p.194)

esperienza emozionale. Solo dopo la codificazione dell'esperienza emozionale si presenta una reazione fisiologica, somatica, viscerale. Allora, "Cannon subordina implicitamente la fisiologia alla psicologia, o meglio, all'esperienza soggettiva"<sup>8</sup> (Dror, 2014, p. 17).

La teoria di Cannon-Bard, è anche definita "Teoria Centrale", in quanto prevede un coinvolgimento immediato del sistema nervoso centrale, contrariamente a quanto affermava James.

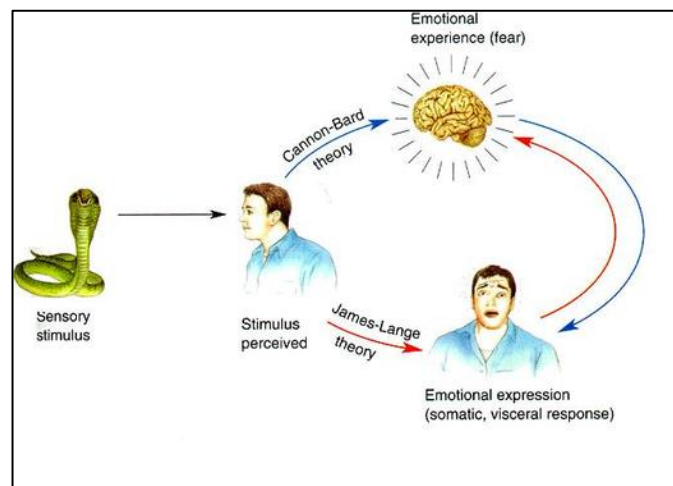


Figura 1 Confronto fra teorie: James-Lange vs. Cannon-Bard

Verso la fine del XX secolo, quasi cento anni dopo le scoperte di James e Lange, Fehr e Russel (1984) introdussero l'idea che le emozioni potessero essere inserite in una struttura prototipica. Secondo Russel, la difficoltà nella definizione delle emozioni consisteva nella vaghezza del termine stesso, semanticamente polivalente. Lo studioso propose quindi una descrizione prototipica del fenomeno, basata su esempi di tipo negativo/positivo, collegati tra loro da un rapporto gerarchico e da attributi comuni (Ammendola & Denes, 2012). Il concetto di emozione si trovava quindi come categoria al di sopra di una struttura ad albero, che poteva declinarsi in diversi livelli di emozioni subordinate, concettualizzate in termini binari dati da dagli esempi negativi o positivi (es. rabbia: + negativa/-positiva; felicità: - negativa/ + positiva). Nel modello, sotto la categoria generale di "emozione", a livello intermedio si collocano le emozioni ritenute "primarie". Ad un livello inferiore, invece,

<sup>8</sup>"Cannon implicitly subordinated physiology to psychology, or, rather, to subjective experience." (Dror, 2014)

trovano spazio tutte le espressioni specifiche delle emozioni primarie, dette anche emozioni secondarie (Russel, 1980).

Shaver e Schwartz (1987) inoltre, erano sicuri che lo studio attraverso i prototipi potesse spiegare non solo la rappresentazione cognitiva dell'emozione, ma anche il processo che avviene nella mente durante un'esperienza emozionale, tenendo quindi in considerazione allo stesso tempo la componente cognitiva, espressiva e fisiologica. Ritenevano, appunto, che "un'analisi prototipica delle emozioni potesse avere implicazioni per dei modelli di processazione delle emozioni, legati alle informazioni emozionali"<sup>9</sup>. (Shaver & Schwartz, 1987, p. 1082)

Il modello prototipico rappresenta un punto di svolta fondamentale nelle teorie sulle emozioni perché ha in primo luogo suscitato interesse verso la definizione di criteri emozionali comuni al fine di fornire una struttura formale dell'emozione e, in secondo luogo, ha posto le basi per lo studio dell'emozione come processo divisibile in emozioni primarie e secondarie.

Nel 1986, Frijda pubblica una teoria dell'emozione suddivisa in cinque stadi, sottolineando la centralità della cognizione. La prima fase del processo consiste nella valutazione, o *appraisal*, ovvero il momento in cui l'individuo percepisce lo stimolo, seguito dalla codificazione e dall'esaminazione dell'input ricevuto. Il secondo stadio prevede la valutazione del contesto, o *context evaluation*, che considera lo stimolo in relazione alla significatività che ha rispetto all'individuo, nel contesto in cui si trova. Più precisamente, viene valutato comparando l'input a dei "parametri di soddisfazione" dell'individuo, ovvero ai suoi interessi. La terza fase è la prontezza all'azione, o *action readiness*, che consiste nella capacità dell'individuo di far fronte alla situazione che si è presentata, definendone le difficoltà e il grado di urgenza. Nel caso in cui l'evento fosse considerato troppo difficile da gestire, il processo emozionale potrebbe interrompersi in questa fase: " la action

---

<sup>9</sup> "Prototype analysis of emotion knowledge may have implications for models of everyday processing of emotion-related information." (Shaver & Schwartz, 1987)

readiness esiste soltanto nella misura in cui l'inibizione non blocchi l'azione"<sup>10</sup> (Fridija, 1986, p.83).

Il quarto momento fondamentale per Frijda è dato dal cambiamento fisiologico, o *physiological change*, nel quale l'individuo mostra una risposta fisiologica attraverso dei cambiamenti corporei o delle espressioni facciali. Infine l'azione, o *action*, si manifesta quando l'individuo mette in atto una specifica mossa, fisica o cognitiva, per concludere il processo e reagire all'emozione (Maccangan, Balboni, 2014). Anche per Frijda, allora, emozioni e cognizione si uniscono in un solo processo, che comprende variazioni fisiologiche, cognitive e psicologiche.

Negli anni Novanta Damasio definisce le emozioni come dei meccanismi omeostatici autoregolati, atti alla conservazione dell'equilibrio interno dell'organismo, i quali si attivano nel momento in cui si verificano delle variazioni interne o esterne (Damasio, 2003). In altre parole, sono quindi delle attivazioni chimiche che originano a livello neuronale e agiscono in presenza di modificazioni dell'organismo. La manifestazione concreta di queste risposte chimiche si può notare in svariate risposte fisiologiche, come l'aumento del battito cardiaco e della pressione sanguigna, la sudorazione, e la tensione o il rilassamento dei muscoli. Le emozioni, alla fine del processo, si palesano esternamente, con effetti sulle espressioni del volto, e sono accompagnate da modificazioni posturali, vocali e comportamentali. Il corpo che ricerca l'equilibrio, diventa quindi lo spazio di espressione della mente che vi riflette le emozioni (Castiglione, 2015).

Castiglione afferma che

“il nostro corpo sa molto di più di quanto sappia la nostra coscienza [...], la coscienza, non è fondamentale per l'emergere delle emozioni e dei sentimenti, in un certo senso, è un loro frutto, così come non è necessario né obbligatorio né scontato che emozioni e sentimenti affiorino sempre alla coscienza.” (Castiglione, 2015, p. 10).

---

<sup>10</sup> “Action readiness exists only to the extent that inhibition can block action execution” (Fridija, 1986)

Si afferma nuovamente l'idea che le emozioni e i sentimenti siano frutto dell'eredità biologica umana, perciò necessari ad orientare l'individuo con praticità ed economia verso scelte che ne assicurino la sopravvivenza come singolo in relazione con gli altri.

### **1.1.2 Emozioni primarie e secondarie**

Tra i sostenitori della divisione in emozioni primarie e secondarie vi furono Johnson-Laird e Oatley, i quali selezionarono come emozioni primarie la gioia, la tristezza, la paura, la rabbia ed il disgusto, e come secondarie tutti quei risultati prodotti dal mescolamento delle emozioni primarie ad altri fattori, spesso di natura cognitiva (Ammendola & Denes, 2012). Per Oatley e Johnson-Laird le emozioni sono la risposta ad un cambiamento nello status degli obiettivi d'azione dell'individuo. Ad esempio, la felicità si sviluppa con il raggiungimento degli obiettivi, mentre la tristezza con la perdita degli stessi (Chwelos, 1993). Questa interpretazione è sui generis rispetto alle precedenti, se si considera che offre una definizione ben precisa del concetto, finora vago, di emozione. Secondo questa teoria infatti, le emozioni si riducono ad un ristretto numero di "stati mentali", che influenzano la cognizione del cervello, per poi guidare l'azione rispetto agli obiettivi dell'individuo. L'approccio di Oatley e Johnson-Laird viene anche definito "funzionalista", in quanto lo stato emozionale diventa un mezzo utile all'organismo per orientarsi in un ambiente complesso, ma anche funzionale a perseguire i propri scopi. Molti altri studiosi appoggiarono la teoria funzionalista, identificando le stesse cinque emozioni primarie definite da Oatley e Johnson-Laird (Chwelos, 1993). Lewis, invece, adotta un approccio legato alla crescita dell'individuo, affermando che le emozioni primarie, come "felicità, tristezza, disgusto, rabbia paura e sorpresa, sono quelle che si manifestano, come processi mentali interni e naturali, a partire da quando si raggiungono i sei mesi di vita."

<sup>11</sup>(Smith & Schneider, 2009, p. 563).

---

<sup>11</sup>" happiness, sadness, disgust, anger, fear, and surprise arise as natural, internal, mental processes by the time infants reach 6 months of life" (Smith & Schneider, 2009).



Le emozioni secondarie, come imbarazzo, vergogna, invidia, si manifestano invece attorno al terzo anno di vita, quando il senso di sé dell'individuo si forma e consente di rapportare il proprio comportamento a degli standard sociali esterni.

Ekman, negli anni '70, fissa sette emozioni primarie, basandosi sulle espressioni facciali universali, ossia espressioni comuni a tutti gli esseri umani che vengono sperimentate al di là del controllo individuale e che, pertanto, non possono essere mediate dall'individuo (Ekman & Friesen, 1971). Queste sarebbero: rabbia, disprezzo, disgusto, paura, felicità, tristezza e sorpresa (si veda Figura 2).

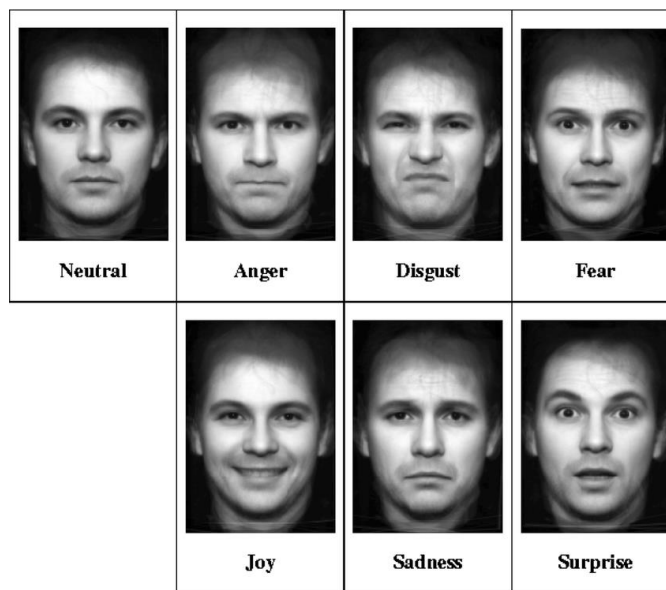


Figura 2 Le Emozioni Primarie di Ekman

La ricerca operata da Ekman è estremamente rilevante poiché per la prima volta viene indagato il livello sociale e culturale delle emozioni, individuando degli stati primari, universali, nel "sentire" umano. Ekman indaga l'universalità di alcune espressioni facciali, in un esperimento in cui persone appartenenti a diverse culture vengono esposte agli stessi media, dichiarando che "i risultati offrono una prova a supporto dell'ipotesi che l'associazione tra particolari schemi muscolari facciali ed emozioni precise è universale"<sup>12</sup> (Ekman & Friesen, 1971, p. 124). Inoltre, Ekman è pioniere nel considerare la prosodia emotiva in molte delle sue manifestazioni, come i segnali paralinguistici o le

---

<sup>12</sup> "The results provide evidence in support of the hypothesis that the association between particular facial muscular patterns and discrete emotions is universal" (Ekman & Friesen, 1971)

espressioni del volto che accompagnano l'emozione, utili perciò a comprendere i funzionamenti neurali, psicologici e comunicativi che stanno alla base della comunicazione emotiva fra individui appartenenti ad uno stesso contesto socio-culturale: questo implica un coinvolgimento della sfera sociale e non solo individuale

Uno studio di Pekrun (2006) conferma le intuizioni di Ekman, dato che la sua teoria si fonda sulla supposizione che

“i meccanismi funzionali generali delle emozioni sono legati alle universali, e tipicamente umane, caratteristiche della nostra mente. Al contrario, i contenuti specifici delle emozioni, come anche gli specifici valori dei parametri di processazione, possono essere legati alle diverse culture, ai diversi generi ed individui.”<sup>13</sup> (Pekrun, 2006, p. 329)

	Basic with regard to:	
	Distinctive States	Biological Contribution
1. Distinctive universal signals	x	x
2. Presence in other primates		x
3. Distinctive physiology	x	x
4. Distinctive universals in antecedent events	x	x
5. Coherence among emotional response		x
6. Quick onset		x
7. Brief duration		x
8. Automatic appraisal		x
9. Unbidden occurrence		x

Figura 3 Caratteristiche delle emozioni secondo Ekman

Questo implica che le strutture base delle emozioni seguono principi nomotetici generali, mentre il contenuto, la frequenza, l'intensità e le attribuzioni date alle emozioni risentono dell'influenza di una variabile culturale (si veda Figura 3)

Indicare le emozioni primarie, però non risponde alla comune domanda: “Quante e quali emozioni esistono?”. Sebbene non sia possibile presentare una lista di tutte le emozioni esistenti nello spettro

<sup>13</sup> “General functional mechanisms of human emotions are bound to universal, species-specific characteristics of our mind. In contrast, specific contents of emotions, as well as specific values of process parameters such as the intensity of emotions, may be specific to different cultures, genders, and individuals.” (Pekrun, 2006)

emotivo umano, si possono individuare i fattori che le influenzano. In particolare, in accordo con gli studi di Ekman, i fattori maggiormente influenti sono il contesto sociale, il contesto culturale e la consapevolezza di sé. Ekman (1992) infatti riesce a definire delle costanti fondamentali dell'emozione umana, stilando una serie di nove caratteristiche emozionali universali (si veda figura 3), che operano in numerose combinazioni a seconda del contesto socio-culturale (Ekman, 1992). Ekman afferma di offrire delle "caratteristiche utili a distinguere le emozioni da altri stati affettivi come umori, tratti emotivi e attitudini"<sup>14</sup> (Ekman, 1992, p. 174)

Così facendo, Ekman organizza una descrizione del concetto basata su studi prettamente empirici, svincolandosi dalla problematica linguistica di pura definizione concettuale e preferendo un'analisi scientifica dell'esperienza concreta legata all'emozione.

Un'altra analisi interessante della divisione tra emozioni primarie e secondarie viene elaborata da Goleman (1996), il quale propone un parallelismo tra emozioni primarie e colori primari, indicandole come le emozioni fondamentali dalle quali derivano in un secondo momento tutte le mescolanze possibili. Per lo studioso

"vi sono centinaia di emozioni con tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. I ricercatori continuano a discutere su quali possano essere considerate emozioni primarie: il blu, il rosso, il giallo del sentimento dai quali derivano tutte le mescolanze" (Goleman, 1996, traduzione di Isabella Blum e Brunello Lotti, Appendice A).

Secondo Goleman (1996) un'ulteriore differenza si delinea nella loro origine: le emozioni primarie sarebbero innate, primordiali e relative alle fasi iniziali della vita, mentre quelle secondarie proverrebbero da un'elaborazione mentale basata sulle emozioni primarie, che si sviluppa in fasi più adulte dell'esistenza (Goleman, 1996).

---

<sup>14</sup> "The characteristics I propose are useful in distinguishing emotions from other affective states, such as moods, emotional traits, emotional attitudes, etc." (Ekman & Friesen, 1992 )

Negli stessi anni anche Damasio riconosce le emozioni primarie come una reazione istintiva, primitiva, universale e riconoscibile dell'organismo rispetto allo stimolo esterno. Le emozioni secondarie invece consistono nel prodotto della nostra coscienza a partire dalle esperienze emotive: queste emozioni dipendono pertanto dal vissuto individuale, sociale e culturale e si ergono sulle basi delle emozioni provate nella fase iniziale della vita (Damasio, 1995).

### **1.1.3. Emozioni e sentimenti**

Spesso i termini "sentimento" ed "emozione" vengono sovrapposti semanticamente, scambiati e utilizzati come sinonimi. In realtà, i due concetti differiscono nel significato.

Ammendola & Denes (2012) spiegano:

"Damasio pone le basi per una chiara distinzione tra emozioni e sentimenti. Il neurologo crede, infatti, che vi sia una profonda differenza tra l'emozione - legata alla risposta corporea in seguito alla vista di uno stimolo e alla sua categorizzazione ad opera delle cortecce sensitive - e il sentimento, che corrisponde ad un 'sentire' cosciente dell'emozione e quindi alla capacità di creare delle connessioni tra il rapporto del corpo con l'oggetto percepito e le modificazioni fisiologiche instaurate" (Ammendola & Denes, 2012, p.15).

Il sentimento quindi, secondo Damasio, è uno strumento evolutivo che categorizza e generalizza le interazioni dell'organismo con l'ambiente esterno, facilitandole.

Sempre secondo Damasio, le emozioni sono "curiosi adattamenti che fanno parte dell'apparato grazie al quale gli organismi regolano le funzioni vitali" e pertanto "sono l'accompagnamento inevitabile al comportamento, cosciente o meno" (Damasio, 2000, p. 73) per una "riflessione su noi stessi e su ciò che ci circonda" (Damasio, 2000, p. 78). Ancora una volta, allora, si conferma il ruolo dell'attivazione emotiva come manifestazione del principio di sopravvivenza.

Il neuroscienziato portoghese, definisce invece i sentimenti come l'esperienza mentale che accompagna le risposte neurofisiologiche delle emozioni, in stretto legame con la coscienza. In un

certo senso, emozioni e sentimenti possono considerarsi agli antipodi del processo emotivo che ha luogo nella- ed effetto sulla- mente: le prime sono in contatto con l'esterno e la dimensione pubblica dell'ambiente che circonda l'organismo, i secondi invece agiscono all'interno dell'organismo, nella privata coscienza interiore. I sentimenti quindi, per elaborare le emozioni, hanno bisogno dell'intervento della coscienza, del senso di sé che si sviluppa quando si riconoscono le emozioni che stanno agendo su noi stessi. Inoltre, "sapere di sentire" garantisce la consapevolezza nella pianificazione di risposte agli stimoli emotivi che non siano stereotipate, ma che assicurino un guadagno derivato dall'input emotivo duraturo nel tempo. Questo offre anche un ulteriore punto di vista nella differenziazione tra sentimenti ed emozioni: i sentimenti infatti si prolungano maggiormente nel tempo, sedimentandosi nella nostra interiorità, mentre le emozioni si manifestano fintanto che la reazione neurologica e fisiologica che avviene nel cervello si esaurisce. Inoltre, le emozioni sono risposte chimiche che si attivano ed esauriscono nel momento in cui si presentano delle modificazioni dell'organismo interno, in risposta all'ambiente esterno nel momento in cui entra in contatto con l'organismo. I sentimenti risentono anche dell'influenza di tutti i valori culturali, sociali e personali depositati nel sistema valoriale dell'individuo, e al contrario delle emozioni, necessitano di maggior tempo per essere elaborati dalla mente umana.

La neurologa Rossella Pagani (2019) colloca il sentimento all'interno di una struttura emozionale tripartita. "Nell'emozione s'individuano tre diverse componenti: 1. Il sentimento, inteso come un'esperienza soggettiva e cosciente, dell'individuo. 2. La reazione fisiologica, viscerale e neuroendocrina. 3. La risposta somatico-comportamentale." (Pagani, 2019). In questo modello il sentimento assume il significato di esperienza soggettiva elaborata in modo cosciente dall'individuo, con la capacità di esprimere lo stato emotivo che ritiene di "sentire" internamente. La seconda componente è la reazione fisiologica, che deriva da complicati processi neurologici, e si palesa in forme come ad esempio la sudorazione, la salivazione o la variazione della frequenza

cardiaca. Infine, questa interpretazione delle componenti emozionali prevede una risposta somatico-comportamentale, intesa come l'insieme delle risposte motorie che si manifestano sull'organismo, concretizzando l'azione emotiva. Un esempio è il sorriso nel momento di felicità o la fuga in presenza di una minaccia.

Emozioni e sentimenti, pertanto, possono classificarsi come una serie di strategie adattive, utili sia all'individuo che all'intera specie, le quali per essere comprese richiedono il ricorso alla biologia, alla neurologia, ma anche alle scienze sociali. Nei capitoli successivi si analizzeranno anche le implicazioni delle emozioni proprio nell'ambito sociale, in particolare in relazione alla pedagogia.

#### **1.1.4. Studi recenti.**

A seguito dei notevoli contributi di Damasio e Frijda, tra gli studi condotti dopo il 2000, si è distinto il pensiero di Sutton e Wheatley, Zembylas e Izard.

Sutton e Wheatley criticano la tendenza a

“concettualizzare le emozioni in processi multi-componenziali”(Sutton & Wheatley, 2003, p. 329), definendo invece il processo emozionale come “una rete di cambiamenti che avvengono in diversi sottosistemi dell'organismo, che includono la valutazione, l'esperienza soggettiva, i cambiamenti fisiologici, l'espressione emozionale e la tendenza all'azione. Questi sottosistemi si influenzano l'un l'altro, ma sono parzialmente indipendenti”<sup>15</sup> (Sutton & Wheatley, 2003, p. 329).

Come si può notare, nell'interpretazione di Sutton e Wheatley si riconosce facilmente lo schema proposto da Frijda (1986), sebbene i due scienziati non lo considerino un unico sistema diviso in componenti, bensì un insieme di sottosistemi.

---

<sup>15</sup> “Many theorists conceptualize emotions as multicomponential. The emotional process consists of a network of changes in a variety of subsystems (or components) of the organism. These components typically include appraisal, subjective experience, physiological change, emotional expression, and action tendencies. These components influence each other but are partially independent.” (Sutton & Wheatley, 2003, p. 329).

Pekrun (2006) definisce invece le emozioni come “processi multi componenziali e coordinati di sottosistemi psicologici, che includono gli aspetti cognitivi, affettivi, motivazionali, espressivi e fisiologici periferali” <sup>16</sup>(Pekrun, 2006, p.316). In particolare, in relazione all’ambiente scolastico, sviluppa il concetto di *achievement emotions*, delle emozioni derivate dall’ottenimento di risultati.

Pekrun afferma che:

“Le *achievement emotions* sono emozioni legate direttamente al conseguimento di attività o risultati. Questa definizione implica che tutte le emozioni legate ad attività che hanno come fine l’ottenimento di un risultato possono considerarsi *achievement emotions*. La gioia derivata dall’apprendere, la noia sperimentata nelle istruzioni date in classe, o la frustrazione e la rabbia che si incontrano quando si ha a che fare con compiti difficili, sono solo alcuni esempi” <sup>17</sup> (Pekrun, 2006, p. 316)

Un ulteriore approccio è quello proposto da Zembylas (2003). Zembylas concepisce l’emozione “non solo come un fatto di inclinazioni personali o qualità psicologiche, ma anche come esperienze sociali e politiche”<sup>18</sup> (Zembylas, 2003, p. 216) che si costruiscono in base alle modalità dell’individuo di pianificare, organizzare e guidare l’azione. Lo studioso include quindi anche la sfera sociale nella definizione di emozione, spiegando che “l’emozione funziona come una pratica discorsiva, nella quale l’espressione emozionale è produttiva. Ciò significa che rende gli individui delle persone socialmente e culturalmente impegnate in complesse reti di relazioni”<sup>19</sup> (Zembylas, 2005, p. 26).

---

<sup>16</sup> “Emotions are seen as multi-component, coordinated processes of psychological subsystems including affective, cognitive, motivational, expressive, and peripheral physiological processes.” (Pekrun, 2006, p. 316)

<sup>17</sup> Achievement emotions are defined as emotions tied directly to achievement activities or achievement outcomes. The definition presented here implies that emotions pertaining to achievement-related activities are also considered as achievement emotions. The enjoyment arising from learning, boredom experienced in classroom instruction, or frustration and anger when dealing with difficult tasks are but a few examples of activity-related achievement emotions. (Pekrun, 2006, p. 316)

<sup>18</sup> “my approach to emotion conceives them not only as matters of personal (private) dispositions or psychological qualities, but also as social and political Experiences” (Zembylas, 2003, p. 216).

<sup>19</sup> Emotion functions as a discursive practice in which emotional expression is productive - that is to say, it makes individuals into socially and culturally specific persons engaged in complex webs of relations. (Zembylas, 2005, p.26)

Lo psicologo clinico Izard, nel 2010, si interessa invece a come le componenti delle emozioni debbano essere viste come un costrutto sociale, piuttosto che meramente individuale e psicologico. Per lo psicologo è fondamentale indagare come i fattori biologici e psicologici interagiscano con il dominio sociale. Dunque anche gli studi più recenti confermano quanto la componente sociale e culturale sia un fattore centrale nella regolazione delle emozioni.

Infine, Barret (2017) elabora la *Theory of Constructed Emotion*, una teoria costruzionista che affida al cervello il ruolo di regolatore e generatore di schemi interni, basati su esperienze passate che poi diventano concetti. Il termine “concetto”, però, nella definizione di Barret si intende come “una collezione di rappresentazioni mentali, totali e incarnate nell’individuo, che predicono ciò che sta per succedere nell’ambiente sensoriale, quale sia la migliore azione da attuare per eventi imminenti, e le loro conseguenze”<sup>20</sup> (Barret, 2017, p. 12). Il cervello allora continua a costruire concetti e a creare categorie, identificando gli input sensoriali, trovando una spiegazione causale e infine dirigendo l’azione più adeguata. “Quando il regolatore interno crea un concetto emozionale, l’eventuale sua categorizzazione ha esito in un caso di emozione”<sup>21</sup> (Barret, 2017, p.13). Il punto di vista di Barret (2017) è estremamente interessante, in quanto invita a “non focalizzarsi meramente sui pochi stereotipi preesistenti, basati sulla sola lettura selettiva di Darwin. Bisogna invece supporre che la variabilità sia la norma, piuttosto che un disturbo da spiegare dopo lo studio dei fatti. [...] Le emozioni sono costruzioni del mondo, non reazioni allo stesso”<sup>22</sup> (Barrett, 2017, p.16).

---

<sup>20</sup> A concept is a collection of embodied, whole brain representations that predict what is about to happen in the sensory environment, what the best action is to deal with impending events, and their consequences” (Barret, 2017, p. 12)

<sup>21</sup> “When the internal model creates an emotion concept, the eventual categorization results in an instance of emotion.” (Barret, 2017, p.13)

<sup>22</sup> “Scientists must abandon essentialism and study emotions in all their variety. We must not merely focus on the few stereotypes that have been stipulated based on a very selective reading of Darwin. We must assume variability to be the norm, rather than a nuisance to be explained after the fact. [...] Emotions are constructions of the world, not reactions to it.” (Barrett, 2017, p.16)



Con la teoria dell'emozione costruita, pertanto, Barrett offre una struttura comune, che fa collassare i confini artificiali tra studi cognitivi, affettivi e sociali, istituiti negli ultimi secoli di studi in ambito neuroscientifico.

## **1.2 Cervello ed emozioni.**

Individuare una fisiologia e biologia delle emozioni, richiede prima la definizione di *“che cos'è un'emozione”*. Considerate le numerose interpretazioni del termine, come spiegato nei paragrafi precedenti, si possono allora individuare diverse fisiologie delle emozioni, ciascuna relativa al sistema di definizione scelto.

Ciononostante, è possibile indentificare alcune componenti comuni, coinvolte nei processi emozionali indipendentemente dalla teoria che si sceglie di adottare nell'interpretazione. In particolare, tutti i cambiamenti che avvengono nell'organismo sottendono il coinvolgimento del sistema nervoso centrale (SNC), del sistema nervoso autonomo (SNA) e dei sistemi endogeno ed ormonale. Nello specifico, il cervello, ha il ruolo di attivatore e regolatore dei processi fisiologici legati all'esperienza emotiva.

### **1.2.1 Lateralizzazione emotiva del cervello.**

Le emozioni, sia positive che negative, sono controllate dai lobi frontali del cervello, divisi secondo i due emisferi in destro e sinistro. La distinzione tradizionale prevede che l'emisfero sinistro sia deputato alla razionalità, al pensiero analitico, all'attenzione al dettaglio, mentre l'emisfero destro controlli le abilità visuo-spaziali, la percezione globale rispetto al dettaglio, l'intuizione e gli aspetti emotivi. Sulla base di questa specializzazione emisferica, quindi, la parte sinistra del nostro cervello è specializzata nel linguaggio e nel comportamento verbale, mentre quella destra domina gli aspetti del comportamento emotivo e percepisce espressioni ed indici emotivi, quali la mimica, la postura e la prosodia. (Balconi, 2008)

Nello specifico, è possibile un'ulteriore suddivisione della specializzazione cerebrale, infatti le emozioni, a seconda della loro natura positiva o negativa, possono essere associate ad un emisfero piuttosto che ad un altro. La parte destra del cervello elabora le emozioni prettamente negative, a differenza delle positive che richiedono il coinvolgimento di entrambi gli emisferi. La diversa percezione ed elaborazione delle emozioni nelle due parti del cervello viene detta lateralizzazione emisferica, e consiste quindi nella registrazione dell'input emotigeno in due aree diverse del cervello, in base al tipo di emozione da analizzare: "emozioni negative come il disgusto, la paura e la tristezza tendono ad essere associate ad una maggiore attivazione destra, mentre emozioni positive risultano associate ad una maggiore attivazione del lobo frontale sinistro". (Balconi, 2008, p.243)

Sulla lateralizzazione emisferica si sono sviluppate due teorie principali: la Right Hemisphere Hypothesis (RHH) e la Valence Hypothesis (VH).

La RHH afferma che nel processare le emozioni, vi sia una predominanza dell'emisfero destro, qualitativamente e quantitativamente indipendente dalla valenza delle emozioni, positive o negative. Nonostante questo, la teoria non considera l'emisfero sinistro come totalmente estraneo ai processi emozionali, ma vi assegna un compito secondario.

La VH sostiene invece la specializzazione dei due emisferi in diversi tipi di emozioni, che si distinguono sulla base della loro valenza, positiva o negativa, e quindi del grado di piacere o dispiacere che comportano all'individuo. Questa teoria riconosce sei emozioni, di cui due positive (gioia e sorpresa), elaborate dall'emisfero sinistro, e quattro negative (paura, rabbia, tristezza e disgusto), processate nell'emisfero destro.

Le due teorie non sono da considerarsi però rivali, in quanto non dimostrano dei risultati in opposizione, bensì vogliono entrambe indagare diverse sfaccettature del complesso sistema di processazione delle emozioni (Killgore & Yorgelun-Todd, 2007).

### 1.2.2 Dove risiedono le emozioni?

I sistemi di processazione delle emozioni risiedono in un'area del cervello chiamata sistema limbico. Questa porzione cerebrale venne inizialmente studiata da Paul Broca nel 1878, che la definì "grande lobo limbico", un substrato ad anello composto da sistemi corticali, che prende forma attorno al tronco dell'encefalo. In seguito, l'ipotesi di Broca venne ripresa da Papez (1939), che definì l'esistenza di alcune strutture cerebrali deputate al controllo delle emozioni, ordinate in un sistema che chiamò "Circuito di Papez". Questo apparato è costituito da elementi fortemente connessi tra loro, i quali comunicano formando un vero e proprio circuito delle emozioni (si veda Figura 4), composto dal giro cingolato, l'ipotalamo, i neuroni anteriori talamici e l'ippocampo (Papez, 1937).

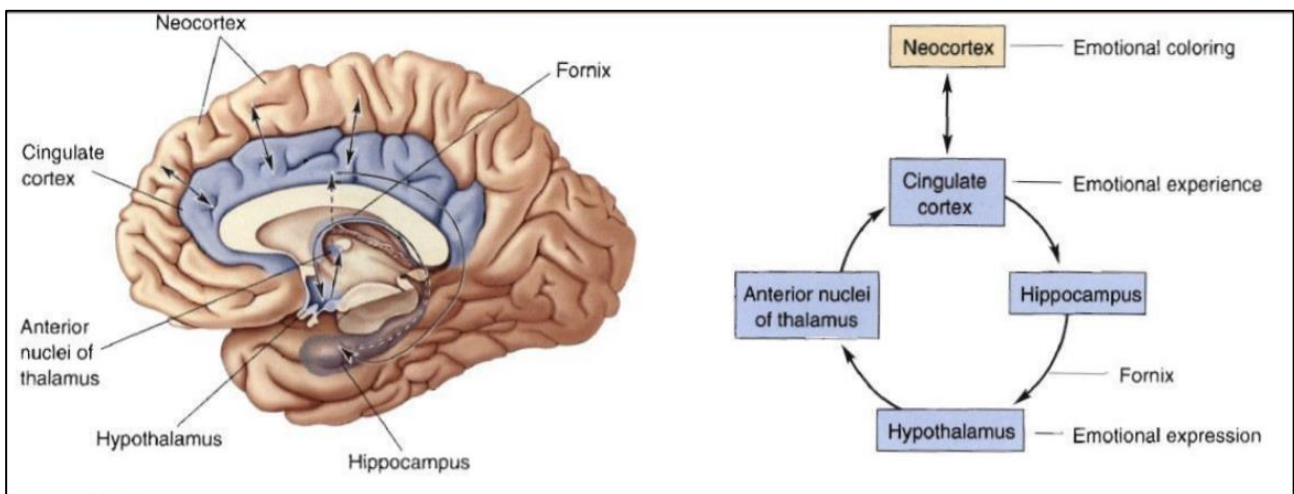


Figura 4 Il Circuito di Papez

Papez riteneva che l'esperienza emotiva fosse determinata dall'attività della corteccia cingolata e governata poi dall'ipotalamo. La corteccia quindi proietterebbe le reazioni allo stimolo sull'ippocampo, che a sua volta le trasmetterebbe all'ipotalamo attraverso la fornice, un agglomerato di assoni.

MacLean, nel 1949, apportò un'importante integrazione al Circuito di Papez, credendo che al sistema limbico si dovessero aggiungere anche altre regioni cerebrali importanti, come l'amigdala e la corteccia prefrontale. In particolare il sistema limbico di MacLean è composto da: amigdala, un

gruppo di neuroni situati anteriormente all'ippocampo, parte dei gangli della base e dalla corteccia orbito-frontale.

La stretta connessione e cooperazione tra questi diversi componenti limbici, però, rende scientificamente complessa la definizione dei ruoli specifici di ciascuna area che consegue alla regolazione emotiva.

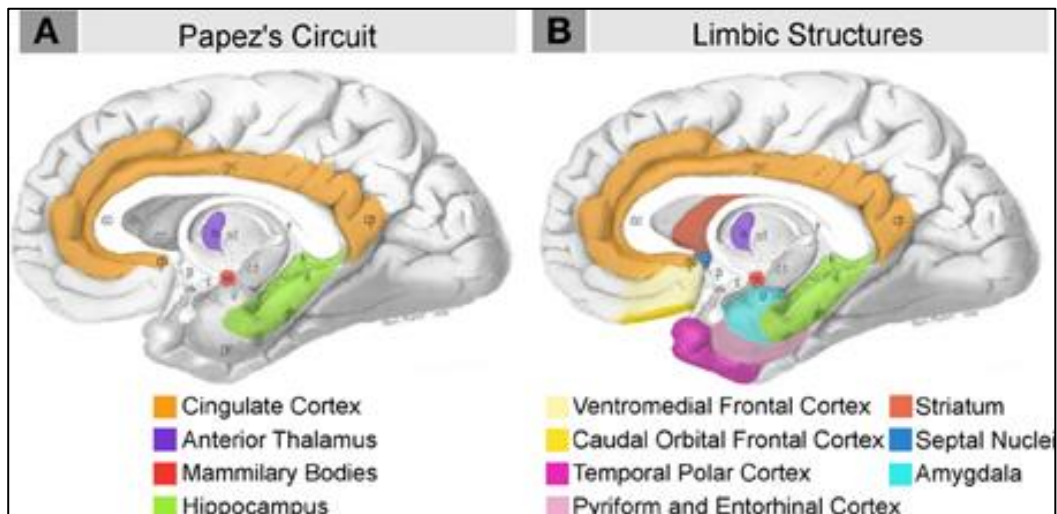


Figura 5 Circuito di Papez vs Sistema Limbico di MacLean

Il sistema limbico, essendo geneticamente il più antico tra le strutture cerebrali, costituisce una rete di connessioni cerebrali che garantiscono l'integrazione tra risposte fisiologiche e processi cognitivi (Longo & Margiotta, 2010). Le emozioni risiedono in questa area del cervello, la quale coordina la percezione, il controllo e l'espressione delle emozioni, intervenendo sulla modulazione dello stato emotivo di base, ma anche su ansia, paura, comportamenti alimentari e sessuali. Il ruolo del sistema limbico, infatti, è quello di coordinare le afferenze sensoriali con le reazioni corporee e le necessità viscerali (Papez, 1937), rappresentando il sito d'origine delle emozioni.

Il sistema limbico però, non è l'unico apparato del sistema nervoso implicato nell'elaborazione delle emozioni. Anche il sistema nervoso autonomo, che consente reazioni fisiologiche autonome quali sudorazione, accelerazione del battito cardiaco, respirazione, contrazione muscolare, è collegato agli stimoli emotivi. Più precisamente, quando si è sottoposti ad un input emotivo che viene elaborato nel sistema limbico, si attiva di conseguenza anche il sistema nervoso autonomo, che

risponde all'emozione con una reazione fisiologica. Ad esempio, quando si prova paura, il battito cardiaco aumenta, si presentano brividi, tremori e altri sintomi percepibili a livello fisiologico.

### **1.2.3 L' amigdala.**

L'amigdala è una piccola area del sistema limbico, dalla forma ovale, posta nella parte anteriore del lobo temporale. La sostanza grigia componente l'amigdala è composta da vari nuclei, specializzati in base alle loro funzioni neuropsicologiche, che integrano fra loro le componenti comportamentali, neurovegetative e ormonali prodotte dalle risposte emozionali (Treccani, 2010). Questa area, per Soloperto e Kermol, "è una parte della paleocorteccia, formata da alcuni nuclei che si trovano sepolti in profondità nel lobo temporale. Ha connessioni nervose, tra l'altro, con la neocorteccia, l'ipotalamo, il talamo, il sistema olfattivo e la formazione reticolare" (Soloperto & Kermol, 2009, p. 19).

LeDoux definisce l'amigdala come un processore dell'emozionalità, che rileva, attiva, memorizza e archivia le reazioni emotive (LeDoux, 1992). Questa area del cervello responsabile delle emozioni, opera in modo inconscio, interpretando possibili segnali di pericolo e comunicando con il sistema nervoso eventuali reazioni. Nell'amigdala hanno luogo anche processi primitivi e antichissimi: infatti, si dice che questa area sia anche "la sede dove si generano, permangono e si modificano ansia e paura"<sup>23</sup> (Böttger & Költzsch, 2020, p. 45), come reazioni fisiologiche a situazioni di pericolo, atte alla conservazione della specie. Se si considera un approccio più generale, all'amigdala vengono attribuiti anche l'attuazione di comportamenti al fine di ottenere gratifiche o evitare punizioni, oltre all'organizzazione di comportamenti spontanei ed imminenti, in reazione ad informazioni di tipo emotivo (Longo & Margiotta, 2010).

Nella regolazione degli stati emotivi, l'amigdala ha sicuramente un ruolo fondamentale, in quanto connette il sistema nervoso centrale a quello periferico e contribuisce ai processi cognitivi di

---

<sup>23</sup> "that this part of the brain creates, maintains, or modifies anxiety and fear responses." (Böttger & Költzsch, 2020).

comprensione ed elaborazione dell'emozione, oltre a influire sui processi di apprendimento e sulla memoria emotiva.

Diversi studi hanno dimostrato che nella percezione delle emozioni i tre componenti fondamentali sono l'identificazione del significato emozionale dell'input (Dougherty, Shin & Rauch, 2002), la produzione di uno stato affettivo di risposta, e la finale regolazione dello stato emotivo. L'amigdala è coinvolta nella fase di identificazione dello stato emozionale dello stimolo in entrata, rivelandosi perciò fondamentale nell'elaborazione superiore delle emozioni. Essendo connessa a diverse componenti del tronco encefalico che riconoscono gli stimoli sensoriali associandoli alla sfera emozionale, riceve informazioni in merito all'input e può attivare il sistema nervoso per una reazione fisiologica.

LeDoux evidenzia l'esistenza di due percorsi di processazione dell'emozione (LeDoux, 1996), una "via bassa" e una "via alta" (si veda Figura 6). La via bassa, o *low road*, ha inizio nello stimolo esterno all'organismo, che viene percepito dagli organi di senso: occhi, orecchie, naso, ecc. Gli organi di senso, in seguito, elaborano e codificano lo stimolo esterno, trasformando la percezione in impulso elettrico, il quale viene inviato ai talami. I talami, due nuclei fibrosi posti al centro del cervello, smistano gli impulsi elettrici trasformandoli in informazioni utili all'amigdala. L'amigdala, come precedentemente spiegato, fornisce poi i comandi per attivare le reazioni fisiologiche e comportamentali.

La via alta, o *high road*, allo stesso modo ha origine negli stimoli esterni e raggiunge i talami. In una seconda fase però, gli impulsi vengono inviati alla corteccia cerebrale, e solo in momento successivo raggiungono l'amigdala, che crea nuovi impulsi per raggiungere gli organi coinvolti nelle reazioni fisiologiche.

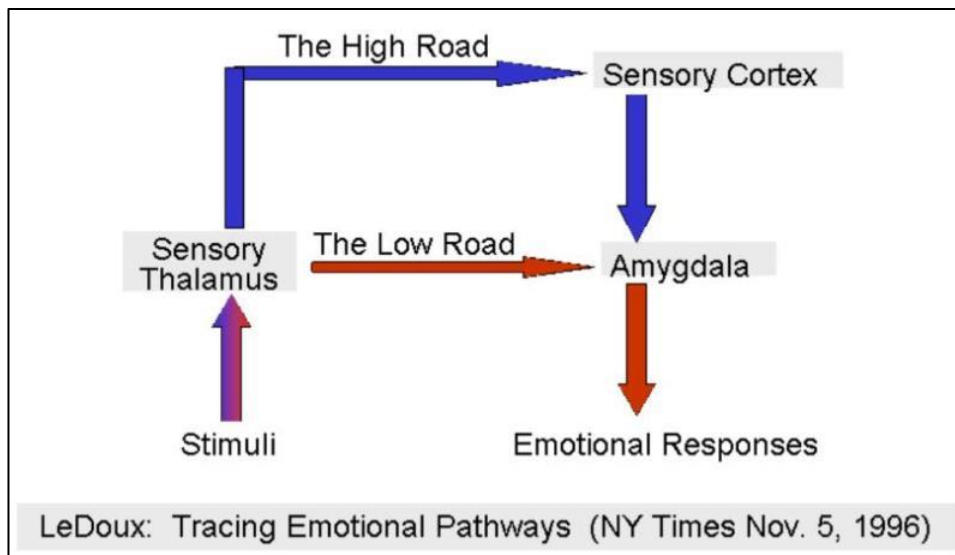


Figura 6 LeDoux (1996): le due vie emozionali dell'amigdala

La scoperta di LeDoux riafferma la centralità dell'amigdala nel processo di elaborazione delle emozioni. Di notevole importanza è soprattutto l'autonomia di quest'area, che nella via bassa non richiede l'intervento della corteccia cerebrale, sede della coscienza e consapevolezza: questo aspetto giustifica perché spesso non sia così semplice essere consapevoli e controllare le proprie emozioni.

#### 1.2.4 Come funzionano?

Come anticipato in precedenza, le emozioni sono dei meccanismi irrazionali, che però possiedono una certa razionalità e funzionalità nel processo di attivazione. Il loro ruolo di guida alla sopravvivenza e alla conservazione della specie, infatti, delinea quanto fondamentale sia la loro sistematicità nella realizzazione delle dinamiche soggettive e sociali. La centralità delle emozioni nei processi evolutivi è data dal primeggiare dell'emozionalità sulla coscienza in contesti critici: situazioni di pericolo, dolore, euforia, richiedono l'intervento immediato di reazioni che prescindono dall'intelletto e dal pensiero analitico (Menegotto & Serragiotto, 2017). L'impulso all'azione in situazioni di criticità, quindi, predilige l'immediatezza dell'emozione, piuttosto che il complesso ragionamento coscienziioso.

Nel lungo processo di evoluzione, il cervello ha lentamente sviluppato nuove aree attorno alla corteccia cerebrale, fino a formare quella che oggi viene chiamata “neocorteccia”.

Goleman sosteneva che

“la neocorteccia dell’Homo Sapiens, molto più estesa di qualsiasi altra specie, ha sviluppato ciò che si può considerare inconfondibilmente umano. La neocorteccia è la sede del pensiero, contiene i centri che convogliano e comprendono ciò che i sensi percepiscono Aggiunge al sentimento ciò che ne pensiamo, e consente di avere sensazioni rispetto ad un’idea, all’arte, ai simboli, alle fantasie”<sup>24</sup>  
(Goleman, 2009, p. 11)

La sola neocorteccia, però, non può controllare tutta l’esperienza emotiva e necessita dell’intervento del sistema limbico. Quest’ultimo mette in comunicazione lo stimolo esterno con la neocorteccia e, se la situazione lo richiede, prende il sopravvento su altre aree del cervello. La prevalenza del sistema limbico, allora, spiega perché alcuni ricordi vengono immagazzinati come momenti emozionali e quindi ricordati in modo preciso. In questo caso è l’amigdala che segnala l’evento come “altamente emotivo”, e un determinato stimolo come emotigeno, inviando forti impulsi al resto del sistema limbico che avvierà la reazione fisiologica e psicologica. Spesso la valutazione dello stimolo, però, si verifica in modo “associativo”, ovvero associando un evento presente ad uno già registrato in precedenza dall’amigdala, senza attendere una conferma dalla corteccia cerebrale. Ciò accade a causa dell’automatismo innescato nell’amigdala dallo stimolo, nel tentativo di preservare l’organismo dal pericolo. Spesso si attiva un meccanismo di tipo “come se”, una sorta di simulazione interna che indica, a partire da una reazione dell’amigdala, una situazione di squilibrio dell’organismo. La neocorteccia, allora, interviene per confermare o correggere l’input, attuando una risposta non puramente istintiva, ma anche funzionale ed efficiente.

---

<sup>24</sup> “The Homo sapiens neocortex, so much larger than in any other species, has added all that is distinctly human. The neocortex is the seat of thought; it contains the centres that put together and comprehend what the senses perceive. It adds to a feeling what we think about it – and allows us to have feelings about ideas, art, symbols, imaginings.”  
(Goleman, 2009, p. 11)



Damasio teorizza tre livelli di funzionamento dell'esperienza emozionale (Barile, 2013). Il primo livello consiste nell'emozione intesa come attivazione fisiologica e comportamentale a seguito dell'esposizione a degli stimoli. Subito dopo, il secondo livello prevede il riconoscimento dell'aspetto sentimentale dell'emozione, con l'intervento della corteccia cerebrale e, perciò, della coscienza. L'ultimo livello si riferisce alla consapevolezza cosciente del sentimento vissuto nell'esperienza emozionale. Si noti come il primo livello richieda meccanismi istintivi e automatici, mentre gli ultimi due vengano mediati da meccanismi corticali superiori, legati alla coscienza.

### **1.3 Le emozioni nei processi cognitivi e nell'apprendimento.**

A partire dagli anni Novanta, l'impatto delle emozioni su processi cognitivi e sull'apprendimento sta suscitando sempre maggior interesse nella pedagogia italiana, diventando una variabile di cui tenere assolutamente conto nella realizzazione di percorsi didattici, modelli teorici e operativi, e nella ricerca sul campo.

Oggi, pedagogisti e ricercatori sono pienamente consapevoli dell'influenza che hanno le emozioni e i sentimenti sull'apprendimento, ritenendo fondamentale il ricorso alle neuroscienze educative, ovvero "quella parte delle neuroscienze cognitive che provvede allo studio delle problematiche connesse all'istruzione" (Geake, 2009, p. 29).

Se facciamo riferimento al concetto di apprendimento in generale, è estremamente semplice individuare gli elementi emotivi che possono influire sul processo: basti pensare all'ambiente di apprendimento, al ruolo dell'apprendente e dell'insegnante, alle dinamiche di gruppo che si instaurano, e la lista potrebbe continuare. Bisogna ricordare, citando Riva, che "la scuola è un sistema relazionale in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti" (Riva, 2015, p.23).

Solitamente il rapporto tra emozioni e cognizione viene preso in esame come una contrapposizione tra principi totalmente diversi e non considerato come aspetto bivalente in un unico processo.

Bateson riteneva che nelle teorie sul rapporto fra emozione e cognizione, separare intelletto ed emozione fosse un'azione inconcludente ed errata (Bateson & Longo, 1977), rivendicando un'unica dimensione cognitivo-emotiva. Allo stesso modo, anche Damasio sosteneva che affinché si possano attuare dei comportamenti razionali, è necessaria la capacità di sentire le emozioni, affermando che "le emozioni sono nel circuito della ragione e che l'emozione può assistere i processi razionali, anziché disturbarli, come si pensava in precedenza"<sup>25</sup> (Damasio, 2008). Immordino-Yang, una sua allieva esperta in neuroscienze affettive, sottolinea il ruolo cruciale delle emozioni, rivelando che "emozione e cognizione sono supportate da processi interdipendenti. Pensiamo profondamente solo alle cose che ci stanno a cuore" (Immordino-Yang, 2016, p.14).

Una commistione fra emozione e processi cognitivi si ritrova anche nella teoria cognitiva, o *appraisal theory*, della psicologa Magda B. Arnold. Secondo Arnold, a seguito di un evento emotivo, l'individuo produce un giudizio (*appraisal*) razionale, che lo spinge a "ripetere qualcosa intuitivamente valutato come vantaggioso o ad evitare ciò che valuta come pericoloso. Questa attrazione o avversione è poi accompagnata da uno schema di cambiamenti fisiologici organizzati in direzione dell'avvicinamento alla - o del ritiro dalla- minaccia"<sup>26</sup> (Arnold, 1960, p. 82). La teoria di Arnold prevede tre momenti principali: la ricezione dell'input quando avviene l'evento, la valutazione dello stesso nella fase di *appraisal* e la conseguente reazione (*arousal*) per la gestione dell'evento (Balboni, 2013). Nell'educazione linguistica, che sarà l'ambito di interesse di questo elaborato, le implicazioni della triade di Arnold si incontrano in ogni momento che preveda l'apprendimento. Infatti, questo inizia sempre con un evento che offre uno stimolo, basti pensare alle svariate attività che si possono individuare come input: letture, ascolti, lavori di gruppo, video,

---

<sup>25</sup> "Emotion is in the loop of reason, and that emotion could assist the reasoning process rather than necessarily disturb it, as was commonly assumed" (Damasio, 2008).

<sup>26</sup> "the felt tendency toward anything intuitively appraised as good (beneficial), or away from anything intuitively appraised as bad (harmful). This attraction or aversion is accompanied by a pattern of physiological changes organized toward approach or withdrawal." (Arnold, 1960, p. 82)

canzoni, ma anche la semplice correzione dei compiti o la richiesta di completare un esercizio. Lo studente, allora, valuterà intuitivamente l'input sulla base di alcuni parametri quali la novità, l'aspetto estetico, la sensazione di utilità, la sensazione di realizzabilità o il rischio di minare la propria autostima (Balboni, 2013). Infine, la mente attiverà la reazione fisiologica o psicologica che ritiene più adatta in relazione alla valutazione dell'input. La teoria dell'appraisal verrà ripresa nel secondo capitolo, quando si parlerà di motivazione e dei diversi fattori che la possono determinare.

### **1.3.1 Emozioni e memoria lavoro**

Come già descritto nel paragrafo 1.2.2, l'emozione prevede l'istintiva attivazione dell'amigdala. Spesso però, l'amigdala non si attiva di fronte ad una minaccia effettiva, ma realizza un "falso positivo" interpretando uno stimolo emotivo in modo errato. Questa attivazione immotivata può comportare comunque delle risposte negative nell'organismo, le quali hanno spesso il sopravvento sulle emozioni positive. Nell'ambito dell'apprendimento questa prevalenza può avere delle conseguenze negative, ma per spiegarle è necessario introdurre il concetto di memoria lavoro.

Nel momento in cui si apprende, entrano in gioco numerosi processi cognitivi, che hanno luogo grazie alla memoria di lavoro (*working memory*). Questa componente importantissima è un insieme di sottosistemi subordinati ad un sistema esecutivo che consente di elaborare, codificare e immagazzinare informazioni per un breve periodo di tempo, pari a circa qualche secondo, per procedere poi all'immagazzinamento nella memoria a lungo termine: per questo motivo viene anche chiamata "memoria a breve termine" (Baddeley & Hitch, 1974). Una particolare caratteristica della memoria di lavoro è la sua capacità limitata, la quale pone un limite al numero di input ed informazioni processabili contemporaneamente e richiede delle operazioni di *selective attention*, o attenzione selettiva, al fine di notare elementi specifici utili in fase di apprendimento. Di conseguenza, se l'amigdala interpreta una situazione come negativa, allora lo stato di emergenza andrà a disturbare la memoria di lavoro, occupando lo spazio dedicato ai processi cognitivi attuati

con l'apprendimento e comportando un "sovraccarico cognitivo", che causerà l'interruzione dell'apprendimento. Pertanto, se durante l'acquisizione si attiva quello che Krashen definisce *affective filter* o filtro affettivo, un muro emotivo che si innalza internamente tra l'input utile all'apprendimento e il soggetto che vuole apprendere. Di conseguenza, l'acquisizione dell'informazione avviene solo in modo superficiale e temporaneo, o nel peggiore dei casi non avviene (Krashen, 1982).

### **1.3.2 Emozioni nell'apprendimento linguistico di LS e L2.**

In una prospettiva di "didattica umanistica", l'esistenza di una dimensione emozionale nella glottodidattica è da tenere in considerazione come elemento di massima importanza rispetto allo sviluppo cognitivo (Balboni, 2012). Moskowitz precisa che " l'educazione umanistica tiene in considerazione che l'apprendimento è influenzato da come gli studenti si sentono rispetto a loro stessi"<sup>27</sup> (Moskowitz, 1978, p. 12), e sarà quindi fondamentale facilitare il processo di apprendimento valutando tutti gli aspetti che concorrono a plasmare la sfera emozionale del discente rispetto all'apprendimento linguistico.

Nel 2013, anche Swain conclude che

"imparare una nuova lingua non è solo un processo cognitivo, ma è anche un processo emozionale. Tutti sono consapevoli dell'esistenza delle emozioni, le quali però riflettono una verità non detta: ovvero che hanno un impatto significativo su ciò che è successo nel passato, succede ora e succederà in futuro. Di fatto, le emozioni sono parte integrante della cognizione"<sup>28</sup> (Swain, 2013, p. 195).

Gli studi di Horwitz (2001) e MacIntyre (2002) dimostrano che esiste una relazione causale tra le variabili emozionali, affettive e i prodotti dell'apprendimento. In altre parole, con delle analisi

---

<sup>27</sup> "Humanistic education [...] takes into consideration that learning is affected by how students feel about themselves" (Moskowitz, 1978, p. 12)

<sup>28</sup> "Learning another language is not just a cognitive process but an emotional one as well. Emotions are like 'the elephant in the room.' Everyone is aware of them but they reflect an unspoken truth: that they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and what will happen in the future. In fact, emotions are an integral part of cognition." (Swain, 2013, p. 195)

correlazionali, tentano di individuare i rapporti tra fattori influenti, soprattutto ansia e motivazione, e risultati di apprendimento.

Allora, una maggiore capacità di gestire i fattori influenti, consentirà di regolare anche i risultati, i *learning outcomes*, che si vogliono implementare. Si può intuire come l'apprendimento analizzato dal punto di vista delle emozioni non sia un processo universale, regolare, lineare e univoco, bensì sia un'esperienza primariamente individuale, introspettiva, soggettiva. A tal proposito, si rivela quindi cruciale la capacità dell'insegnante di elaborare percorsi di apprendimento che prendano in considerazione il maggior numero di fattori influenti possibile, al fine di consentire al discente di apprendere nel modo più appropriato ed efficace, tenendo conto della sua singolarità ed unicità come individuo.

### **1.3.3 Una Variabile: l'Età.**

Se si considera la relazione tra emotività e apprendimento, è da analizzare una variabile fondamentale: l'età del discente.

Numerosi studi oggi (Hammerly, 1991; Zhao & Morgan, 2005; Balboni, 2015) sostengono che esistano differenze neurologiche, cognitive, psicologiche ed emozionali nell'apprendimento di bambini, adolescenti ed adulti. Fino agli anni '80 infatti, l'apprendimento dell'adulto non era considerato come un campo di ricerca importante, fino a che Krashen (Krashen et al., 1979) non sostenne che nello studio di una lingua seconda il discente giovane acquisisce la lingua in modo più approfondito, mentre il discente adulto in modo più veloce. Hammerly (1991) invece riteneva che l'adulto apprendesse in modo migliore, disponendo di una maggiore maturità cognitiva, maggior tempo di concentrazione ed attenzione, strategie di apprendimento più sviluppate, la capacità di creare una vasta varietà di associazioni, ed una memoria a breve termine migliore.

Dieci anni dopo, Balboni afferma che

“il termine 'adulto' si riferisce qui all'adulto in senso sociale: ha terminato un corso di studi, ha un lavoro, è un soggetto autonomo per quanto riguarda le decisioni, e così via. Mentre il bambino è disposto a compiere "atti di fede" nell'insegnante-adulto, questo atteggiamento è quanto mai estraneo nello studente-adulto, che si sente socialmente e intellettualmente pari all'insegnante.”

(Balboni, 2000, p.18)

Allora, adottando una prospettiva andragogica, la motivazione che sorregge e promuove l'apprendimento dell'adulto è in stretta relazione con la sfera emotivo-affettiva, nella misura in cui l'atto di apprendere influisca sulla propria immagine di sé, sull'autostima, sul piacere di imparare ciò che è utile all'autoformazione e alla promozione di sé stessi. Risulta chiaro, quindi, come la concatenazione fra emozioni e motivazione si sviluppi in maniera peculiare ed unica in ogni fase della vita: questi però non sono aspetti che si affrontano in modo esaustivo in un solo paragrafo e verranno perciò ampliati nel Capitolo 3.

#### **1.4 Emozioni e apprendimento: un excursus tra le più comuni.**

Come già descritto, l'aspetto emozionale nel contesto di apprendimento non può sicuramente essere trascurato. Di seguito si propone un breve excursus che cercherà di individuare alcune delle più comuni emozioni che lo studente vive in situazioni di apprendimento.

##### **1.4.1. Il piacere**

Partendo dalle emozioni positive, una fondamentale è il piacere. Quando l'apprendimento avviene con piacere, gli studenti sono in grado di affrontare ed eseguire attività e task mentali in modo migliore rispetto ad altri stati emotivi, acquisendo nuove informazioni in modo proficuo. Il *modello tripolare* proposto da Balboni individua il piacere come colonna portante del processo di apprendimento, come piacere di apprendere che si annulla nel momento in cui avviene un fallimento, pertanto le ricadute che questa emozione ha sull'organizzazione delle attività proposte agli studenti sono notevoli. Infatti, le task da offrire agli studenti devono essere fattibili e affrontabili

senza che il discente debba ricorrere ad un uso spropositato delle proprie risorse, imbattendosi in difficoltà al di sopra delle proprie capacità. Sempre secondo Balboni

“fallire provoca dis-piacere e quindi annulla la motivazione, toglie energia al processo di acquisizione, mentre sbagliare può essere accettabile se l’errore non viene enfatizzato ma viene studiato e se si continua a ripetere ossessivamente che ‘errare è umano’ che ‘sbagliando si impara’, che apprendere una lingua è un processo ‘per tentativi ed errori’” (Balboni, 2014, p.172).

Inoltre, Diadori afferma: “Più grande è il piacere nel raggiungere lo scopo, più alto sarà il livello di attenzione e lo sforzo che il soggetto dedicherà al proprio progetto di acquisizione” (Diadori, in Balboni et al., 2016, p.71). Questo tema, in relazione alla motivazione e alle ipotesi di Krashen, verrà però approfondito e spiegato nel Capitolo 2.

#### **1.4.2 La noia.**

Quando in situazioni di apprendimento non si attivano dinamiche di piacere, possono instaurarsi meccanismi che favoriscono il dilagare della noia. Questa emozione, definita spesso in modo negativo, come “mancanza di impegno, di significato, di stimoli.”<sup>29</sup> (Chruszczewski, 2020, p. 236) comporta un’esperienza di apprendimento priva di qualità (Goodstein, 2005). Mikulas e Vodanovich indicano invece la noia come uno stato relativamente basso di eccitazione e come insoddisfazione, attribuita ad una situazione inadeguatamente stimolante (Mikulas & Vodanovich, 1993, p.3)<sup>30</sup>. “Le cause di questo stato, si individuano in due prospettive differenti: quella situazionale e quella disposizionale”<sup>31</sup>(Kruk, 2016, p.27). La prima include la monotonia derivata dalla mancanza di interesse, dall’invariabilità dell’ambiente e la ripetizione di attività simili e la seconda dipende dalle inclinazioni individuali del singolo, ovvero la tendenza a interpretare una condizione come noiosa.

---

<sup>29</sup> “Boredom is more often put in negative categories –lack of engagement, lack of meaning, lack of stimulation.” (Chruszczewski, 2020, p. 236)

<sup>30</sup> “We define boredom as a state of relatively low arousal and dissatisfaction, which is attributed to an inadequately stimulating situation.” (Mikulas & Vodanovich, 1993, p.3)

<sup>31</sup> “There are two general perspectives on the causes of boredom: situational and dispositional.” (Kruk, 2016, p. 27)

Kanevsky e Keighley (2003) confermano che “nelle classi la noia è associata ad una diminuzione di attenzione e interferisce con la performance degli studenti”<sup>32</sup> (Kanevsky & Keighley, 2003, p. 22), suggerendo che una vera situazione di apprendimento debba essere presentata da un ambiente di classe stimolante, che non provochi noia. Bisogna precisare, comunque, che “le caratteristiche individuali degli studenti e i loro interessi possano giocare un ruolo importante nel percepire le attività come noiose”<sup>33</sup>(Kruk, 2016, p. 27). Inoltre sono da considerarsi altri fattori influenti come gli aspetti specifici delle scelte formative, della personalità dell’insegnante e del rapporto con gli studenti stessi.

### **1.4.3 La vergogna.**

La vergogna è un’emozione dolorosa che si instaura nel momento in cui si attenuano due emozioni positive fondamentali: l’interesse e il piacere. Tomkins (1963) descrive la vergogna come

“un atto che riduce la comunicazione facciale. [...] Distogliendo lo sguardo, calando le palpebre, abbassando la testa, e a volte l’intera parte superiore del corpo, l’individuo mette fine al guardare l’altra persona, e non consente all’altra persona di guardarlo, in particolare di guardare la sua faccia. Il bambino impara presto a coprirsi il volto con le mani quando è timido in presenza di uno sconosciuto.”<sup>34</sup> (Tomkins, 1963, p. 137).

La vergogna è quindi un meccanismo di difesa, che interrompe la comunicazione con l’altro, ma non è destinato a protrarsi a lungo nel tempo: ciò che perdura nell’apprendente sono le reazioni alle motivazioni che la causano.

---

<sup>32</sup> “In classrooms it is associated with diminished attention and interferes with student performance” (Kanevsky & Keighley, 2003, p. 22)

<sup>33</sup> “A true learning situation can be presented by a stimulating classroom environment that is not boredom provoking. It has to be pointed out, however, that individual characteristics of students and their interests may play an important role in perceiving various activities as inherently boring.” (Kruk, 2016, p.27)

<sup>34</sup> The shame response is an act which reduces facial communication. [...] By dropping his eyes, his eyelids, his head and sometimes the whole upper part of his body, the individual calls a halt to looking at another person, and to the other person’s looking at him, particularly at his face. The child early learns to cover his face with his hands when he is shy in the presence of a stranger.” (Tomkins, 1963, p. 137)



Una reazione tipica è la

“perdita dell’interesse al punto tale da rinunciare all’obiettivo. Questa rinuncia riduce il senso di imbarazzo eliminando il desiderio di ciò che si voleva ottenere. Un’altra reazione consiste nel rimanere bloccati nella vergogna, intrappolati tra bramosità e afflizione. Una terza reazione è il sopperire alla vergogna raddoppiando gli sforzi posti nell’apprendimento, al fine di superare la barriera e attenuare o eliminare il senso di vergogna”<sup>35</sup> (Cook, 2006, p.38).

Nathanson sviluppa quello che viene chiamato il “compasso della vergogna”, o *compass of shame*, nel quale illustra delle strategie di difesa mirate all’autoregolazione della vergogna. Come si può vedere in Figura 7, Nathanson individua strategie di evitamento, abbandono e attacco.

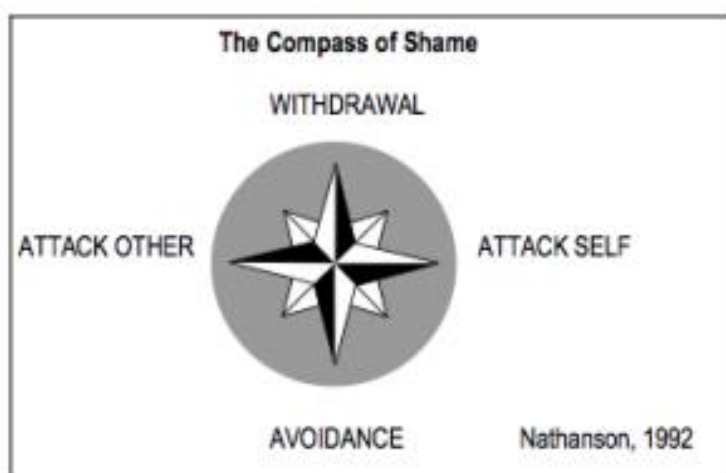


Figura 7 Compasso della Vergogna di Nathanson, 1992

“L’ evitamento include non solo un allontanamento fisico, bensì anche negazione, disconoscimento ed elusione.”<sup>36</sup> (Cook, 2006, p.41). Il polo opposto, l’abbandono, a sua volta non è puramente fisico, ma include anche sonnolenza, fatica, noia e deconcentrazione. Sull’asse orizzontale, infine, si sviluppa la dimensione degli attacchi, verso gli altri o verso se stessi, che possono addirittura sfociare in rabbia e disgusto.

<sup>35</sup> “One reaction to a shame-producing barrier is to reduce interest to the point where the object is renounced. This renunciation reduces the feeling of shame by eliminating the desire for what was desired. Another reaction is to stay in the painful spotlight of shame, caught between longing and despair. The third reaction is to counteract the shame, by such strategies as redoubling one’s efforts in order to overcome the barrier and thereby attenuate or eliminate the feeling of shame”. (Cook, 2006, p.38)

<sup>36</sup> “Avoidance not only includes physical avoidance, but also denial, disavowal, and deflection.” (Cook, 2006, p.41)

Solitamente, in ambito di apprendimento, la vergogna si palesa quando l'individuo è vittima di una critica negativa e si sente schiacciato dal giudizio esterno, o interno, cercando una via di fuga. Di frequente, soprattutto in contesti di educazione non obbligatoria, questa emozione ha esito nell'abbandono del percorso di apprendimento, e quindi nella fuga dal problema, in quanto implica una valutazione negativa del proprio senso di sé, che va ad intaccare anche l'immagine di sé stessi, provocando un senso di inferiorità. Sarà quindi necessario, da parte dell'insegnante, tentare di regolare le dinamiche interne al gruppo di apprendimento, le dinamiche allievo-insegnante e lavorare per il rafforzamento dell'autostima e della motivazione del discente, limitando l'insorgere della vergogna.

#### **1.4.4 L'ansia**

Un'emozione che spesso viene associata all'apprendimento è l'ansia. Sebbene sia percepita diversamente da ogni individuo, una definizione medica generale la indica come

“un anormale e travolgente senso di apprensione e paura, spesso contrassegnato da segnali fisiologici (come sudore, aumento del battito cardiaco), dubbi in merito alla concretezza e alla natura della minaccia, e alla mancanza di fiducia sulle proprie capacità di affrontarla”<sup>37</sup> (Merriam-Webster, 2021).

Solitamente questa emozione precede delle azioni di evitamento o fuga: lo studente tende ad evitare la situazione ansiogena, al fine di autoprotettersi.

##### **1.4.4.1 Ansia, alleata o nemica dello studente ?**

Ovviamente nella precedente definizione il costrutto di ansia non trova purtroppo spazio sufficiente per rappresentare tutte le sue sfaccettature. Allora sarà utile operare una distinzione tra ansia di tratto (*trait anxiety*) e ansia di stato (*state anxiety*). L'ansia di tratto appartiene alle caratteristiche

---

<sup>37</sup> “An abnormal and overwhelming sense of apprehension and fear often marked by physiological signs (as sweating, tension, and increased pulse), by doubt concerning the reality and nature of the threat, and by self-doubt about one's capacity to cope with it.”

personali e comportamentali dell'individuo, ed è associata a patologie psicologiche e ad uno stimolo continuo del sistema limbico. Al contrario, l'ansia di stato si presenta in modo più intenso e rapido, è uno stato emozionale che dipende dalla temporanea stimolazione del sistema limbico che si esaurisce in un breve periodo di tempo. In particolare, è stato dimostrato come l'ansia di stato nell'ambito dell'educazione linguistica sia connessa alle attività di produzione orale.

Inoltre, l'ansia legata al contesto dell'apprendimento linguistico viene definita come un costrutto *situation-specific*, ovvero specifico della determinata situazione. Si riconosce in quanto stabile nel tempo e perché si manifesta in contesti precisi e definiti, come ad esempio l'ambiente scolastico o la lezione di lingua straniera.

Apprendere una lingua è un compito cognitivamente impegnativo ed intenso, che coinvolge simultaneamente processi cognitivi di diversa natura. Con l'insorgere di stati d'ansia la capacità di elaborazione cognitiva diminuisce e aumentano le percezioni relative allo stato psicologico e fisiologico dell'individuo, come apprensione, disagio e paura: ciò comporta la stimolazione del sistema nervoso e l'attivazione dei talami e dell'amigdala. La *valence theory*, citata al paragrafo 1.4, spiega come "emozioni come l'ansia siano localizzate nell'emisfero destro [...] Pertanto un aumento nel livello di ansia può essere associato ad un'attività disfunzionale dell'emisfero destro, con un'attivazione maggiore durante la processazione di condizioni avverse"<sup>38</sup> (Balconi & Ferrari, 2013, p.768).

#### **1.4.4.2 Ansia Debilitativa.**

Horwitz e Cope (1986) hanno introdotto il concetto di *Foreign Language Anxiety* (FLA), un'ansia specifica dei contesti di apprendimento di una lingua straniera, in relazione alla natura minacciosa dell'apprendimento linguistico nei confronti dell'ego dello studente. Nel contesto di apprendimento

---

<sup>38</sup> A promising and alternative theory called the 'valence model', however, explained that withdrawal-related emotions such as anxiety are located in the right hemisphere, whereas approach-related emotions are biased to the left hemisphere. Thus, an increased level of anxiety might be associated with dysfunctional right hemispheric activity, with increased activation when aversive conditions are processed." (Balconi & Ferrari, 2013, web)

linguistico, quindi, Horwitz e Cope (1986) individuano tre fattori che influenzano la FLA: la *communication apprehension*, ovvero l'apprensione verso l'idea di comunicare nella lingua straniera in modo errato o ambiguo; la *fear of a negative evaluation* che presuppone un giudizio da parte dell'interlocutore e quindi ostacola lo studente nella produzione linguistica; e infine la *test anxiety*, legata alla paura del fallimento nel momento della valutazione.

Come anticipato al paragrafo 1.3.1 spesso questa apprensione si accumula, sovraccaricando i sistemi che governano i processi cognitivi, creando un impatto negativo sulla performance di apprendimento.

La Attentional Control Theory (ACT), di Eysenck (2007) supporta una specifica relazione tra ansia e cognizione: Eysenck (2007) ritiene che i continui pensieri negativi causati dall'ansia producano una riduzione della prestazione dei sistemi centrali di elaborazione delle informazioni, "distraendo" tutte le risorse cognitive dal loro ruolo di codificatori. Nello specifico, l'impatto del sovraccarico cognitivo pesa particolarmente sulla memoria di lavoro che, come già accennato, ha una capacità limitata. Quindi, se l'ansia provoca un esaurimento delle risorse a disposizione della memoria di lavoro, allora gli individui più ansiosi mostreranno notevoli difficoltà nel portare a termine performance linguistiche.

Questo tipo di processo appartiene solitamente alla dimensione dell'ansia di tratto, che è presente come stato perenne nel discente, a prescindere dal contesto in cui si trova. Ma non è sempre così: vediamo ora quali possono essere le implicazioni positive dell'ansia sullo studente.

#### **1.4.4.3 Ansia facilitante.**

L'ansia facilitante, o *facilitative anxiety* è definita dall' *American Psychological Association* come "una forma d'ansia che l'individuo percepisce come un ausilio alla prestazione"<sup>39</sup> (APA, n.d.) e non come un ostacolo.

---

<sup>39</sup> "a level of anxiety that an individual (e.g., a musician, an athlete) perceives as assisting performance" (APA, n.d.)

L'ansia infatti non causa necessariamente solo effetti negativi e non presuppone degli stati estremi e assoluti di "calmo" o "ansioso", ma si estende su un continuum che ordina diversi gradi di ansietà (Journal of American Science, 2014) . Un livello di ansia limitato, potrà dunque portare ad un miglioramento della performance linguistica o di apprendimento, in quanto un aumento della richiesta di attivazione dei processi cognitivi comporta una compensazione da parte del discente, il quale implementa il suo sforzo e il suo impegno per raggiungere l'obiettivo preposto. Eysenck (1979) sosteneva che l'ansia facilitasse la prestazione nella misura in cui il soggetto attuasse uno sforzo tale da compensare il livello d'ansia raggiunto. L'ansia, di conseguenza, è da considerarsi come una variabile che influenza sia la qualità della performance che lo sforzo compiuto dall'apprendente. L'ansia facilitante può essere quindi utilizzata come interessante punto di partenza da considerare nella ricerca di metodologie e strumenti che possano migliorare l'apprendimento. Come Gardner e MacIntyre (1991) precisano, infatti, l'ansia è in stretta relazione reciproca con la motivazione e con il concetto di filtro affettivo, argomenti che verranno affrontati nel Capitolo 2.

## CAPITOLO 2 – LA MOTIVAZIONE

Negli ultimi decenni il tema della motivazione e la sua crucialità nell'apprendimento di una lingua straniera sono diventati punti di interesse fondamentali nella ricerca glottodidattica. Sebbene il concetto di "motivazione" non sia definibile con facilità, a partire dagli anni '60 numerosi esperti hanno tentato di individuarne i principali componenti.

In questo capitolo si analizzerà in primo luogo l'evoluzione della ricerca sulla motivazione nell'apprendimento linguistico fino al periodo recente, illustrando anche diversi tipi di motivazione. Infine, l'attenzione verrà posta sui fattori influenti, tra i quali le emozioni.

### **2.1 Gli studi sulla Motivazione: un'evoluzione cominciata negli anni '60.**

Il termine "motivazione" viene spesso utilizzato accompagnando l'idea, probabilmente corretta, che nel processo di apprendimento fattori come l'interesse, l'entusiasmo, la perseveranza e l'impegno possano determinare una *learning experience* di successo. Numerosi studi, analizzando diversi componenti, hanno infatti dimostrato che gli apprendenti con una forte motivazione sono capaci di raggiungere notevoli risultati, a prescindere dalle loro attitudini o abilità cognitive di partenza. Secondo Dörnyei (2011) :

"forse l'unico aspetto della motivazione sul quale tutti i ricercatori concordano è che, per definizione, concerne la direzionalità e la forza del comportamento umano, che include: la scelta di una particolare azione, la perseveranza nell'attuare e lo sforzo impiegato. In altre parole, la motivazione è responsabile del perché una persona decide di fare qualcosa, di quanto a lungo voglia sostenere l'attività, e con quanto impegno la voglia perseguire."<sup>40</sup> (Dörnyei, 2011, p.4).

Dörnyei (2005) delinea un modello di evoluzione degli studi sulla motivazione, suddividendolo in tre macrofasi: una fase Psicosociale (1959-1990), una fase Cognitivista (1990-2000) ed una fase

---

<sup>40</sup> "Perhaps the only thing about motivation most researchers would agree on is that it, by definition, concerns the direction and magnitude of human behaviour, that is: the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it. In other words, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it." (Dörnyei & Ushioda, 2011, p.4)

Orientata al Processo (a partire dal 2000). Nel 2011 viene inoltre individuata un'ulteriore fase, denominata Fase Socio-Dinamica, la quale consente di introdurre il nuovo concetto di Sistema Dinamico Complesso, o *complex dynamic system*, per la quale la motivazione è in continua trasformazione.

Nel capitolo si seguiranno le fasi proposte da Dörnyei, al fine di presentare lo sviluppo storico della ricerca nel campo della motivazione in L2, cercando di comprendere e definire in modo più chiaro lo stesso concetto di motivazione.

### **2.1.1. La fase Psicosociale: il punto di svolta firmato Gardner & Lambert.**

Gli studi sulla motivazione nell'apprendimento linguistico hanno origine attorno alla fine degli anni '50, precisamente nel 1956 quando il neolaureato psicologo Robert Gardner comincia a collaborare con Wallace E. Lambert per completare la propria tesi di dottorato. Lo stesso Gardner, in *Integrative Motivation: Past, Present and Future* (2001) riporta l'incontro come un evento che cambiò per sempre la sua esistenza:

“ Discutemmo alcune possibilità, e ad un certo punto, osservai che non comprendevo come qualcuno potesse imparare una seconda lingua se non gli piacesse il gruppo che parlava quella stessa lingua. A quel punto lui disse: “Ecco qui, questa è la tua tesi!”. Non realizzai che quello sarebbe stato uno dei maggiori ambiti di interesse della mia vita.”<sup>41</sup> (Gardner, 2001, p.1)

Infatti dal suo lavoro di tesi venne poi pubblicato *Motivational Variables in L2 Acquisition* (Gardner & Lambert, 1959), un articolo che si ritiene pilastro portante e punto di partenza dell'interesse nello studio della motivazione.

---

<sup>41</sup> “We discussed a number of possibilities, and at one point, I remarked that I didn't see how someone could really learn a second language if they didn't like the group who spoke the language. At which point, he said “There's your thesis!”. Little did I realize then that it would end up being one of the major interests in my life.” (Gardner, 2001, p.1)

Lo studio di Gardner e Lambert (1959) pone l'attenzione sull'acquisizione di una Lingua Seconda, la quale può avvenire in diversi contesti. Infatti, i due ricercatori considerano come elemento fondamentale la natura del contesto stesso (Gardner & Lambert, 1959).<sup>42</sup> Nel saggio, un paragrafo rivelatore espone in modo preliminare tutti i punti di interesse che i due andranno ad investigare come possibili variabili nel loro studio:

“ Molti individui vivono in culture dove più di una lingua viene utilizzata abbastanza comunemente, ed altri vivono in paesi nei quali raramente nella quotidianità si sentono altre lingue. Alcune culture accettano l'apprendimento di una lingua come un semplice fatto di vita, altre lo considerano un evento relativamente raro e difficoltoso. Ad un livello personale, alcuni individui crescono parlando più di una lingua nell'ambiente domestico e familiare, altri non lo fanno. Alcuni individui sono figli di immigrati e devono imparare la lingua della comunità ospitante per scuola, alle volte diventano addirittura interpreti per altri membri della famiglia. Alcuni individui vivono in una comunità dove la loro lingua è dominante ma per diverse ragioni vogliono, o sono incoraggiati ad imparare un'altra lingua. Altri vivono in una comunità dove altre lingue non sono prominenti, eppure studiano un'altra lingua. In poche parole, ci sono molte situazioni diverse che danno luogo all'acquisizione di una seconda lingua, ed è quindi sensato pensare che il contesto abbia un'influenza sul relativo grado di successo dell'individuo in questione.”<sup>43</sup> (Gardner & Lambert, 1959, p.1)

Il contesto linguistico Canadese, preso in analisi da Gardner nello studio, si distingue per una grande presenza di fenomeni di bilinguismo, che vedono convivere la comunità linguistica anglofona e

---

<sup>42</sup> “Second language acquisition takes place in many different contexts, so the first thing that I believe must be considered is the nature of the context itself.” (Gardner & Lambert, 1959)

<sup>43</sup> “Many individuals live in cultures where more than one language is used quite commonly, and others live in countries where other languages are seldom heard in everyday life. Some cultures accept learning more than one language as a simple fact of life; others consider it a relatively rare and difficult event. At the more personal level, some individuals grow up speaking more than one language in the home; others do not. Some individuals are the children of immigrants and have to learn the language of the host community for school, etc.; sometimes they even serve as translators for other members of their family. [...]Some individuals live in a community where their language is dominant, but for some reason they want, or are encouraged, to learn another language. Some individuals live in a community where other languages are not prominent, yet they enjoy studying another language. In short, there are many different situations in which second language acquisition can take place, and it is reasonable to assume that the context will have an influence on the relative degree of success of the individual concerned.” (Gardner & Lambert, 1959, p.1)



quella francofona. Ecco spiegato allora l'interesse verso quegli aspetti dell'apprendente che pongono la lingua come strumento culturale a disposizione dei membri di due comunità diverse. Fino a quel momento fattori cognitivo-psicologici come atteggiamento verso la comunità linguistica, tolleranza, ansia e motivazione, ovvero *affective factors* che si discostano da fattori puramente cognitivi, non venivano presi in considerazione negli studi linguistici. Ciò che contraddistingue lo studio di Gardner e Lambert (1955) è proprio la scelta di concentrare la ricerca sugli aspetti affettivi e psicologici che potessero contribuire ad una variabilità nell'apprendimento di una lingua seconda (si veda Figura 1). Gardner (2010) stesso afferma:

“mentre alcuni individui sostenevano di essere capaci di utilizzare la lingua al momento del diploma, altri sostenevano di no. Discutendo con gli ultimi, abbiamo spesso notato che la loro incapacità fosse dovuta al modo in cui la lingua veniva insegnata, dalla circoscritta possibilità di usare la lingua o dal loro essere troppo nervosi per utilizzarla. [...] Abbiamo quindi osservato che i due tipi di studenti ricevevano essenzialmente lo stesso tipo di istruzione e avevano voti simili, quindi dovevano esserci degli ulteriori fattori che intervenivano [...] Ad influire su quanto e come un individuo apprendesse la lingua non era semplicemente la quantità di tempo ed allenamento dedicata allo studio. Sembravano esserci anche altri processi in gioco”<sup>44</sup> (Gardner, 2010, p.78-79)

A seguito delle intuizioni del 1956, Gardner e Lambert (1959) portarono a compimento la loro ricerca, studiando un gruppo di studenti di nazionalità Canadese che avevano come lingua madre l'inglese e stavano apprendendo il francese come seconda lingua. Gli studenti vennero sottoposti ad una batteria di test che avevano come fine la misurazione di varie caratteristiche attitudinali e

---

<sup>44</sup> “while some individuals claimed to be able to use the language when they graduated, others claimed that they could not. In discussions with these latter individuals, we often heard that they felt that their inability was due to the way the language was taught, or that they had little opportunity to use the language, or that they were too nervous to try to use the language, etc. [...] We reasoned that because these two different types of students often had essentially the same training, and often obtained comparable grades, there must be other factors operating [...] It wasn't simply a matter of the amount of time and training one received that accounted for how much and how well the individual learned the language. There seemed to be other processes operating as well.” (Gardner, 2010, p. 78-79)

motivazionali. I risultati di questi test consentirono di individuare tre fattori influenti: predisposizione linguistica (*language aptitude*), orientamento (*orientation*) e motivazione (*motivation*), sui quali si ergeranno negli anni seguenti le più influenti ricerche nel campo delle competenze in L2.

A tal proposito, McIntyre (2010) illustra tre ragioni per le quali la ricerca di Gardner & Lambert (1959) è diventata il fulcro degli studi sulla motivazione:

“In primo luogo Gardner & Lambert (1959) hanno dimostrato che le attitudini e la motivazione sono fondamentali nell’acquisizione di una seconda lingua, trovando il loro spazio di fianco a predisposizione e intelligenza, come fattori contributivi al successo nell’apprendimento, gettando le basi per un approccio socio-psicologico. In secondo luogo, la ricerca tradizionale unisce i fattori affettivi e cognitivi sotto una singola struttura, descrivendo un unico motore umano. Considerando invece le multiple forze sociali, cognitive ed affettive che producono risultati linguistici e non, che si influenzano reciprocamente, il modello socio-educativo può essere proposto plausibilmente nello spirito moderno, come un nuovo modo per fare ricerca. Infine, la tradizione di ricerca iniziata da Gardner & Lambert (1959) utilizza un’analisi statistica all’avanguardia, includendo tecniche di regressione e modelli di equazioni strutturali che vengono ampiamente utilizzati nel nostro campo.”<sup>45</sup>  
(MacIntyre, 2010, p. 375)

A partire dalle rivelazioni ottenute con questa analisi, vennero pubblicati numerosi ulteriori studi (Gardner & Lambert, 1972; Lambert, 1974; Gardner, 1979; Gardner, 1985; Gardner 1994), che focalizzano l’attenzione sull’apprendimento della seconda lingua come processo che si differenzia

---

<sup>45</sup> “First, Gardner & Lambert (1959) showed that attitudes and motivation matter in second language acquisition, taking their place alongside aptitude and intelligence as factors contributing to language learning success, and setting the stage for the social psychological approach to studying second language acquisition. Second, the research tradition has combined affective and cognitive factors in a single motivational frame, describing a uniquely human motive. By considering the multiple social, cognitive, and affective forces that produce both linguistic and non-linguistic outcomes, which feedback on each other, the socio-educational model could plausibly be proposed in the current zeitgeist as a brand new way to do research. Third, the research tradition initiated by Gardner & Lambert (1959) employed cutting edge statistical analysis, including regression techniques and structural equation modelling that have become widely used in our field.” (MacIntyre, 2010, p. 375)

dall'apprendimento di altre discipline. In particolare Gardner si dedica all'acquisizione della seconda lingua, elaborando il cosiddetto modello socio-educativo.

### **2.1.2 Il modello socio-educativo di Gardner**

Nel 1982, Gardner pone l'attenzione sul concetto di Acquisizione della L2, o *Second Language Acquisition*, definendo una teoria che mettesse in relazione i numerosi fattori in gioco nello studio di una seconda lingua in un ambiente preciso, ovvero la classe. Gardner classifica le variabili in quattro gruppi (si veda Figura 2), sottolineando l'importanza di quattro caratteristiche cruciali nell'apprendimento linguistico: il contesto sociale (*social milieu*), le differenze individuali (*individual differences*), i contesti di acquisizione (*language acquisition contexts*) e i risultati dell'apprendimento (*language acquisition outcomes*).

#### **2.1.2.1 Il contesto Sociale**

Nel modello, particolare attenzione è riservata al contesto sociale, all'ambiente socio-culturale di appartenenza dell'apprendente, che regola i comportamenti e gli atteggiamenti nei confronti delle altre culture e lingue, incidendo pertanto anche sull'acquisizione stessa. Gardner (1985) spiega che:

“ Un tema centrale nel modello è che l'acquisizione della lingua seconda avviene in un contesto culturale particolare. Il modello propone che le credenze della comunità concernenti l'importanza e la significatività dell'imparare la lingua, la natura dello sviluppo dell'abilità atteso ed il particolare ruolo di diverse differenze individuali nel processo di apprendimento linguistico influenzino l'acquisizione della lingua seconda.”<sup>46</sup> (Gardner, 1985, p.146)

In una revisione successiva del modello, proposta da Gardner & MacIntyre (1993), il milieu sociale viene sostituito dai fattori pregressi (*antecedent factors*), ovvero l'ambiente culturale e tutte quelle

---

<sup>46</sup> “A central theme of the model is that second language acquisition takes place in a particular cultural context. It proposes that the beliefs in the community concerning the importance and meaningfulness of learning the language, the nature of skill development expected, and the particular role of various individual differences in the language learning process will influence second language acquisition.” (Gardner 1985, p. 146)

opinioni di un individuo che operano sulle differenze individuali, sia cognitive che affettive (Cucinotta, 2016). Il contesto sociale, però non viene rimosso dal modello, bensì viene chiamato contesto socio-culturale (*sociocultural milieu*) e si pone al di sopra delle quattro categorie, come indispensabile condizione e fattore operante nell'apprendimento di una lingua.

### **2.1.2.2 Le differenze individuali: il triangolo Integrativo.**

Il secondo gruppo di variabili che Gardner individua nel modello concerne le differenze individuali, ovvero delle caratteristiche soggettive che appartengono all'individuo, che a loro volta si suddividono in variabili cognitive ed affettive. Le variabili cognitive sono l'intelligenza, la predisposizione ad una lingua e le strategie utilizzate nell'apprendimento linguistico. Le variabili affettive, invece, sono l'atteggiamento nei confronti del contesto di apprendimento, la motivazione e l'integratività, o meglio *integrativeness* (Gardner 1985, 2010). L'aspetto più interessante di questa suddivisione riguarda il triangolo integrativo, ossia la situazione di interdipendenza che si avvera tra atteggiamento, motivazione ed integratività.

Nello specifico, se l'atteggiamento nei confronti del contesto di apprendimento della lingua è pertinente alla valutazione del corso e dell'insegnante, l'integratività si riferisce generalmente "ad un'apertura verso l'acquisizione di caratteristiche tipiche della comunità linguistica target, in aggiunta al desiderio di interagire con il gruppo di parlanti L2 e di somigliare a loro in modo significativo"<sup>47</sup> (MacIntyre et al., 2019, p. 4). Gardner (1985) descrive l'*integrativeness* come un elemento tripartito, composto da:

---

<sup>47</sup> "Integrativeness generally refers to an openness to take on characteristics of the target language community, as well as a desire to interact with the second language (L2) group and to be like them in important ways" (MacIntyre et al., 2019, p.4)

- ❖ orientamento integrativo (*integrative orientation*), tutte le motivazioni che spingono a studiare la lingua, originate da una posizione di apertura verso una determinata lingua, cultura o popolazione;
- ❖ atteggiamento verso la comunità linguistica (*attitudes toward the language group*), che riflette le opinioni e valutazioni positive rispetto ai parlanti della lingua target;
- ❖ interesse verso le lingue straniere (*interest in FLs*), un più generale senso di apertura verso le lingue e le culture straniere.

Un altro tassello cruciale nel modello socio-educativo di Gardner, consiste nella motivazione. Nella prima versione del modello “lo studioso la definisce come una mutua interazione tra il desiderio di raggiungere un obiettivo, lo sforzo impiegato e il piacere associato ad un determinato compito”<sup>48</sup> (Gardner in MacIntyre et al., 2019, p.5) precisando che solo nel caso in cui tutti gli elementi siano presenti allora l’individuo potrà considerarsi motivato.

Dopo decenni di studio e ricerca però, Gardner tenta di riassumere svariate sfumature del concetto di motivazione, chiarendo che

“ la ricerca ha indicato chiaramente che se un individuo è fortemente motivato a studiare un’altra lingua, ha un approccio aperto e tollerante verso altri gruppi culturali e/o un forte interesse emozionale verso il gruppo della lingua target, valutando positivamente la situazione di apprendimento, allora possiamo descrivere quella persona come integrativamente motivata ad imparare la lingua. Probabilmente potremmo anche scoprire che la persona apprende ed utilizza la lingua con successo”<sup>49</sup> (Gardner, 2005, p. 20-21)

---

<sup>48</sup> Motivation is defined by Gardner (1985) as the interplay among desire to achieve a goal, effort expended and the pleasure associated with a task, and all three components must be present for an individual to be motivated. (MacIntyre et al., 2019, p.5)

<sup>49</sup> “Our research has indicated clearly, I believe, that if an individual is highly motivated to learn another language, has an open and accepting approach to other cultural groups and/or a strong emotional interest in the target language group, and has a positive evaluation of the learning situation, then we might describe that person as being integratively

Questa definizione, sebbene apparentemente semplice, rappresenta il fondamento sul quale prenderanno forma le teorie motivazionali successive al modello socio-educativo, che verranno esposte nei prossimi paragrafi del presente Capitolo.

### **2.1.2.3 Il contesto di Acquisizione e i risultati di Apprendimento.**

Il terzo blocco di variabili nel modello socio-educativo vede come protagonisti i contesti di acquisizione della lingua (*language acquisition contexts*), ovvero tutti i diversi tipi di situazioni che consentono l'apprendimento di una lingua. Gardner (1985) propone una macro divisione dei contesti in formali, che prevedono quindi come obiettivo finale una formazione linguistica (vedi l'educazione scolastica, o il corso di lingue) e i contesti informali, che consistono in tutte le situazioni nelle quali ha luogo l'esposizione alla L2. Come si può vedere in Figura 8, entrambi i contesti possono contribuire ai cosiddetti risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), infatti come precisano Gardner & MacIntyre (1993, p.9) "il modello riconosce formalmente l'importanza di ciò che avviene in entrambi i contesti"<sup>50</sup> e non solo di ciò che si apprende in un contesto formale. L'apprendimento può produrre diversi risultati, che Gardner classifica in due gruppi distinti: i risultati linguistici (*linguistic outcomes*) nell'ambito della conoscenza e dell'utilizzo della lingua e tutti i fattori ad essi collegati, e i risultati non linguistici (*non-linguistic outcomes*) i quali invece concernono le reazioni che si manifestano in relazione alla *learning experience*, andando a plasmare anche tutte le opinioni soggettive rispetto alla lingua stessa, pertanto agendo anche sulle variabili affettive (Cucinotta & Coonan, 2016).

---

motivated to learn the language. We would probably also find that the person is very successful in learning and using the language." (Gardner, 2005, p. 20-21)

<sup>50</sup> "The model formally recognises the importance of what takes place in both contexts" (Gardner & MacIntyre, 1993, p. 9).

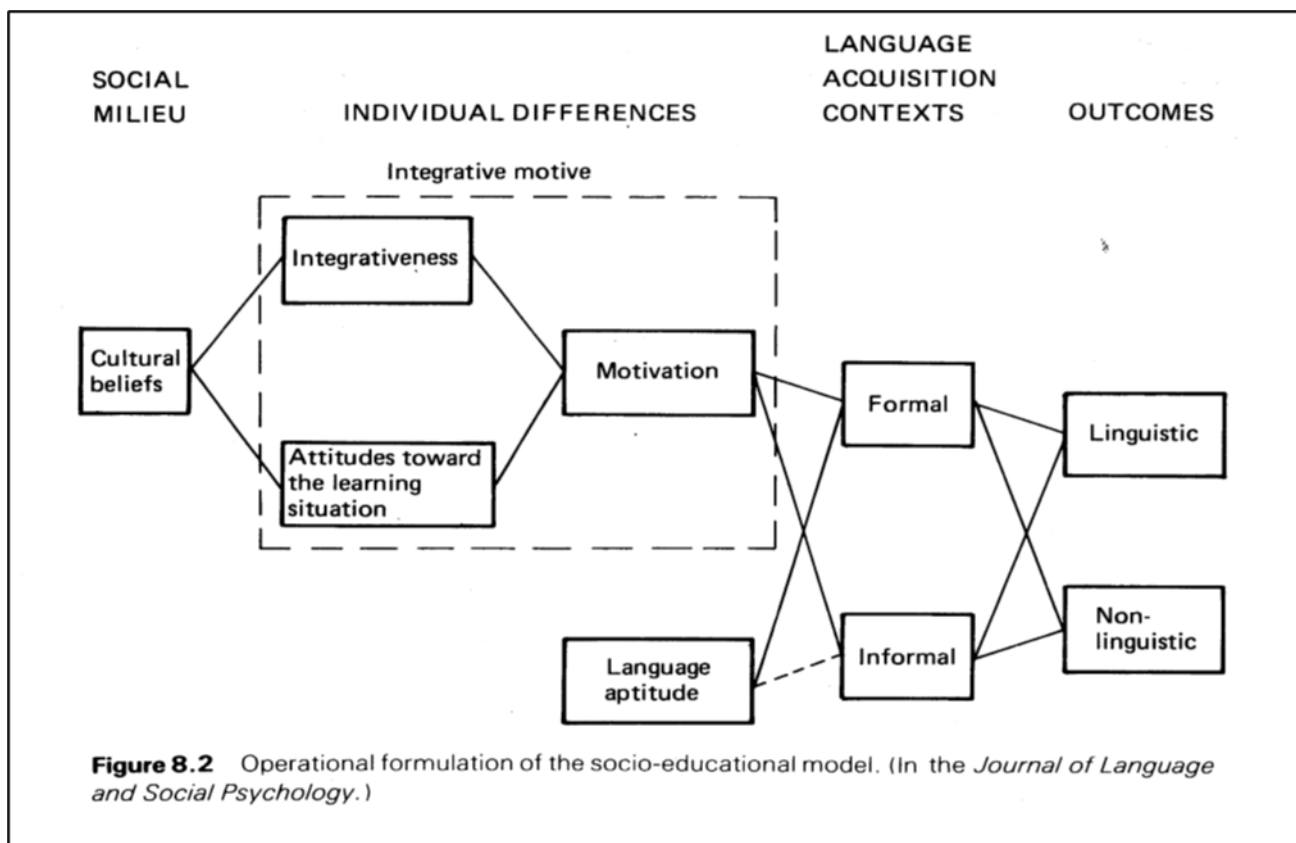


Figura 8 Aspetti operazionali del modello Socio-Educativo

### 2.1.3. Motivazione Integrativa o Strumentale

Come è stato brevemente accennato nei paragrafi precedenti, Gardner (1972) individua due tipi di orientamento, di tendenze, nell'approccio ad una lingua seconda: l'orientamento integrativo (*integrative orientation*) e l'orientamento strumentale (*instrumental orientation*). Il primo comprende l'ambito delle relazioni e posizioni nei confronti della lingua straniera, la tolleranza e l'interesse verso i parlanti nativi di quella comunità linguistica, le modalità di interazione con loro e la volontà di integrarsi a quella comunità. Il secondo, invece, consiste nel desiderio dell'apprendente di ottenere un vantaggio concreto e pratico, dallo studio della lingua.

Questa dicotomia tra orientamenti si rifletterà anche sul concetto di Motivazione, che potrà quindi essere indagata nella sua accezione integrativa o strumentale. Crookes & Schmidt (1991) definiscono la motivazione integrativa proprio come "un insieme di atteggiamenti positivi verso il gruppo di parlanti target e il potenziale per integrarsi a questo gruppo, o almeno l'interesse

nell'incontrare ed interagire con i suoi membri"<sup>51</sup> (Crookes & Schmidt, 1991, p. 472). Allora situazioni in cui l'apprendente si attiva per "agire socialmente all'interno della comunità e diventare uno dei suoi membri" e "usa la lingua target nelle interazioni sociali" (Ambrosi-Randic, 2014 p. 41), vengono mosse dalla motivazione integrativa al fine di sviluppare un certo livello di efficienza linguistica.

Al contrario, la motivazione strumentale si riconosce nel desiderio di ottenere un beneficio concreto, pratico, dalla padronanza della lingua, assumendo quindi un approccio utilitaristico: alcune motivazioni possono essere ad esempio l'accesso ad una università o ad un posto di lavoro prestigioso, la fruibilità di materiale tecnico, o il raggiungimento di uno status sociale più elevato (Ambrosi-Randic, 2014 p. 42).

Secondo un'interessante proposta di Gardner (1983) la motivazione integrativa è formata da tre elementi essenziali: l'integratività (*integrativeness*), che "riflette un interesse genuino nell'apprendimento della seconda lingua, al fine di avvicinarsi all'altra comunità linguistica"<sup>52</sup> (Gardner, 2001, p.5); l'atteggiamento verso la situazione di apprendimento (*attitude toward the learning situation*), che implica le reazioni ai diversi aspetti del contesto di apprendimento, come il corso stesso, l'insegnante, il gruppo classe, il tipo di attività proposta, l'ambiente fisico, ecc.; e infine la motivazione vera e propria, intesa come impegno, volontà e atteggiamento positivo mirati all'obiettivo finale di padronanza linguistica (Gardner e MacIntyre, 1993).

Gardner (1985), inoltre, partendo dal presupposto che esistano diversi tipi di motivazione, sviluppa l'AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), un primo strumento di misurazione della motivazione. Il test, attraverso numerosi items ai quali veniva attribuita una valutazione di accordo o disaccordo,

---

<sup>51</sup> "Integrative motivation is defined with positive attitudes toward the target language group and the potential for integrating into the group, or at least an interest in meeting and interacting with members of the target language group" (Crookes & Schmidt, 1991, p. 472)

<sup>52</sup> "Integrativeness reflects a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community." (Gardner, 2001, p. 5)



consentiva di indagare la connessione tra tipo di motivazione e successo nell'apprendimento linguistico, l'influsso degli atteggiamenti verso la cultura sulla motivazione e sull'integrazione, l'impatto dell'ansia linguistica, e così via.<sup>53</sup>

Risulta comunque importante, sebbene nei manuali teorici si incontri spesso la dicotomia integrativa/strumentale, tenere presente che in realtà un tipo di motivazione non deve necessariamente escludere l'altra, e che un apprendente può contemporaneamente essere orientato verso entrambe le direzioni, le quali fra l'altro potrebbero non essere le uniche esistenti. Brown (2000) specifica:

“concludiamo che sia l'orientamento strumentale che integrativo sono fattori importanti per un apprendimento linguistico di successo, e che il grado di impatto di ciascun orientamento dipende dallo stesso apprendente, dal contesto educativo, dal contesto culturale, dal metodo di insegnamento e dall'interazione sociale. Un ulteriore punto di vista sul costrutto integrativo-strumentale considera i due orientamenti semplicemente come solo due dei tanti possibili”<sup>54</sup> (Brown, 2000, p.155).

#### **2.1.4 Motivazione Intrinseca ed Estrinseca.**

Un'altra dimensione del costrutto motivazionale riguarda la misura in cui l'apprendente sia intrinsecamente o estrinsecamente motivato al successo in un particolare compito linguistico.

Deci (1975) cerca di definire la motivazione intrinseca:

“Le attività motivate intrinsecamente sono quelle per le quali non esista un particolare beneficio o ricompensa, se non l'attività stessa. Gli individui sembrano impegnarsi nelle attività per il loro stesso interesse e non perché vi sia una ricompensa estrinseca. [...] I comportamenti motivati

---

<sup>53</sup> Per avere un quadro d'insieme più ampio rispetto al test, si consiglia la consultazione di Gardner (1985), *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*, University of Western Ontario.

<sup>54</sup> “We are left with the conclusion that both integrative and instrumental orientations may be important factors accounting for successful language learning, and that the degree of impact of either orientation will depend on individual learners, educational contexts, cultural milieu, teaching methodology, and social interaction. A further perspective on the integrative-instrumental construct may be gained by regarding the two orientations simply as two out of a number of possible orientations.” (Brown, 2000, p.155).

intrinsecamente sono finalizzati ad ottenere precise conseguenze interne, ovvero, sentimenti di competenza ed autodeterminazione”<sup>55</sup> (Deci, 1975, p.23)

La motivazione estrinseca, d’altro canto, è alimentata dall’anticipazione di quella che potrebbe essere una ricompensa esterna, al di fuori del “sé” individuale, come denaro, premi, voti, evitare delle punizioni e feedback positivi.

Molti studiosi si sono chiesti quale tipo di motivazione sia la più efficace (Wu. 2003; Noels et al. 2000; Noels, Clement & Pelletier, 1999; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizer, 1998; Crookes & Schmidt, 1991; Brown, 1990), spesso favorendo un orientamento intrinseco, specialmente se si valutano risultati a lungo termine. Inoltre, il rapporto tra il costrutto intrinseco-estrinseco e quello gardneriano integrativo-strumentale in relazione all’obiettivo finale può essere riassunto nella seguente tabella:

<b>FONTE</b> <b>OBIETTIVO</b>	<b>MOTIVAZIONE INTRINSECA</b>	<b>MOTIVAZIONE ESTRINSECA</b>
<b>MOTIVAZIONE INTEGRATIVA</b>	L’apprendente desidera imparare la L2 a scopo di <u>crescita personale</u> ed arricchimento culturale.	<u>Qualcuno di esterno</u> , come un genitore o un professore, desidera che l’apprendente impari la L2 <u>per un motivo integrativo</u> .
<b>MOTIVAZIONE STRUMENTALE</b>	L’apprendente desidera raggiungere <u>obiettivi pratici ed immediati</u> utilizzando la L2, come accesso all’università o alla carriera dei propri sogni.	<u>Forze esterne</u> spingono l’apprendente ad imparare una nuova lingua, per motivi ad esempi

<sup>55</sup> “Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward. [...] Intrinsically motivated behaviors are aimed at bringing about certain internally consequences, namely, feelings of competence and self-determination.” (Deci, 1975, p.23)

### 2.1.5 Gardner, e poi? Le più importanti teorie psicosociali elaborate dopo Gardner.

A seguito della teoria elaborata da Gardner, numerosi sociologi, psicologi e ricercatori approfondiscono diversi aspetti psicosociali che sono in relazione con il costrutto di motivazione. Tra le varie interessanti teorie, questo paragrafo si soffermerà soprattutto sugli studi di Clément, Schumann e Krashen.

#### 2.1.5.1. Clément: il Contesto Sociale

Negli anni '80 lo psicologo canadese Richard Clément, seguendo il percorso delineato da Gardner e Lambert, illustra il *Social Context Model*, un modello che indaga l'importanza del contesto sociale e culturale rispetto alla motivazione e di conseguenza sulle abilità comunicative dell'apprendente. Come si può vedere in Figura 9 al centro del modello Clement (1980) pone la motivazione, che diventa lo snodo comune dove si intersecano le credenze culturali (*cultural beliefs*), i risultati (*outcomes*), i contesti di apprendimento (*learning contexts*) e le differenze individuali dell'apprendente (*individual learner differences*).

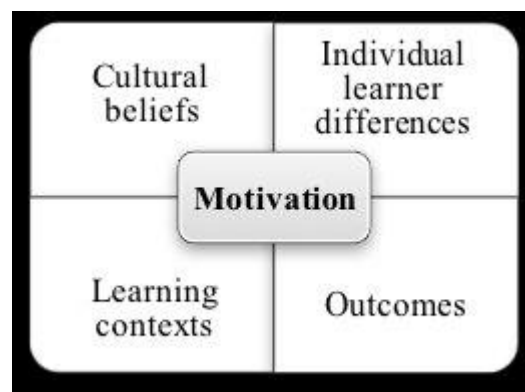


Figura 9 Clement Model of Social Context and Motivation (1980)

Oltre a questi quattro fattori influenti, Clément individua due processi motivazionali, uno primario ed uno secondario, che regolano e governano la motivazione. Il processo motivazionale primario, o *primary motivational process*, si attiva sulle basi delle sensazioni e considerazioni che il discente ha

verso la comunità parlante la lingua target, e pertanto mette in gioco un elemento già individuato da Gardner: l'integratività. Clément (1986) però introduce anche un nuovo concetto psicosociale:

“Il primo processo- il processo di motivazione primario- include due aspetti antagonisti: l'integratività, che corrisponde all'effettivo orientamento verso la comunità della lingua seconda e la volontà di assomigliare ai suoi membri, e la paura dell'assimilazione, che corrisponde alla paura che unirsi alla comunità possa risultare nella perdita della propria lingua e cultura materna. Integratività e paura dell'assimilazione sono determinate dalla relativa vitalità etnolinguistica delle comunità linguistiche.”<sup>56</sup> (Clément, 1986, p.272)

Si nota allora che a confronto con il modello di Gardner, quello di Clément si distingue per la spiccata attenzione alle varianti che scaturiscono dal contesto linguistico, qui inteso come rapporto tra L1 e LS/L2 che si studia (Cucinotta, 2016), soprattutto se si considera il concetto di vitalità etnolinguistica come parametro per misurare la motivazione.

Clément (1986) precisa:

“La vitalità etnolinguistica è un concetto originariamente introdotto da Giles et al. (1977) come descrizione dello stato linguistico dei gruppi etnici. Coinvolgeva tre aspetti: la rappresentazione demografica, lo status socio-economico ed il supporto istituzionale. Nel modello di Clément, la vitalità etnolinguistica è interpretata come soggettiva o relativa. Gli individui allora sono classificati a seconda della loro percezione della vitalità del gruppo parlante la prima o la seconda lingua.”<sup>57</sup>(Clément, 1986, p. 272)

---

<sup>56</sup> “The first process - the primary motivational process - includes two antagonistic aspects: integrativeness which corresponds to the affective orientation towards the second language community and willingness to become similar to its valued members, and fear of assimilation which corresponds to the fear that joining the second language community might result in the loss of the first language and culture. Integrativeness and fear of assimilation are said to be determined by the relative ethnolinguistic vitality of the first and second language group.”(Clément, 1986, p. 272)

<sup>57</sup> The concept of ethnolinguistic vitality was originally introduced by Giles et al. (1977) as a description of the language status of ethnic groups. It involved three aspects: demographic representation, socio-economic status and institutional support. In Clément's model, ethnolinguistic vitality is construed as subjective and relative. Individuals are classified according to their perception of the relative vitality of first and second language groups. (Clément, 1986, p. 272)

Con la definizione sopracitata, viene introdotto un altro concetto cruciale nell'ambito della motivazione, ovvero la vitalità etnolinguistica o *Ethnolinguistic Vitality (ELV)*, la quale in Giles (1977) è definita come “ciò che consente ad un gruppo di comportarsi come una collettività distinta ed attiva in situazioni di intergruppo”<sup>58</sup> (Giles et al., 1977, p. 308).

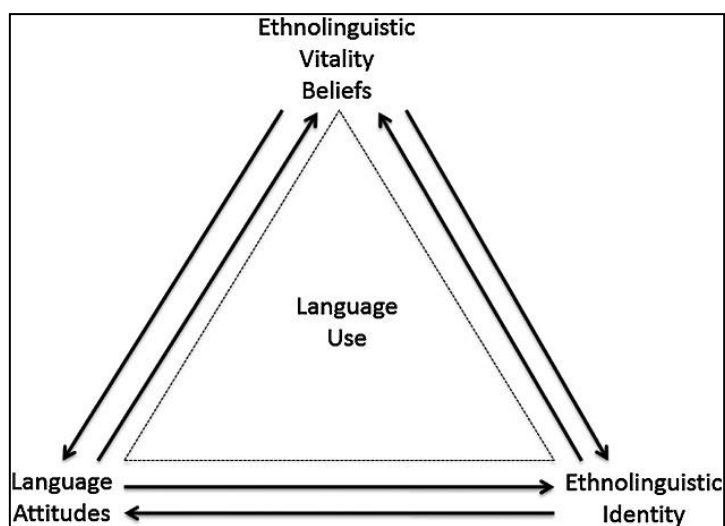


Figura 10 Il triangolo etnolinguistico nell'uso della lingua.

La ELV risulterà di notevole importanza in quanto, come si può notare nella Figura 10, si pone al vertice di un triangolo che ha come basi l'identità etnolinguistica e le attitudini linguistiche, entrambe fondamentali nella regolazione della motivazione verso lo studio della LS/L2. Inoltre, come si può dedurre dall'immagine, i tre vertici definiscono il perimetro di quello che è l'uso della lingua (*Language Use*), suggerendo che le percezioni in merito alla vitalità etnolinguistica possano “mediare la relazione con la competenza comunicativa e l'uso della lingua e quindi con la perdita, la conservazione e l'acquisizione del linguaggio”<sup>59</sup> (Noels et al., 2014, p. 620).

<sup>58</sup> “ELV is defined as ‘that which makes a group likely to behave as a distinctive and active collective entity in an intergroup situation’”(Giles et al. 1977, p. 308)

<sup>59</sup> “that subjective perceptions of ethnolinguistic vitality (SELV) mediate the relation between objective ELV and communicative competence and language use, and ultimately language loss, maintenance, and acquisition.” (Noels et al., 2014, p. 620)

Il processo motivazionale secondario (*Secondary Motivational Process*) invece, comprende gli aspetti legati alla “qualità e frequenza dei contatti con il gruppo della L2/LS e alla sicurezza linguistica dell’apprendente” (Cucinotta, 2016, p. 35), in altre parole a quanto il discente si senta pronto a- e capace di- raggiungere gli obiettivi linguistici con competenza. Il costrutto di sicurezza linguistica sviluppato da Clément, è composta da due elementi strettamente connessi al concetto di motivazione, in quanto collegati alle abilità comunicative: l’ansia da uso della lingua e l’autovalutazione.

Risulta inevitabile, allora, sottolineare come Clément abbia rivoluzionato il punto di vista attraverso il quale analizzare la motivazione, introducendo l’idea dell’inter-correlazione tra integratività, paura dell’assimilazione, ansia nell’uso della lingua e autovalutazione sulla base del contesto sociale in cui l’apprendimento si verifica.

#### **2.1.5.2 Il modello dell’Acculturazione di Schumann**

Per meglio comprendere la teoria elaborata da Schumann è necessario definire innanzitutto il termine acculturazione (*acculturation*). Per Schumann (1986) è “l’integrazione sociale e psicologica dell’apprendente con il gruppo della lingua target”<sup>60</sup> (Schumann, 1986, p.396 in Zaker, 2016, p. 81). L’integrazione suddetta e il modo di approcciarsi e acquisire la lingua, nell’ipotesi di Schumann, dipende da due gruppi di variabili: i fattori sociali ed i fattori psicologici. Precisamente, Schumann suppone che il grado di acquisizione linguistica sia direttamente proporzionale alla prossimità e integrazione dell’apprendente con il gruppo target. Il modello prevede che questi fattori, determinando la distanza sociale e psicologica tra l’apprendente e la lingua, inibiscano o favoriscano l’acquisizione stessa<sup>61</sup> (Schumann, 1976, p.135). Questa supposizione si trova in accordo con gli studi

---

<sup>60</sup> “Acculturation is the social and psychological integration of the learner with the target language group.”(Schumann, 1986, p.396 in Zaker, 2016, p.81)

<sup>61</sup> “the greater the social distance between the two groups the more difficult it is for the members of the 2LL group to acquire the language”. (Schumann, 1976, p.135)

di Gardner & Lambert (1959) i quali affermano che “una forte motivazione verso l’apprendimento di una seconda lingua nasce a seguito del desiderio di essere accettati come membri di una nuova comunità linguistica”<sup>62</sup> (Gardner & Lambert, 1959, p.272)

Ushioda (1993) analizza e raccoglie in una lista i fattori sociali e psicologici che lo studio di Schumann (1986) evidenzia. In particolare i fattori sociali vengono sintetizzati in:

- ❖ Dominanza/subordinazione (*dominance/subordination*) relativa allo status percepito da un gruppo in relazione ad un altro;
- ❖ Schema di integrazione (*integration pattern*) composto da assimilazione, acculturazione e preservazione, e pertanto riguardante l’abbandono o il mantenimento della propria cultura in favore di quella target e viceversa;
- ❖ Grado di definizione dei gruppi (*degree of enclosure of both groups*), ovvero la misura in cui i gruppi condividono strutture sociali;
- ❖ Grado di coesione del gruppo di apprendimento (*degree of cohesiveness of L2 learning group*), che indica se i contatti tra apprendenti avvengono intra-gruppo (coesi) oppure inter-gruppo (non coesi);
- ❖ Entità del gruppo di apprendimento L2 (*size of second language learning group*);
- ❖ Grado di congruenza tra le due culture (*degree of congruence of the two cultures*) come somiglianza o differenza tra i due gruppi linguistici;
- ❖ Valutazioni delle attitudini inter-gruppo (*inter-group attitudinal evaluations*), intese come la tendenza di un gruppo a valutare l’altro, positivamente o negativamente.
- ❖

Come fattori psicologici, invece, in Ushioda (1993) ed Ellis (2008), vengono indicati:

- ❖ Lo shock linguistico (*language shock*): il disorientamento causato dall’apprendimento di un nuovo sistema linguistico, che può far scaturire la paura di essere derisi quando si utilizza la lingua straniera o dubbi verso la propria capacità di produrre e comprendere significati;
- ❖ Lo shock culturale (*cultural shock*): stati di stress, ansia e paura, che si instaurano nel momento in cui si entra in contatto con una nuova cultura

---

<sup>62</sup> “a strong motivation to learn a second language follows from a desire to be accepted as a member of the new linguistic community.” (Gardner & Lambert, 1959, p.272)

- ❖ Lo stress culturale (*culture stress*): provocato da un prolungato e duraturo stato di shock culturale, che può provocare sentimenti di nostalgia dell'ambiente legato alla lingua madre e il dubitare della propria identità culturale;
- ❖ La motivazione (*motivation*): sia integrativa che strumentale;
- ❖ Permeabilità dell'ego (*ego permeability*): la misura in cui l'individuo abbandona le divergenze in favore del gruppo target.

Inoltre, un punto fondamentale nel modello di Schumann, è la distinzione tra due tipi di acculturazione. Il primo tipo fa riferimento ad “un apprendente che diventa integrato socialmente, sviluppando contatti sociali con i parlanti L2, i quali gli offrono degli input, mentre continua a perseguire uno stile di vita ed i valori della sua cultura nativa”<sup>63</sup>(Zaker, 2016, p.83). Il secondo tipo, invece, prevede che “l'apprendente sviluppi un contatto sociale nella cultura target e che si muova verso l'adozione di uno stile di vita e di valori coincidenti a quelli della lingua target”<sup>64</sup> (Zaker, 2016, p.83). In entrambe queste affermazioni emerge che le intuizioni di Gardner, in merito all'esistenza di una motivazione integrativa e strumentale, abbiano posto le basi per il pensiero di Schumann, evidenziando la necessità di prestare attenzione non solamente alle attitudini psicologiche e cognitive del discente, ma anche, e soprattutto, a come lo stesso senta il bisogno di interagire con i membri effettivi della comunità target, riducendo la distanza sociale tramite l'interazione.

A tal proposito, Berry (2003) include nel concetto di motivazione sulla base del contesto sociale una serie di fattori che delineano le attitudini all'acculturazione, che sono:

- ❖ L'integrazione (*integration*): desiderio di mantenere la propria cultura nativa ed estendere allo stesso tempo le relazioni con la nuova cultura;
- ❖ L'assimilazione (*assimilation*): desiderio di essere assimilati alla cultura e alla comunità target, senza sentire la necessità di coltivare parallelamente la cultura nativa;
- ❖ La separazione (*separation*): necessità di mantenere la propria cultura nativa;

---

<sup>63</sup> “In Type 1, the learner becomes socially integrated, developing social contacts with L2 speakers who provide him with input while continuing to retain the lifestyle and values of his native culture” (Zaker, 2016, p.83)

<sup>64</sup> “In Type 2 of acculturation, the learner develops social contacts in the target culture and also moves towards adopting the lifestyle and values of the target language group” (Zaker, 2016, p.83).



- ❖ La marginalizzazione (*marginalization*): il discente mostra totale disinteresse nel mantenere sia la propria cultura di partenza che l'interazione con altre culture, ed avviene tramite la mancanza di contatto, comportando la perdita di una propria specificità culturale.

Schumann perciò focalizza l'attenzione sull'identificazione dei fattori sociali e psicologici che influenzano la distanza tra il gruppo di apprendenti e quello dei parlanti della lingua target e che possono quindi inibire o promuovere l'acquisizione della L2/LS. Utilizzando le parole di Schumann (1978) " l'acquisizione della lingua seconda è solamente uno dei tanti aspetti dell'acculturazione, e il grado in cui l'apprendente si accultura al gruppo della lingua target controlla anche il grado in cui acquisisce la lingua"<sup>65</sup> (Schumann, 1978, p. 34).

### **2.1.5.3 Krashen e l'ipotesi dell'Input.**

L'integrazione e l'acculturazione tanto fondamentali nel modello di Schumann, si ritrovano anche nella ricerca di Stephen Krashen, un linguista e ricercatore statunitense, che si concentra sull'importanza del ricevere un input linguistico nell'acquisizione di una seconda lingua. In entrambi i modelli, infatti, è importante la regolazione delle emozioni associate dall'apprendente alla lingua e cultura straniera, al fine di migliorare la qualità di acquisizione.

Krashen (1988) elabora la teoria dell'acquisizione, o *Theory of Second Language Acquisition*, che si sviluppa in 5 ipotesi fondamentali:

- ❖ L'ipotesi di acquisizione-apprendimento (*acquisition-learning hypothesis*), che distingue i due termini definendo l'acquisizione come un processo inconscio ed automatico e l'apprendimento come processo conscio che avviene all'interno della classe, o meglio, insegnato;
- ❖ L'ipotesi del monitor (*monitor hypothesis*), la quale prevede che l'informazione che il centro di acquisizione produce venga costantemente monitorata e, se necessario, opportunamente modificata fino ad essere corretta;

---

<sup>65</sup> "SLA is just one aspect of acculturation and the degree to which the learner acculturates to the TL group will control the degree to which he acquires the second language" (Schumann, 1978, p. 34)

- ❖ L'ipotesi dell'ordine naturale di acquisizione (*natural order hypothesis*), che sostiene esista un ordine naturale nell'acquisizione delle strutture grammaticali, presumendo dunque che a determinate fasi di acquisizione corrispondano diversi gradi di competenza grammaticale;
- ❖ L'ipotesi dell'input (*input hypothesis*), afferma che l'acquisizione può avvenire in situazioni ottimali ed efficaci quando gli input proposti sono comprensibili, o leggermente al di sopra delle capacità di partenza;
- ❖ L'ipotesi del filtro affettivo (*affective filter hypothesis*), suppone la presenza di uno schermo, un filtro emozionale che si attiva in determinate situazioni e può ostacolare o addirittura interrompere l'acquisizione.

Analizzate queste cinque ipotesi, due in particolare sono collegate al costrutto di motivazione, ovvero l'ipotesi dell'Input e del Filtro Affettivo. L'ipotesi dell'input afferma che l'acquisizione avviene nel momento in cui l'apprendente è esposto ad input orali o scritti che siano comprensibili e adatti alla fase dell'ordine naturale in cui si trova il discente. Krashen (1982) spiega che "acquisiamo comprendendo una lingua che contiene delle strutture leggermente oltre il nostro attuale livello di competenza. Ciò avviene grazie all'aiuto del contesto o di informazioni extra-linguistiche" (Krashen, 1982, p. 21)<sup>66</sup>. Se si considera l'input "i" alla pari delle capacità di partenza, un input considerato "comprensibile" sarà allora "i+1", ovvero un input che supera leggermente le abilità iniziali, *challenging* ma non *discouraging*.<sup>67</sup> L'ascolto e la lettura saranno pertanto condizioni necessarie per l'acquisizione, mentre altri tipi di attività, soprattutto di produzione linguistica, saranno solo un effetto dell'esposizione all'input. Krashen (1985) infatti scrive che "le abilità di produzione orale sono il risultato dell'acquisizione e non la loro causa" e "se un input viene compreso, in quantità sufficienti, la grammatica necessaria è automaticamente fornita al discente"<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> "We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i + 1). This is done with the help of context or extra-linguistic information." (Krashen, 1982, p. 21)

<sup>67</sup> Per un eventuale approfondimento, il link sottostante riporta un intervento di Steven Krashen degli anni '80 nel quale spiega ed esemplifica in modo pratico la differenza tra input comprensibile o input incomprensibile,

e mostra i diversi esiti nell'acquisizione: [https://www.youtube.com/watch?v=NiTsduRreug&ab\\_channel=MarkRounds](https://www.youtube.com/watch?v=NiTsduRreug&ab_channel=MarkRounds)

<sup>68</sup> "Speaking is a result of acquisition and not its cause [...] If input is understood and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided" (Krashen, 1985, p. 2)

(Krashen, 1985, p. 2). Allora, secondo Krashen, se l'obiettivo finale per l'apprendente è di produrre un output, o un risultato linguistico ricordando il termine scelto da Gardner, sarà fondamentale esporlo ad una vasta e differenziata quantità di input comprensibile.

L'ipotesi del filtro affettivo suppone invece che, in fase di apprendimento, possa attivarsi un filtro emozionale, affettivo, che impedisce o blocca i processi cruciali nello studio di una L2 attivati grazie al *Language Acquisition Device* (Chomsky, 1959), un meccanismo mentale innato nell'essere umano che consente l'acquisizione linguistica. Il filtro affettivo consiste in tutte le qualità emozionali umane, come sicurezza, ansia, calma, stress, paura, e differisce in ogni singolo individuo, modellandosi sulla base dell'esperienza personale e dei diversi tratti individuali. In altre parole "la formazione e la propria natura sono i fattori in gioco nella costituzione del filtro affettivo"<sup>69</sup> (Dörnyei, 1991).

Krashen (1985) nota che "i sentimenti o le attitudini dell'apprendente, costituiscono un filtro regolabile che lascia passare, impedisce o blocca, l'input necessario all'acquisizione"<sup>70</sup>(Krashen, 1985, p.3). Le emozioni assumono quindi un ruolo fondamentale, in quanto nel momento in cui aumentano ansia, paura e stress, il filtro affettivo si erge come ostacolo tra l'input e i processi che lo dovranno elaborare, bloccando l'acquisizione. Allora, l'ipotesi " spiega anche perché è possibile che un discente ottenga una grande quantità di input comprensibile, eppure non riuscire a raggiungere il livello del parlante nativo (o "fossilizzare", Selinker, 1972). Quando ciò accade, è a causa del filtro affettivo"<sup>71</sup>(Krashen, 1982, p.32).

---

<sup>69</sup> "In other words, nurture and nature are at play in what constitutes the affective filter." (Dörnyei, 1991)

<sup>70</sup> "Learner's feeling or attitude as an adjustable filter that freely pass, impedes, or block input necessary to acquisition" (Krashen, 1985, p.3)

<sup>71</sup> "The filter hypothesis explains why it is possible for an acquirer to obtain a great deal of comprehensible input, and yet stop short of the native speaker level (or "fossilize"; Selinker, 1972). When this occurs, it is due to the affective filter." (Krashen, 1982, p. 32)

## **2.2 *Motivational Renaissance*: il concetto di motivazione si concentra sull'individuo.**

Alla fine degli anni '80 le ricerche sulla motivazione subiscono un drastico cambio di direzione, che si protrarrà circa fino al 2000, rivolgendo l'attenzione non solo ai fattori che hanno un potere sulla motivazione, bensì studiando soprattutto i contesti motivazionali e le eventuali realizzazioni concrete nell'ambito dell'apprendimento in classe. Si può affermare che negli studi motivazionali avviene un passaggio da una macro-prospettiva ad una micro-prospettiva che include diverse variabili situazionali, legate al corso, all'insegnante, al gruppo classe o allo studente stesso come singolo.

### **2.2.1 Crookes & Schmidt, una scossa necessaria.**

Attorno agli '90, numerosi studiosi cominciarono a proporre delle critiche alla teoria di Gardner, in quanto non facilmente applicabile a situazioni esterne al bilinguismo canadese ( Skehan, 1991) oppure per la presenza di termini ambigui e non scientificamente definiti e misurabili (Dörnyei, 1994): il modello non poteva più soddisfare l'avanzare delle tecniche glottodidattiche e degli studi proposti in quel periodo storico, segnato da un pensiero che privilegiava ormai psicologia e cognitivismo.

Un'opera di fondamentale importanza, che segna il punto di svolta nel rinascimento motivazionale, è *"Reopening the Research Agenda"* (1989), un'esortazione di Crookes & Schmidt a riaprire gli studi di ricerca, non isolandoli e circoscrivendoli all'ambito della L2, ma contestualizzandoli nell'ambito della didattica generale. Secondo Crookes and Schmidt (1989) i problemi non trascurabili negli approcci utilizzati erano generalmente due:

“Per prima cosa, gli approcci più importanti erano socio-psicologici. La motivazione è stata consistentemente legata agli atteggiamenti verso la comunità di parlanti della lingua target, alla

volontà di interagire con loro e ad un certo grado di identificazione con quella comunità”<sup>72</sup> (Crookes and Schmidt, 1989, p. 218).

“In secondo luogo, nonostante la tradizionale distinzione tripartita tra cognizione, motivazione e attaccamento, tutte le linee di ricerca sulla L2 tendono a raggruppare attaccamento, specialmente l’atteggiamento, e la motivazione in un unico costrutto. Come osserva Ellis, non c’è ancora stato un generale accordo sulla definizione di “motivazione” e “atteggiamento”, o della relazione che intercorre tra i due (Ellis, 1985, p.117). Di conseguenza, il termine motivazione è stato utilizzato come un termine generale, includente un numero di possibili concetti distinti, ciascuno dei quali può avere origini ed effetti diversi, richiedendo un trattamento in classe differente”<sup>73</sup> (Crookes and Schmidt, 1989, p.219)

I due studiosi allora decidono di stilare una lista di domande, una *Research Agenda*, che riportasse le numerose nuove domande, nate dagli ultimi anni di lavoro, uscendo dai confini del modello di Gardner e guidando il ricercatore nel framework da adottare. Una prima sezione cerca di definire il concetto di motivazione ed individuarne le varie tipologie, la seconda parte si dedica alla metodologia da adottare per analizzarle e, infine, la terza pone il problema dell’interpretazione del fenomeno nelle sue variabili e in diverse circostanze (Crookes & Schmidt, 1989, p. 242). L’aspetto veramente interessante di questa proposta è il tentativo di fornire non solo al ricercatore, ma anche all’insegnante, le informazioni necessarie a delineare il fenomeno, consentendo di lavorare concretamente sulla motivazione degli studenti.

---

<sup>72</sup> “First, the major approaches have been social-psychological. Motivation has been consistently linked with attitudes towards the community of speakers of the target language, with a willingness to interact with such speakers, and with some degree of self-identification with the target language community.” (Crookes and Schmidt, 1989, p. 218)

<sup>73</sup> “Second, despite the traditional tripartite distinction between cognition, motivation, and affect, all of these lines of second language research have tended to group affect, especially attitudes, and motivation together. As Ellis has observed, there has been no general agreement on definitions of 'motivation' and 'attitudes' or of their relation to one another (Ellis, 1985, p. 117). Consequently, the term motivation has been used as a general cover term—a dustbin—to include a number of possibly distinct concepts, each of which may have different origins and different effects and require different classroom treatment.” (Crookes and Schmidt, 1989, p. 219)

In particolare nella versione del 1991, definiscono diversi aspetti riguardanti l'apprendimento linguistico, i quali, se opportunamente gestiti, possono avere un impatto positivo sulla motivazione dello studente. In primis, presentano il *micro level*, una dimensione che comprende la relazione tra processi cognitivi e stimoli esterni, collocando la motivazione specialmente in rapporto al mantenimento di attenzione e curiosità verso gli input, definendole come "la manifestazione comportamentale della motivazione"<sup>74</sup> (Crookes & Schmidt, 1991, p. 484). Un ulteriore livello di interesse per interventi pragmatici sulla motivazione è quello della classe, il cosiddetto *classroom level*, che include: la stimolazione preliminare dell'interesse verso la lingua (*preliminaries*), le attività (*activities*) "rilevanti" nell'apprendimento, il commento retroattivo (*feedback*) sia come valutazione esterna che interna, gli effetti dell'autopercezione nello studente (*effects of students' self-perceptions*), e i materiali (*materials*) scelti per formato e contenuto e adattati alle caratteristiche degli studenti per sviluppare il loro interesse. Come ultimo livello fondamentale Crookes & Schmidt (1991) individuano il livello del sillabo (*syllabus or curriculum level*) che interessa tutte le scelte dell'insegnante in merito ai contenuti del corso, importanti in quanto cruciali nella soddisfazione dei bisogni del discente.

### **2.2.2. Deci & Ryan: la Self-Determination Theory.**

Negli anni in cui Crookes & Schmidt cercano di riscrivere l'approccio alla ricerca motivazionale, anche Deci & Ryan (1985) concentrano i loro studi nel suddetto ambito, arrivando alla definizione della teoria dell'autodeterminazione, o *self-determination theory* (Figura 11).

I due studiosi, operando prettamente su basi psicologiche, tengono in considerazione la dualità composta da motivazione intrinseca ed estrinseca, per indagare quali siano le effettive cause di innesco della motivazione in relazione ai bisogni ed obiettivi del discente (Deci & Ryan, 1985).

---

<sup>74</sup> "Definitions of motivation often refer to attention as the behavioural manifestation of motivation" (Crookes & Schmidt, 1991, p. 484)

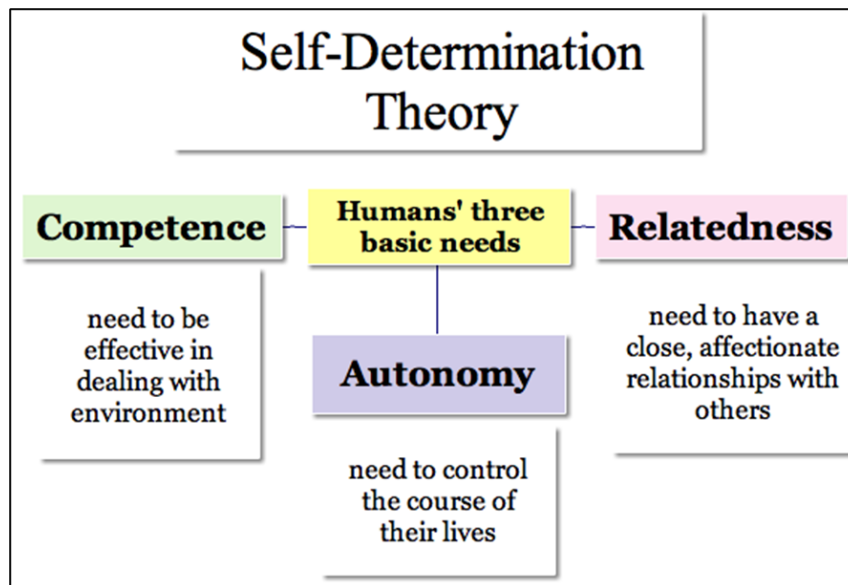


Figura 11 I tre bisogni umani fondamentali nella Self-Determination Theory (1985)

Riconoscendo allora la contemporanea presenza, o mancanza, di motivazione intrinseca ed estrinseca nell'apprendente, Deci & Ryan (1985) riportano la crucialità della *learning experience*, l'esperienza di apprendimento intesa come piacevolezza nell'attività svolta e come stimolo della motivazione intrinseca e, allo stesso modo, della percezione dell'attività da parte dello studente come stimolo della motivazione estrinseca, sulla base dei bisogni che ritiene di avere.

Deci & Ryan (2000) spiegano che

“utilizzando il processo empirico, sono stati individuati tre bisogni -di competenza, di relazione e di autonomia- che sembrano essere essenziali per facilitare il funzionamento ottimale di crescita ed integrazione, ma anche uno sviluppo sociale costruttivo ed il benessere personale”<sup>75</sup> (Deci & Ryan, 2000, p. 70).

Si noti come, per i due ricercatori, un tipo di motivazione non escluda l'altra a priori, bensì coesistano all'interno di uno stesso studente.

<sup>75</sup> “Inductively, using the empirical process, we have identified three such needs--the needs for competence, relatedness, and autonomy --that appear to be essential for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being.” (Deci & Ryan, 2000, p. 70)

L'autonomia, in questo modello, è considerata come "il bisogno di autoregolare le proprie esperienze ed azioni. [...] Il tratto caratteristico è invece che i comportamenti di ognuno siano autopromossi, o congruenti con gli interessi e valori autentici della persona"<sup>76</sup> (Deci & Ryan, 2017, p.10). Il termine competenza, invece, "fa riferimento al nostro bisogno basilare di efficacia e padronanza. Le persone sentono il bisogno di sentirsi capaci di operare in modo efficace nei contesti di vita che ritengono importanti."<sup>77</sup> (Deci & Ryan, 2017, p.11) Con il bisogno di relazione, infine, si intende "ciò che concerne il sentirsi socialmente connessi. Inoltre pertiene il senso di essere una parte integrante delle organizzazioni sociali, oltre al senso di se stessi come singolo "<sup>78</sup> (Deci & Ryan, 2017, p.11). Al fine di soddisfare a pieno questi tre bisogni, l'individuo deve essere capace di sviluppare una forma di autodeterminazione, data dall'insieme delle abilità, percezioni e convinzioni che consentano l'autoregolazione del proprio comportamento per raggiungere il proprio obiettivo. Deci & Ryan (2000) mostrano la relazione fra i costrutti da loro teorizzati e un approccio più empirico basato sulla motivazione, pertanto è necessario spiegare cosa intendano i due con "motivazione". La teoria dell'autodeterminazione differisce da altri approcci motivazionali in quanto enfatizza diversi tipi e fonti di motivazione, i quali influenzano la qualità e le dinamiche del comportamento. Il modello, infatti, suggerisce che la motivazione non sia un fenomeno unitario ed universale, ma che rifletta, come già accennato, i valori e gli interessi del singolo: la variabilità del processo motivazionale allora non dipende solo dai fattori che la innescano, ma anche dalle percezioni, dalle esperienze, dalla qualità della persistenza e dai benefici e costi che l'atto di apprendere richiede. Tra le varie dimensioni analizzate nella classificazione della motivazione, il continuum autonomia-controllo è di fondamentale importanza. Quando il comportamento si avvicina al polo

---

<sup>76</sup> "Autonomy is the need to self-regulate one's experiences and actions. The hallmark of autonomy is instead that one's behaviors are self-endorsed, or congruent with one's authentic interests and values." (Deci & Ryan, 2017, p.10)

<sup>77</sup> "In SDT, competence refers to our basic need to feel effectance and mastery. People need to feel able to operate effectively within their important life contexts." (Deci & Ryan, 2017, p.11)

<sup>78</sup> "Relatedness concerns feeling socially connected. Relatedness pertains, moreover, to a sense of being integral to social organizations beyond oneself" (Deci & Ryan, 2017, p.11)



dell'autonomia, il discente agisce con intenzionalità, esprimendo il proprio sé (*self*). Se invece si tende al controllo, l'azione avviene in seguito ad una pressione interna o esterna, che guida un determinato comportamento, il quale potrebbe essere incongruente al senso di sé dell'individuo che lo attua.

Un'ulteriore dimensione di interpretazione del costrutto motivazionale vede sullo stesso piano di importanza i comportamenti motivati intrinsecamente ed estrinsecamente. I primi, "sono compiuti senza un interesse preciso, per i quali la ricompensa primaria è il sentimento spontaneo di efficacia e godimento che ne proviene"<sup>79</sup> (Deci & Ryan, 2000, p.14). I comportamenti mossi dalla motivazione estrinseca, per contro, "sono rappresentati da quei comportamenti essenziali per ottenere una ricompensa esterna o l'approvazione sociale, per il raggiungimento di un obiettivo, o per evitare una punizione" (Deci & Ryan, 2000, p.15).

Come esiste il discente estremamente motivato, Deci & Ryan (2000) riconoscono anche l'esistenza di uno stato di totale demotivazione (*amotivation*), nel quale "le persone mancano di intenzionalità e motivazione, risultando passivi, inefficaci e senza scopi rispetto ad un qualsiasi insieme di potenziali azioni offerto. Ciò può avvenire in diverse forme."<sup>80</sup> (Deci & Ryan, 2000, p. 16).

Infatti, i due studiosi, definiscono tre forme di amotivazione:

"Nella prima forma le persone non agiscono perché si ritengono incapaci di ottenere un risultato. Questo tipo di amotivazione avviene sia come risultato della personale percezione di non poter, in nessun modo, controllare i risultati (senso di impotenza universale), oppure perché la persona percepisce che non può effettivamente eseguire le azioni richieste. In ogni caso, questa forma di amotivazione è basata su un sentimento di mancata competenza. Una seconda forma di

---

<sup>79</sup> "Intrinsically motivated behaviors are those that are performed out of interest and for which the primary "reward" is the spontaneous feelings of effectance and enjoyment that accompany the behaviors." (Deci & Ryan, 2000, p.14)

<sup>80</sup> "We use the concept of amotivation to describe people's lack of intentionality and motivation— that is, to describe the extent to which they are passive, ineffective, or without purpose with respect to any given set of potential actions. Yet, within SDT, amotivation can take several forms." (Deci & Ryan, 2000, p. 16)

amotivazione non proviene da problemi di competenza o controllo, bensì da una mancanza di interesse, rilevanza o valore. Le persone rimangono amotivate quando i comportamenti non hanno per loro significato o interesse, specialmente se non riescono ad avvicinarle alla soddisfazione dei bisogni. Questo secondo tipo di amotivazione può presentarsi anche se l'individuo agisce con competenza ed efficacia. Il terzo tipo di amotivazione riguarda il disprezzo e la resistenza all'influenza. Ciò che sembra essere demotivante, qui, per un atto specifico, è in realtà un estremamente motivato comportamento oppositivo alle richieste di sventare un bisogno fondamentale. Ognuno di questi tipi di amotivazione può avere durata, impatto e una serie di determinanti ed implicazioni diverse"<sup>81</sup> (Deci & Ryan, 2000, p. 16)

L'individuo amotivato, allora, considererà l'attività come non correlata al proprio comportamento, e non noterà perciò la dipendenza diretta che le azioni compiute hanno sui risultati ottenuti. Quello che viene definito come punto di controllo (*locus of control*) sarà quindi collocato esternamente al proprio *self*.

La teoria dell'autodeterminazione, può essere interpretata anche secondo una prospettiva diversa, proposta dagli stessi Deci & Ryan: *l'organismic perspective*, che con un approccio fondato sulla psicologia considera l'individuo come organismo attivo, alla ricerca di una continua sfida per superare e realizzare le proprie potenzialità. In questo movimento continuo, giocano un ruolo

---

<sup>81</sup> "In the first form, people do not act because they feel they are not able to effectively attain outcomes. This type of amotivation occurs either as the result of a person's perception that people cannot, through any action, control outcomes (universal helplessness) or because the person perceives that he or she personally cannot effectively perform the required actions. In either case, this first form of amotivation is based in a felt lack of competence. A second form of amotivation stems not from competence or control concerns but, rather, from a lack of interest, relevance, or value. People remain amotivated when behaviors have no meaning or interest for them, especially when it fails to connect with the fulfillment of needs. This second type of amotivation may be present even when the individual has the efficacy or competence to act. A third type of amotivation concerns defiance or resistance to influence. Here, what appears to be amotivation for a specific act is really a motivated nonaction or oppositional behavior to defy demands that are thwarting a basic need. Each of these types of amotivation may have different duration and impact, and each has a unique set of determinants and dynamic implications." (Deci & Ryan, 2000, p. 16)

fondamentale l'interiorizzazione (*internalization*) – l'assimilazione del self di determinati valori o norme- e l'integrazione (*integration*) – l'integrare la norma al proprio self, rendendola propria.

La Figura 12 illustra come l'autodeterminazione si possa allora collocare all'interno di diversi continua, che hanno ai due poli opposti lo stato di autodeterminato e non-autodeterminato. L'individuo fortemente autodeterminato avrà allora sviluppato una maggiore motivazione intrinseca e avrà fortemente internalizzato il locus di controllo.

Uno stato di autodeterminazione intermedia prevede, come si può vedere sopra, la presenza della motivazione estrinseca, che determina quattro tipi di regolazione: regolazione esterna (*external regulation*) che proviene totalmente da fattori esterni, regolazione introiettata (*introjected regulation*) che ha una ricaduta sull'interiorità del soggetto, regolazione per identificazione (*identified regulation*) che fa riconoscere l'importanza dell'attività o del comportamento nel sistema di regole e valori dell'individuo e regolazione integrata (*integrated regulation*) che si presenta quando l'azione è già diventata parte del sistema valoriale dell'individuo. Nell'individuo non-autodeterminato, invece, sarà prevalente uno stato di amotivazione, privo di azione regolatorie, interiorizzazione o integrazione.

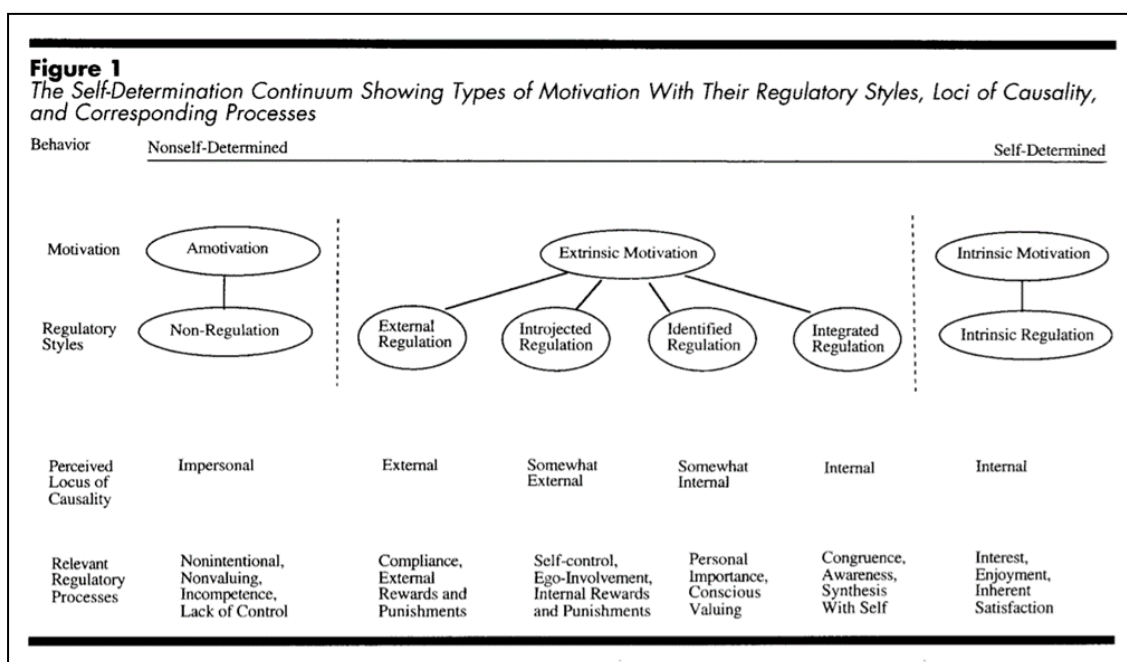


Figura 12 Il Continuum nel quale si colloca il modello dell'Autodeterminazione

### **2.2.3. Dörnyei, il discente al centro della ricerca: 10 comandamenti per motivare.**

Sulla scia della proposta di Deci & Ryan (1985) di concretizzare e la ricerca sulla motivazione, anche Dörnyei (1998) tenta di adottare un approccio più pragmatico e mirato all'educazione nei suoi studi motivazionali, cercando di individuare dei capisaldi teorici che risultassero però utili nell'applicazione in classe.

#### **2.2.3.1 I 10 Comandamenti di Dörnyei.**

Dörnyei (1994) cerca di sintetizzare e raccogliere i risultati di diverse linee di ricerca creando una lista di componenti motivazionali, categorizzati in tre dimensioni fondamentali: il livello della lingua, dell'apprendente e del contesto di apprendimento.

I tre livelli vengono così definiti dal ricercatore:

“Il livello della lingua concerne valori e atteggiamenti etnolinguistici, culturali, affettivi, intellettuali e pragmatici legati alla lingua target; questi valori e comportamenti sono per la maggior parte determinati dal contesto sociale in cui l'apprendimento ha luogo. I processi motivazionali a questo livello possono essere descritti complessivamente utilizzando i tradizionali concetti di motivazione integrativa e strumentale.

Il livello dell'apprendente concerne quei tratti della personalità abbastanza stabili, che lo studente ha sviluppato in un momento precedente. Si possono individuare due componenti che stanno alla base dei processi motivazionali a questo livello: il bisogno di ottenere dei risultati e la sicurezza in se stessi, la quale include diversi aspetti dell'ansia linguistica, della percezione della propria competenza in L2, delle attribuzioni ad esperienze passate e dell'autoefficacia.

Il livello della situazione di apprendimento linguistico è invece associato ad aspetti legati specificamente alla situazione di apprendimento linguistico nell'ambiente classe. A questo livello si possono trovare tre tipi principali di fonti motivazionali: relativi al corso, all'insegnante o al gruppo classe”<sup>82</sup> (Dörnyei, 1998, p. 205-206)

---

<sup>82</sup> “The Language Level of motivation concerns ethnolinguistic, cultural-affective, intellectual, and pragmatic values and attitudes attached to the target language; these values and attitudes are, to a large extent, determined by the social

Uno degli aspetti pratici di questa suddivisione riguarda in particolare l'ultimo livello, quello della situazione di apprendimento linguistico, al quale il ricercatore associa una lista di strategie didattiche come guida pratica nelle scelte didattiche da attuare.

Tra le sottocategorie di fonti motivazionali individuate da Dörnyei in questo livello, infatti, troviamo elementi relativi al corso, all'insegnante e al gruppo classe, i quali possono, se opportunamente manipolati, promuovere la motivazione. Gli aspetti relativi al corso, ad esempio, includono i materiali, i metodi e le attività di insegnamento (Dörnyei, 1998, p.207) e prevedono quattro condizioni motivazionali:

“interesse (la motivazione intrinseca, è centrata attorno alla curiosità e al desiderio di conoscere di più in merito a se stessi e all'ambiente); pertinenza (il grado in cui lo studente considera l'istruzione come collegata ad importanti bisogni, valori ed obiettivi personali); aspettative ( possibilità di successo percepita) e soddisfazione (il risultato di un'attività riferita alla combinazione di ricompense estrinseche come elogi e buoni voti, ed intrinseche come appagamento e orgoglio)”<sup>83</sup> (Dörnyei & Csizer,1998, p.207 ).

Gli aspetti motivazionali relativi all'insegnante, invece, comprendono il comportamento dell'insegnante, la personalità e lo stile di insegnamento, il tipo di autorità e tutte le scelte che riguardano la diretta manipolazione della motivazione, come il fare da esempio (*modelling*), la presentazione dei compiti e il feedback. Da ultimo, in questa tripartizione, vengono individuate i fattori relativi alle dinamiche di gruppo che si verificano nell'ambiente di apprendimento ed

---

milieu in which the learning takes place. The motivational processes at this level can be described comprehensively by using the traditional concepts of integrative and instrumental motivation.

The Learner Level concerns various fairly stable personality traits that the learner has developed in the past. We can identify two motivational components underlying the motivational processes at this level: need for achievement and self-confidence, the latter encompassing various aspects of language anxiety, perceived L2 competence, attributions about past experiences, and self-efficacy. The Learning Situation Level is associated with situation-specific motives rooted in various aspects of language learning in a classroom setting. Within this level, three main types of motivational sources can be separated: course specific, teacher-specific, group-specific” (Dörnyei, 1998, p. 205-206)

<sup>83</sup>“interest (intrinsic motivation centred around the individuals’ inherent curiosity and desire to know more about themselves and their environment), relevance (the extent to which the student feels that the instruction is connected to important personal needs, values or goals), expectancy (perceived likelihood of success) and satisfaction (the outcome of an activity, referring to the combination of extrinsic rewards such as praise or good marks, and to intrinsic rewards such as enjoyment and pride)”. (Dörnyei & Csizer,1998, p.207 ).

“includono l’orientamento verso gli obiettivi, il sistema di norme e ricompense, la coesione del gruppo e la struttura della classe rispetto agli obiettivi (competitiva, cooperativa ed individualistica)”<sup>84</sup> (Dörnyei, 1998, p. 208).

Sulla base di queste previsioni, Dörnyei (1996) elabora i “*Ten commandments for motivating language learners*”(si veda Figura 13), ovvero dieci capisaldi per motivare gli apprendenti di lingue, intesi come dei suggerimenti utili agli insegnanti per motivare i loro studenti.

<b>Table 4</b> Ten commandments for motivating language learners: final version	
1	Set a personal example with your own behaviour.
2	Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3	Present the tasks properly.
4	Develop a good relationship with the learners.
5	Increase the learners’ linguistic self-confidence.
6	Make the language classes interesting.
7	Promote learner autonomy.
8	Personalize the learning process.
9	Increase the learners’ goal-orientedness.
10	Familiarize learners with the target language culture.

Figura 13 I Dieci Comandamenti di Dörnyei (1996)

### 2.3 L’ultimo ventennio: la motivazione si fa dinamica.

L’analisi storica di Dörnyei & Ryan (2015) individua negli anni che seguono il 2000, un cambiamento caratterizzato da una svolta verso prospettive sociodinamiche. Infatti, “la caratteristica più saliente di questa fase è la crescente enfasi sulla natura dinamica della motivazione e la sua variazione temporale”<sup>85</sup> (Al-Hoorie, 2017, p.3).

<sup>84</sup> “Group-specific motivational components, which are related to the group dynamics of the learner group and include goal-orientedness, the norm and reward system, group cohesion and classroom goal structure (competitive, cooperative or individualistic)” (Dörnyei, 1998, p. 208)

<sup>85</sup> “Indeed, perhaps the most salient characteristic of this phase is the growing emphasis on the dynamic nature of motivation and its temporal variation.” (Al-Hoori, 2017, p.3)

Il termine “dinamico” scelto da Dörnyei & Ryan (2015) necessita di essere contestualizzato: fino a quel momento gli studi erano focalizzati sul prevedere come, quando, e in che modo si verificasse un aumento o un decremento della motivazione. Le teorie più recenti hanno però dimostrato che questo approccio non sia più sostenibile, data la presenza di quello che Dörnyei (2009) descrive come *l'individual differences myth*, il mito delle differenze individuali. Le differenze individuali, quali attitudine, motivazione, stili e strategie di apprendimento o ansia, nel modello precedente vengono considerate come chiaramente identificabili, mentre in studi più recenti i loro confini sono decisamente meno netti e separati. Ad esempio, l'ansia può essere contemporaneamente “trattata come componente motivazionale, tratto personale o come emozione (MacIntyre, 2002). Allo stesso modo, l'attitudine coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche la dimensione affettiva e conativa”<sup>86</sup> (Al-Hoorie, 2017, p.5). Questa fluttuazione di significati nei fattori motivazionali, ma anche dell'intensità stessa della motivazione nel singolo individuo, sono la ragione per cui Dörnyei & Ryan (2015) scelgono proprio di abbinarvi il concetto di dinamismo, come contrario alla precedente idea di costrutto fisso e nettamente definito. Dörnyei (2009) infatti suggerisce che “la teoria dei sistemi dinamici può rappresentare un approccio attuabile ed adatto a rendere giustizia a questa concettualizzazione complessa”<sup>87</sup> (Dörnyei, 2009, p.231).

### **2.3.1. Il self-concept di Dörnyei.**

La teoria dei sistemi dinamici, allora, vede l'individuo come un sistema complesso, dinamico, in evoluzione, che si adegua e reagisce all'ambiente in cui si trova. Dörnyei riconosce tre parti fondamentali che costituiscono il sistema-individuo: tre “sé” (*selves*) possibili, che rappresentano potenziali realtà nelle quali l'individuo potrebbe realizzarsi. Prima di osservare più in profondità la

---

<sup>86</sup> “anxiety, which is sometimes treated as a motivational component, sometimes as a personality trait, and sometimes as an emotion (MacIntyre, 2002). Similarly, aptitude involves not only cognitive aspects but also affective and conative dimensions.” (Al-Hoorie, 2017, p.5)

<sup>87</sup> “dynamic systems theory may be a viable approach that can do justice to this complex conceptualization” (Dörnyei, 2009, p.231)

ripartizione di Dörnyei, è utile conoscere la teoria della discrepanza (*self-discrepancy theory*) di Higgins (1987), la quale prevede che “ l’individuo sia motivato a raggiungere una condizione in cui l’idea del sé è in accordo con le “guide del sé” personalmente rilevanti”<sup>88</sup> (Higgins, 1987, p.321). Le *self-guides*, sono tutti gli standard comportamentali che il sé del momento presente si aspetta nelle evoluzioni future: il concetto di motivazione, allora, farà riferimento al desiderio di diminuire la divergenza esistente tra la realtà attuale e le aspettative del sé (Dörnyei & Ushioda, 2009). La parte dello studio che sarà di ispirazione per Dörnyei, è però quella relativa ai differenti domini del sé (*domains of the self*). Higgins (1987) scrive:

“Esistono tre domini base del sé: (a) il sé attuale, che è la rappresentazione delle qualità che qualcuno (tu stesso o un altro) ritengono un individuo possenga; (b) il sé ideale, che è la rappresentazione delle qualità un individuo desidererebbe idealmente possedere (es. rappresentazione delle speranze, aspirazioni, desideri); e il sé normativo, che è la rappresentazione delle qualità che l’individuo dovrebbe avere (es. senso del dovere, obblighi e responsabilità).”<sup>89</sup> (Higgins, 1987, p.321)

Quindi i Sé Possibili (*possible selves*) rispecchiano le percezioni dell’individuo in merito a ciò che ritiene di essere, di dover essere o di diventare. Queste percezioni però possono variare durante il percorso di apprendimento, a seconda delle esperienze vissute e, soprattutto, dai risultati attesi dal discente, influenzando in modo positivo o negativo sui comportamenti. Se si legge questa ipotesi in ambito motivazionale, una proiezione del sé precisa e forte presente nell’immaginazione dell’apprendente comporterà una stabilità nella motivazione. Markus (2006) afferma: “siamo rimasti impressionati dal fatto che le persone spendono un enorme quantità di tempo ad

---

<sup>88</sup> “Self-discrepancy theory postulates that we are motivated to reach a condition where our self-concept matches our personally relevant self-guides.” (Higgins, 1987, p.321)

<sup>89</sup> “There are three basic domains of the self: (a) the actual self, which is your representation of the attributes that someone(yourself or another) believes you actually possess; (b) the ideal self, which is your representation of the attributes that someone(yourself or another) would like you, ideally, to possess (i.e., representation of someone's hopes, aspirations, or wishes for you); and (c) the ought self, which is your representation of the attributes that someone (yourself or another) believes you should or ought to possess (i.e., a representation of someone's sense of your duty, obligations, or responsibilities).” (Higgins, 1987, p.321)



immaginarsi il loro futuro. Ora sappiamo che questo lavoro immaginativo ha potenti conseguenze.

I sé possibili possono contribuire nel dare energia alle azioni”<sup>90</sup> (Markus, 2006, p. xii)

Sulla tripartizione di Higgins (1987) Dörnyei (2005) fonda il suo sistema motivazionale del sé per l'apprendimento di una L2, o *L2 Motivational Self System*, composto dal sé ideale e il sé normativo (*ideal-self* e *ought-to-self*) come componenti centrali ed un terzo elemento associato all'ambiente di apprendimento: l'esperienza di apprendimento (*learning experience*). Questa scelta viene motivata dallo studioso (2009) considerando lo stato di motivazione iniziale che spesso non proviene da immagini del sé, interne o esterne, ma dal positivo coinvolgimento alla vera e propria esperienza di apprendimento. Dörnyei (2009), riprendendo il modello del 2005, scrive:

“Ho proposto che il L2MSS fosse composto dai seguenti tre elementi:

- (1) Il sé ideale di L2, che è la sfaccettatura riguardante la seconda lingua del sé ideale: se la persona che desideriamo diventare parla una seconda lingua, il sé ideale di L2 è un forte motivatore all'apprendimento, grazie al desiderio di ridurre la discrepanza tra il sé attuale e ideale. I tradizionali concetti di motivazione integrativa e strumentale interna appartengono a questo componente.
- (2) Il sé normativo di L2, che concerne le qualità che una persona ritiene di dover possedere al fine di incontrare le aspettative ed evitare possibili esiti negativi. Questa dimensione corrisponde al sé normativo di Higgins e quindi a tipi di motivazione strumentale estrinseca.
- (3) L'esperienza di apprendimento in L2, che concerne motivi legati all'immediato ambiente ed esperienza di apprendimento (es. insegnante, il piano di studi, il gruppo classe, l'esperienza di successo o insuccesso).”<sup>91</sup> (Dörnyei, 2009, p. 29)

---

<sup>90</sup> “We were impressed by the fact that people spend an enormous amount of time envisioning their futures. We now know that this imaginative work has powerful consequences. Possible selves can work to energize actions” (Markus, 2006, p. xii)

<sup>91</sup> “In 2005 I proposed that the ‘L2 Motivational Self System’ was made up of the following three components: (1) Ideal L2 Self, which is the L2-specific facet of one’s ‘ideal self’: if the person we would like to become speaks an L2, the ‘ideal L2 self’ is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. Traditional integrative and internalised instrumental motives would typically belong to this component.

Nell'applicazione pratica, il sé ideale è il parametro che setta gli standard e gli obiettivi che l'individuo vuole raggiungere, rappresentando l'immagine di sé che l'apprendente percepisce come ideale nel futuro. Nell'apprendimento della L2 allora, lo stato del sé ideale potrebbe essere il raggiungimento delle capacità comunicative del parlante nativo, idealizzato ed apprezzato dal discente. In classe, l'idea di spingere l'individuo ad immaginare un sé futuro come possibile parlante della lingua target, alzando le aspettative di successo e presentando i benefici che possono provenire da una buona competenza linguistica, può risultare un metodo efficace al sostegno della motivazione. Inoltre, il sé ideale stimola anche la produzione di aspirazioni future, agendo non solo sulla motivazione verso le azioni attuali, ma promuovendo anche una prospettiva di *life-long learning*, dando al discente un motivo per protrarre a lungo il processo di apprendimento e proiettando nel futuro lo sforzo presente.

Il sé normativo, invece, non riguarda le aspettative dell'apprendente, ma concerne tutte le immagini del sé futuro che provengono da altri individui o dalla società, ovvero immagini esterne (obblighi, responsabilità, doveri) che vengono internalizzate. Si può affermare che il sé normativo è anche un sé sociale, culturale, e può trovarsi in conflitto con i desideri e le aspettative create dal sé ideale. Inoltre, i fattori motivazionali che muovono questa dimensione del sé provengono dall'esterno, sono estrinseci, dato che la necessità di essere elogiati dall'altro prevalgono sul desiderio di apprendere la lingua, e si rivelano pertanto legati ad una certa pressione normativa derivante dal gruppo e dalla società.

---

(2) Ought-to L2 Self, which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes. This dimension corresponds to Higgins's ought self and thus to the more extrinsic (i.e. less internalised) types of instrumental motives.

(3) L2 Learning Experience, which concerns situated, 'executive' motives related to the immediate learning environment and experience (e.g. the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success)." (Dornyei, 2009, p.29)

Infine, la situazione di apprendimento non è strettamente legata all'immagine dell'individuo, ma si concentra su numerosi aspetti del processo di apprendimento, ed è soprattutto caratterizzata dalla soddisfazione che si ottiene nell'atto di apprendere, quindi dalla motivazione intrinseca.

### **2.3.2 Ushioda e la motivazione dinamica.**

Ushioda (2009) nel pieno spirito del "rinascimento motivazionale", segue le orme di Crookes & Schmidt (1991) e Dörnyei (2005), tentando di riportare la ricerca sulla motivazione lontano dalle ormai stantie idee di generalizzazione e, al contrario, prediligendo l'indagine sulla persona, intesa come individuo all'interno di un contesto d'apprendimento preciso. Ushioda (2009) spiega:

"Vorrei presentare ciò che chiamo la "persona nel contesto", una visione relazionale della motivazione linguistica. Con questo, intendo un'interpretazione della motivazione che emerga dalle relazioni tra persone reali, con identità sociali particolari ed un contesto di azione culturale in svolgimento"<sup>92</sup> (Ushioda, 2009, p. 215).

Dunque, la persona ed il contesto di Ushioda (2009) non sono due entità indipendenti, ma anzi hanno reciproca influenza l'una sull'altro, costituendo delle relazioni variabili, mutabili e non sempre facilmente prevedibili. Con questa premessa, l'individuo non si può perciò "incastrare" in un modello generalizzato e universale, ma va analizzato come singolo, unico ed irripetibile, dotato di una propria personalità e di proprie esperienze ed obiettivi, che differiscono da ogni altro "unico" con il quale si relaziona. Dal punto di vista del ricercatore, questa proposta solleva diverse problematiche, in quanto concepire un'unica entità di "persona nel contesto" può aumentare la difficoltà nell'effettuare degli studi. Allo stesso tempo però, avvicina la ricerca ad una concezione di individuo che si fa più reale e veritiera, tenendo in considerazione le innumerevoli sfaccettature che lo compongono, approccio che verrà adottato nello studio qualitativo presentato al Capitolo 4.

---

<sup>92</sup> "I would like to put forward what I call a person-in-context, a relational view of language motivation. By this, I mean a view of motivation as emergent from relations between real persons, with particular social identities, and the unfolding cultural context of activity"(Ushioda, 2009, p.215)

Questo approccio qualitativo consente ad Ushioda di sviluppare la cosiddetta “teoria dinamica”, che considera la motivazione come un processo *in progress*, in trasformazione, e non focalizza l’interesse su una sola fase, ma riconosce egual importanza alla motivazione iniziale, all’interesse nei materiali presentati, al godimento dato dall’attività proposta, come alla soddisfazione ottenuta dal raggiungimento degli obiettivi preposti. La motivazione sarà indagata allora non come mezzo che spinge verso un obiettivo, ma come forza fluttuante, che cambia col passare del tempo, si rafforza o affievolisce, e si definisce solo attraverso l’esperienza di apprendimento e non in precedenza.

#### **2.4. Difficoltà nella ricerca.**

Come spiegato nei paragrafi precedenti, descrivere il complesso concetto di motivazione è un’operazione che ha richiesto notevoli sforzi da parte dei ricercatori. Sebbene la struttura di analisi adottata nel tempo sia diventata sempre più puntuale e sofisticata, mirata alla complementarità ed integrazione delle teorie esistenti, arrivando ad una concezione del costrutto dinamica e contestualizzata.

È però interessante notare che nessuno degli approcci esistenti sia perfettamente adatto a fornire una definizione che comprenda sia applicazioni pratiche che teoriche. Truong (2021) osserva che:

“In primo luogo, nessun approccio è sufficiente a catturare tutte le componenti del costrutto motivazionale. Se l’approccio socio-psicologico, ad esempio, non riesce a catturare l’aspetto temporale, il modello orientato al processo sembra invece semplificare l’aspetto dinamico della motivazione sull’asse temporale. In secondo luogo, la maggior parte degli approcci tende ad enfatizzare la fase iniziale del processo motivazionale, ignorando o svalutando l’importanza di sostenere la motivazione durante un processo di apprendimento di L2. [...] Terzo, le teorie descritte, essendo nate in contesti nei quali l’inglese è la L2, potrebbero offrire una visione ristretta della

motivazione, escludendo le priorità ed esperienze di apprendenti LOTE (languages other than English), non riuscendo quindi a coprire tutte le sfumature di motivazione.”<sup>93</sup> (Truong, 2021, pp. 61)

Una possibile soluzione al problema è stata individuata da Bower (2019) nell'applicazione simultanea di diverse lenti teoriche attraverso le quali osservare le indagini, dato che nessuna teoria o concetto utilizzato come singolo punto di vista può catturare le diverse nuances di motivazione. Inoltre, per sopperire alla supremazia degli studi EL2, MacIntyre, Baker & Sparling (2017) suggeriscono di includere nelle ricerche elementi relativi a contesti per ora inesplorati, come lingue minoritarie, indigene o in via di estinzione.

Ovviamente, la ricerca in ambito motivazionale è ancora in via di sviluppo e gli elementi costituenti il costrutto di motivazione potrebbero espandersi e modificarsi ulteriormente, creando nuovi percorsi di analisi del concetto, al momento sconosciuti.

Ciò che è fondamentale ricordare, è che nelle operazioni di ricerca sulla motivazione non bisogna mai assumere un atteggiamento assolutistico, interpretando il modello scelto come unica lente di osservazione, bensì è necessario individuare diverse teorie utili e concepirle come integrabili, interscambiabili, adattandole alla natura dinamica e fluttuante della motivazione.

## **2.5. Emozioni e Motivazione.**

Dopo aver tentato di riassumere le più importanti teorie motivazionali è fondamentale, per questo elaborato, dedicare un paragrafo all'influenza delle emozioni sulla motivazione.

Se si considera il self-concept descritto da Dörnyei (2005) come la percezione che l'individuo ha di se stesso in relazione al presente e al futuro, sarà opportuno chiedersi come le emozioni possano

---

<sup>93</sup> “First, no approach to date suffices to capture all the features of the motivational construct. While the socio-psychological approach, for instance, fails to capture the “temporal” feature, the process-oriented model appears to simplify the “dynamic” aspect of motivation in its temporal axis. Second, most approaches tend to emphasize the initial phase of a motivational process, while ignoring or depreciating the importance of sustaining learner’s motivation during an L2 learning process. [...]Third, all born in the contexts where English is a typical second language, the above theories might be offering a narrow view of L2 motivation, excluding some priorities and experiences of LOTEs learners and thus failing to cover all the nuances of their motivation” (Truong, 2021, pp. 61)

modificare questa percezione. In particolare, viene riconosciuto che generalmente viene modificato da due schemi emozionali diversi: emozioni negative e positive, e gli esiti che questo tipo di emozioni hanno sullo stato fisiologico, cognitivo, affettivo e sociale del discente. Per agire su queste sensazioni sarà allora necessario aiutare l'apprendente a sviluppare una consapevolezza di sé (*self-awareness*) tale da riconoscere l'impatto che le emozioni hanno sul suo personale processo di apprendimento. Per fare ciò, si dovranno analizzare tutte quelle situazioni legate al contesto di apprendimento (esami, interrogazioni, parlare davanti al gruppo classe, , ecc.) che suscitano situazioni negative, per poi sviluppare tecniche adatte a superarle, a neutralizzarle, e infine a promuovere i momenti nei quali il discente si sente a proprio agio, sicuro di sé e trae soddisfazione dall'apprendimento.

Se si vuole fare riferimento al modello di Gardner, invece, conoscere le emozioni può portare numerosi vantaggi nel rafforzamento della motivazione intrinseca, sulla quale agiscono direttamente interesse e curiosità, ma anche della motivazione estrinseca, in relazione all'ottenimento di buoni risultati o il tentativo di evitare esiti negativi.

Barbara Fredrickson (2004) sviluppa la teoria delle emozioni positive da espandere e costruire (*broaden-and-build theory of positive emotions*), così denominata in quanto "le emozioni positive negli individui sembrano espandere i repertori pensiero-azione e costruire delle durature risorse personali"<sup>94</sup> (Fredrickson, 2004, p.1369). Secondo la ricercatrice, le emozioni positive si palesano raramente in situazioni di pericolo, pertanto non è previsto un sistema istantaneo di stimolo-reazione, o pensiero-azione, come nel caso delle emozioni negative. L'emozione positiva, allora, essendo legata a stati neutrali, quotidiani e piacevoli, consente di ampliare nel tempo di svolgimento

---

<sup>94</sup> "I call this the broaden-and-build theory of positive emotions because positive emotions appear to broaden peoples' momentary thought-action repertoires and build their enduring personal resources" (Fredrickson, 2004, p.1369)

e nella quantità i repertori pensiero-azione, stimolando di conseguenza anche i processi cognitivi.

Fredrickson (2004) spiega:

“La gioia, ad esempio, crea la necessità di giocare, di spingersi oltre i limiti ed essere creativi [...].

L’interesse crea la voglia di esplorare, di acquisire nuove informazioni ed esperienze. La contentezza, una terza emozione positiva, forma il bisogno di fermarsi e assaporare le attuali circostanze, ed integrarle a nuove visioni del sé e del mondo”<sup>95</sup> (Fredrickson, 2004, p. 1371)

Queste affermazioni riportano ad un fulcro fondamentale della glottodidattica: il ruolo dell’insegnante consiste nella creazione di un ambiente di apprendimento che rinforzi e stimoli la motivazione e , usando le parole di MacIntyre e Gregersen (2012), “nello sviluppo di fiorenti gruppi di apprendenti usando un linguaggio di supporto, incoraggiante, di apprezzamento, che eviti la negatività, la disapprovazione, il sarcasmo ed il cinismo”<sup>96</sup> (MacIntyre & Gregersen, 2012, p. 210).

Nonostante questa teoria, le emozioni non ricevono ancora adeguata attenzione nel campo della motivazione nell’acquisizione di una seconda lingua (*SLA- second language acquisition*). Dörnyei e Ryan (2015) incolpano le radici cognitive degli studi su motivazione e la natura stessa delle emozioni, irregolari e fluttuanti. I due studiosi infatti, definiscono le emozioni come “la più grande omissione”<sup>97</sup>(Dörnyei & Ryan, 2015, p. 9) tra le variabili individuali, ma anche come “la base fondamentale della motivazione”<sup>98</sup> (MacIntyre, 2002, p. 45) dato che la motivazione senza emozioni rimane nella dimensione della pura cognizione, priva di potenza. A tal proposito Swain (2013) considera le emozioni come “l’elefante nella stanza” di cui tutti sono a conoscenza, ma nessuno parla, data la palese interdipendenza di cognizione ed emozione. Nel 2016, tre

---

<sup>95</sup> “Joy, for instance, creates the urge to play, push the limits and be creative [...]. Interest, a phenomenologically distinct positive emotion, creates the urge to explore, take in new information and experiences. Contentment, a third distinct positive emotion, creates the urge to sit back and savour current life circumstances, and integrate these circumstances into new views of self and of the world.” (Fredrickson, 2004, p. 1371)

<sup>96</sup> “Encouraging learners to use the same, teachers can create flourishing groups by using language that is overtly supportive, encouraging and appreciative, and avoids negativity, disapproval, sarcasm and cynicism” (MacIntyre & Gregersen, 2012, p. 210).

<sup>97</sup> “emotions are the greatest omission between individual difference variables” (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 9)

<sup>98</sup> “the fundamental basis of motivation” (MacIntyre, 2002, p. 45)

fondamentali ricerche in merito sono state pubblicate (Gabryś-Barker & Gałajda, 2016; Gkonou, Tatzl, & Mercer, 2016; MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2016) a sostegno della necessità di contaminare gli studi di SLA con ricerche psicologiche. Nello specifico, le tre raccolte discutono numerosi argomenti che mettono in relazione emozioni ed apprendimento linguistico, come ad esempio ricerche sull'empatia, speranza, resilienza, felicità eudemonistica e piacere di apprendere.





### CAPITOLO 3 – LO STUDENTE ADULTO ANALFABETA

Nel presente Capitolo, verranno analizzati due fattori fondamentali nel campo della progettazione didattica: l'età dell'apprendente e la condizione di analfabetismo. Questo approfondimento è necessario in quanto aiuterà a comprendere il contesto ed il campione scelti per la ricerca sperimentale che verrà esposta nel Capitolo 4. Inizialmente verranno descritte le caratteristiche dell'apprendente di età adulta e si tenterà di offrire delle indicazioni pratiche nello sviluppo di percorsi linguistici per adulti. Poi si proseguirà descrivendo brevemente il concetto di analfabetismo e il legame fra questa condizione e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: anche in questo caso, analizzando la letteratura recente, si raccoglieranno alcuni consigli operativi per l'insegnamento a discenti ItaL2 analfabeti o bassamente scolarizzati.

#### **3.1 L'apprendente adulto.**

Per riuscire a descrivere come lavorare con discenti adulti, è utile prima definire che cosa si intenda con il termine "adulto". Secondo Begotti (2011) l'età adulta comprende la maggior parte della vita umana, espandendosi dalla fase evolutiva, fino ad arrivare agli ultimi anni di vita, ma non è così facilmente definibile o circoscrivibile a precisi limiti anagrafici universali. Begotti (2011) precisa:

“La prima considerazione da fare, dunque, è definire quali siano i criteri da adottare per poter affermare con certezza che una persona è adulta. Molti studiosi hanno tentato di circoscrivere l'età adulta, ma in realtà, come afferma Demetrio (1990, 27), difficilmente si può fornire una definizione precisa ed universale dell'adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità.”( Begotti, 2011, p.75)

Il raggiungimento della fase adulta della vita, quindi, non dipende solo da inclinazioni ed esperienze psicologiche e personali, ma risente anche dalle interferenze culturali e sociali della comunità nella quale l'individuo cresce e matura. Nella società occidentale, ad esempio, l'età adulta inizia con il

raggiungimento della maggiore età. Nella definizione di “adulto” offerta dalla Treccani (2005) si precisa che

“Esiste un'età (in Italia fissata a diciotto anni) in cui si diventa maggiorenni, a partire dalla quale si assumono una serie di diritti e di doveri che fino allora non si possedevano. Un maggiorenne ha diritto di voto, può autonomamente decidere di sposarsi, di aprire un conto in banca, di costituire una società, può liberamente disporre dei propri beni: è considerato pienamente responsabile di tutti i suoi atti. Nel caso in cui trasgredisca una legge, per esempio, le sanzioni cui è sottoposto sono quelle previste per un adulto, più pesanti di quelle previste per un minorenni, non ritenuto ancora pienamente responsabile. Con il compimento del diciottesimo anno di età, cioè, si diventa a tutti gli effetti un soggetto giuridico ed economico.” (Treccani, 2005)

Ulteriori criteri potrebbero inoltre essere l'indipendenza economica, il distacco dall'ambiente familiare, la conclusione del ciclo di studi, ecc. De Luigi (2012) elenca appunto cinque fattori che indicano il raggiungimento dello status di adulto, riscontrati nelle società occidentali, e spiega che

“dal punto di vista analitico sono stati identificati cinque life markers in grado di scandire il percorso verso la progressiva indipendenza dalla famiglia di origine e l'assunzione di crescenti responsabilità nei confronti di altri individui: la fine degli studi, l'assunzione di un ruolo lavorativo stabile, l'uscita dall'abitazione dei genitori, la costruzione di una nuova famiglia e l'assunzione di un ruolo genitoriale.” (De Luigi, 2012, p. 43)

Questi diversi criteri utili nel determinare il concetto di adultità dimostrano quanto il termine “apprendente adulto” possa allora includere un notevole numero di definizioni e caratteristiche.

### **3.1.1 Knowles e l'Andragogia.**

Se analizziamo il concetto dal punto di vista dell'apprendimento, risulta chiaro che adottare tecniche didattiche progettate per bambini e gli adolescenti per insegnare a degli individui adulti non può essere una scelta efficace. Malcolm Knowles (1984) sviluppa infatti un modello di insegnamento

andragogico, ovvero su misura per l'adulto, credendo fermamente che la formazione per adulti richieda tecniche e soluzioni totalmente diverse da quelle previste dalla pedagogia . Knowles (1980) afferma che originariamente ha definito "l'andragogia come l'arte e scienza di aiutare l'adulto nell'apprendimento, in contrasto con la pedagogia, l'arte e scienza di insegnare ai bambini"<sup>99</sup> (Knowles, 1980, p.43).

L'andragogia si rivela, secondo Knowles, lo strumento che può portare alla realizzazione di un apprendimento permanente, continuo, un effettivo *lifelong learning* degno erede di ciò che già antichi filosofi come Platone e Aristotele ritenevano essere fondamento portante della società e dell'individuo spinto alla conoscenza.

Ovviamente le necessità, gli interessi e l'impegno dell'adulto saranno mosse da motivazioni, orientamenti, concetti di sé, esperienze e volontà diverse da quelle che muovono l'apprendente più giovane. Knowles (1984) spiega i quattro presupposti più importanti dell'Andragogia:

“La teoria andragogica si basa su almeno quattro presupposti diversi da quelli della pedagogia.

1. Cambiamenti nel concetto di sé: presuppongono che nella crescita e maturazione della persona il proprio senso di sé si sposti da una totale dipendenza ad una crescente autoregolazione. L'andragogia presuppone che nel momento in cui un individuo raggiunge un concetto di sé fondamentalmente auto-regolato coincida con il momento in cui diventa psicologicamente adulto.
2. Il ruolo dell'esperienza: presuppone che un individuo nella maturazione accumuli un serbatoio di esperienza in espansione, il quale lo trasforma in una ricca risorsa per l'apprendimento e allo stesso tempo gli consente di avere una base di ampliamento alla quale associare nuovi concetti. L'uso di lezioni, presentazioni audio-video, e letture assegnate tende a scomparire, a favore di discussioni, laboratori, simulazioni, esperienza sul campo, progetti di gruppo.
3. Preparazione all'apprendimento: prevede che mentre un individuo matura, la sua preparazione sia sempre meno il risultato del suo sviluppo biologico e della pressione accademica, e sia invece

---

<sup>99</sup> “Originally I defined andragogy as the art and science of helping adults learn, in contrast to pedagogy as the art and science of teaching children” (Knowles, 1980, p.43)

sempre più il prodotto dello sviluppo di incarichi richiesti nell'esecuzione dei suoi ruoli sociali in evoluzione.

4. Orientamento all'apprendimento: suppone che mentre il bambino è stato condizionato ad avere un orientamento incentrato sull'argomento, l'adulto tende ad avere un orientamento che si concentra sul problema. [...] L'adulto si impegna in attività educative principalmente perché sta vivendo un senso di inadeguatezza nell'affrontare problemi quotidiani. Desidera utilizzare domani ciò che impara oggi, quindi ha una prospettiva di immediata applicazione.”<sup>100</sup> (Knowles, 1984, pp 45-49)

L'adulto, quindi, ottenendo risorse utili dall'esperienza passata basa il concetto di sé su autonomia e indipendenza, sull'autoregolazione e l'autogestione, riuscendo ad apprendere investendo tempo e sforzi in virtù delle proprie necessità. In una revisione successiva del proprio lavoro, Knowles integra anche la motivazione e la necessità di conoscere, come pilastri guida nell'apprendimento dell'adulto<sup>101</sup> (Knowles et al., 1998, pp. 4-5).

Knowles (1980), inoltre, individua la presenza di alcune condizioni “superiori”, di portata maggiore, nell'apprendimento, come un sentito bisogno di imparare, un adeguato ambiente di apprendimento e la percezione degli obiettivi di apprendimento, tutti fattori altamente influenti su aspetti emozionali e motivazionali (si veda Capitolo 1 e Capitolo 2). Knowles (1980) precisa:

---

<sup>100</sup> “Andragogical theory is based on at least four main assumptions that are different from those of pedagogy  
1. Changes in self-concept. This assumption is that as a person grows and matures his self-concept moves from one of total dependency to one of increasing self-directedness. Andragogy assumes that the point at which an individual achieves a self-concept of essential self-direction is the point at which he psychologically becomes adult. [...]  
2. The role of experience. This assumption is that as an individual matures he accumulates an expanding reservoir of experience that causes him to become an increasingly rich resource for learning, and at the same time provides him with a broadening base to which to relate new learnings. The use of lectures, canned audio-visual presentations, and assigned reading tend to fade in favor of discussion, laboratory, simulation, field experience, team project, and other action-learning techniques. [...]  
3. Readiness to learn. This assumption is that as an individual matures, his readiness to learn is decreasingly the product of his biological development and academic pressure and is increasingly the product of the developmental tasks required for the performance of his evolving social roles.  
4. Orientation to learning. This assumption is that children have been conditioned to have a subject-centered orientation to most learning, whereas adults tend to have a problem-centered orientation to learning. [...] The adult comes into an educational activity largely because he is experiencing some inadequacy in coping with current life problems. He wants to apply tomorrow what he learns today, so his time perspective is one of immediacy of application.” (Knowles, 1984, pp 45-49)

<sup>101</sup> “The six principles of andragogy are (1) the learner's need to know, (2) self-concept of the learner, (3) prior experience of the learner, (4) readiness to learn, (5) orientation to learning, and (6) motivation to learn.” (Knowles et al., 1998, pp. 4-5)

“Esistono delle condizioni di apprendimento e dei principi di insegnamento superiori. Sta diventando sempre più chiaro, dal crescente corpo di studi sui processi di apprendimento nell’adulto, che ci siano alcune condizioni di apprendimento che contribuiscono maggiormente alla crescita e allo sviluppo rispetto ad altre. Queste condizioni superiori sembrano essere prodotte da pratiche di apprendimento- insegnamento che aderiscono a certi principi superiori di insegnamento”<sup>102</sup> (Knowles, 1980, p.69)

Knowles, dal punto di vista pratico, suggerisce anche che affinché l’esperienza di apprendimento sia positiva, funzionale, e motivazionale l’insegnante debba “aiutare gli apprendenti a chiarire le loro aspirazioni per migliorare i loro comportamenti, [...] ad individuare l’intervallo che intercorre tra le loro aspirazioni e l’attuale livello di performance, [...] ad identificare i problemi di vita che sperimentano a causa delle mancanze nell’equipaggiamento personale”<sup>103</sup> (Knowles, 1980, p.69), e inoltre che “l’ambiente di apprendimento sia caratterizzato da comodità, reciproca fiducia e rispetto, aiuto reciproco, libertà di espressione e accettazione delle differenze”<sup>104</sup> (Knowles, 1980, p.69). Si noti come la descrizione di Knowles comporti la presenza di una forte autonomia nell’apprendente adulto, che è motivato dai propri interessi, orientato dalle proprie necessità, e preveda un intervento didattico modellato sulla persona e non sulla semplice acquisizione del contenuto.

---

<sup>102</sup> “There are superior conditions of learning and principles of teaching. It is becoming increasingly clear from the growing body of knowledge about the processes of adult learning that there are certain conditions of learning that are more conducive to growth and development than others. These superior conditions seem to be produced by practices in the learning-teaching transaction that adhere to certain superior principles of teaching” (Knowles, 1980, p.69)

<sup>103</sup>“ (1) The teacher exposes students to new possibilities for self-fulfilment. (2) The teacher helps each student clarify his own aspirations for improved behaviour. (3) The teacher helps each student diagnose the gap between his aspiration and his present level of performance. (4) The teacher helps the students identify the life problems they experience because of gaps in their personal equipment.” (Knowles, 1980, p. 69)

<sup>104</sup> “The learning environment is characterized by physical comfort, mutual trust and respect, mutual helpfulness, freedom of expression, and and acceptance of differences.” (Knowles, 1980, p. 69)

### 3.1.2. Lifelong Learning

Gli studi sul discente adulto possono anche essere collocati all'interno di una prospettiva di *lifelong learning*, ovvero di un apprendimento che si sviluppa e permane nel tempo, oltre l'assolvimento degli obblighi scolastici. Il report UNESCO "*Learning to be*" (Faure, 1972), è uno dei primi scritti ufficiali che tratta il tema dell'educazione continua, rivelandosi un fondamentale punto di svolta nella definizione dei problemi legati all'educazione dell'adulto. Il report, riferendosi al *lifelong learning*, illustra l'importanza dell'esperienza al fine di ottenere la conoscenza: "è vero infatti che bambini ed adulti, ricevono gran parte della loro educazione dall'ambiente, dalle famiglie e società, attingendo direttamente all'esperienza. La conoscenza così ottenuta è la più importante in quanto condiziona la recettività all'educazione"<sup>105</sup> (Faure, 1972, p. 5).

Allo stesso modo, Balboni (2013) spiega che "l'aggettivo *lifelong* rimanda ad una realtà in cui non è la volontaria scelta del discente a innescare la frequenza ad un corso, bensì la realtà esterna che lo rende necessario" (Balboni, 2013), confermando la notevole influenza dell'ambiente esterno sulla personale scelta di apprendere.

Faure (1972) ritiene che il concetto di *lifelong learning* si possa sviluppare lungo tutte le fasi di vita dell'individuo, transcendendo limiti di contenuto, forma o metodo, con il fine ultimo di portare l'apprendente all'autorealizzazione. Faure (1972) infatti scrive:

"Finalmente il concetto di *lifelong learning* copre l'intero processo educativo, dal punto di vista dell'individuo e della società. Inizialmente concerne l'educazione dei bambini e, mentre aiuta il bambino a vivere la sua vita come merita, prepara il futuro adulto a svariate forme di autonomia e autoapprendimento. Questo apprendimento tardivo richiede che vengano realizzate numerose strutture educative e attività culturali adatte all'adulto. L'educazione *lifelong* diventa perciò lo

---

<sup>105</sup> "For it remains true that children—and adults—receive a large part of their education from the environment, their family and society, drawing directly on experience. The knowledge so obtained is all the more important in that it conditions receptivity to school education" (Faure, 1972, p.5).

strumento e l'espressione di una relazione circolare che include tutte le forme, le espressioni, i momenti dell'atto educativo.

L'educazione d'ora in poi non potrà più essere definita in relazione ad un contenuto fisso che deve essere assimilato, ma deve essere concepito come un processo interno all'essere umano, il quale impara ad esprimersi per comunicare ed interrogare il mondo, per soddisfare se stesso. Se è così, allora l'educazione ha luogo in tutte le età della vita, in tutte le situazioni e circostanze dell'esistenza. Ritorna alla vera natura, che deve essere totale ed eterna, e trascendere il limite di istituzioni, programmi e metodi imposti nel passare dei secoli"<sup>106</sup> (Faure, 1972, p. 143)

Il *Centro Europeo per lo sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP)*, definisce invece il *lifelong learning* come "l'insieme di tutte le attività intraprese nel corso della vita, le quali hanno esito in un miglioramento di conoscenze, conoscenze tecniche, abilità, competenze o qualifiche, per motivi personali, sociali e/o professionali"<sup>107</sup> (Cedefop, 2011, p. 111). L'aspetto sociale e culturale, non potrà allora essere trascurato quando si parla di formazione continua, dato che l'individuo lavora grazie a- ed è mosso da- eventi sociali, politici, economici, globali, che rielaborerà nell'ambito della sua esperienza personale, con lo scopo di ottenere risultati ad esso favorevoli. Anche Alberici (2002), un decennio prima, conferma questa definizione, suggerendo che "si parla di individui adulti dentro la complessità della società contemporanea in cui si manifesta, con sempre maggiore

---

<sup>106</sup> "Finally, the concept of lifelong education covers the entire educational process, from the point of view of the individual and of society. It first concerns the education of children and, while helping the child to live his own life as he deserves to do, its essential mission is to prepare the future adult for various forms of autonomy and self-learning. This later learning requires many wide-ranging educational structures and cultural activities to be developed for adults. Lifelong education thereby becomes the instrument and expression of a circular relationship comprising all the forms, expressions and moments of the educative act.

Education from now on can no longer be defined in relation to a fixed content which has to be assimilated, but must be conceived of as a process in the human being, who thereby learns to express himself to communicate and to question the world [...] to fulfil himself. If this is so, then education takes place at all ages of life, in all situations and circumstances of existence. It returns to its true nature, which is to be total and lifelong, and transcends the limits of institutions, programmes and methods imposed on it down the centuries." (Faure, 1972, p. 143)

<sup>107</sup> " All learning activity undertaken throughout life, which results in improving knowledge, knowhow, skills, competences and/or qualifications for personal, social and/or professional reasons" (Cedefop, 2011, p. 111)



evidenza, la profonda trasformazione dei tempi, dei modi e dei percorsi individuali nel corso della vita” (Alberici, 2002, p.65), e ancora che il focus del *lifelong learning*

“si colloca dentro la lettura dei caratteri delle moderne società complesse [...]. L’apprendimento nel corso della vita, di volta in volta inteso come sfida per affrontare la globalizzazione e l’innovazione tecnologica, come il bisogno di una nuova coesione sociale e, contestualmente, di un protagonismo riflessivo e creativo, divergente.” (Alberici, 2002, pp. 3-4).

Anche Gelpi (1995) aveva già intuito l’importanza del concetto, dichiarando che

“ l’educazione permanente è un concetto, una politica, una pratica, un obiettivo, un metodo: è l’educazione formale o non formale, l’autoformazione e l’apprendimento istituzionale, l’educazione residenziale e a distanza. L’educazione permanente è presente in tutte le età della vita, ed in luoghi molteplici, durante il tempo di lavoro e durante il tempo di non lavoro”<sup>108</sup> (Gelpi, 1995, p. 344).

Adottare una prospettiva di *lifelong learning*, dunque, non consentirà solo il continuo aggiornamento delle proprie abilità e competenze, ma servirà anche a contribuire a livello globale, a scambi, relazioni, confronti, assicurando la perpetua stimolazione e apertura della mente e delle conoscenze e la soddisfazione del nostro essere .

### **3.1.3 Bambino vs. Adulto.**

Come è stato già esposto all’inizio del capitolo, l’insegnamento linguistico all’adulto prevede tecniche glottodidattiche e approcci ben precisi, differenti da quelle consigliate nell’insegnamento al bambino. Questo perché, ovviamente, i bisogni, le abilità, le richieste e gli obiettivi si diversificano nel corso della vita.

In primo luogo, l’adulto che si affaccia allo studio di una lingua è solitamente consapevole della scelta compiuta, degli strumenti a disposizione per portarla avanti e degli obiettivi che potrà

---

<sup>108</sup> “ L’éducation permanente est un concept, une politique, une pratique, un objectif, une méthode: c’est l’éducation formelle ou non formelle, l’auto-formation et l’apprentissage institutionnel, l’éducation résidentielle et à distance. L’éducation permanente est présente a tous les Ages de la vie et dans des lieux multiples, pendant le temps de travail et pendant le temps de non travail.” (Gelpi, 1995, p. 344)

raggiungere grazie a questa scelta. È da tenere anche presente che nel panorama dell'apprendimento per adulti esistono numerose realtà: ad esempio il giovane adulto che sceglie di iscriversi all'università non può infatti essere paragonato ad un lavoratore che sceglie di formarsi in ambito lavorativo per migliorare la propria posizione o il curriculum, in quanto le due esperienze richiederanno investimenti di tempo, risorse economiche, sforzi e impegno diversi.

Più in generale, le differenze più importanti da analizzare fra apprendente adulto e bambino si possono riassumere come segue (caratteristiche adattate da Kapur, 2015, pp.114-119):

- Fase della vita: l'adulto sceglie volontariamente di intraprendere un percorso di apprendimento linguistico, ha concluso gli studi obbligatori, ed è mosso da motivazioni personali, integrative o strumentali. Nel bambino la scelta non ha origine da una ponderazione personale, ma fa leva su degli obblighi da assolvere.
- Concetto di sé: l'adulto ha generalmente un concetto di sé chiaro, un'immagine da mantenere intatta, e risentirà maggiormente di fattori che possono minare la sua autostima. Il bambino, invece, ha un concetto di sé ancora in via di sviluppo e quindi è meno incline all'inibizione data dal senso di vergogna o pudore.
- Background: l'adulto solitamente ha già avuto esperienze di studio di lingua straniera, e si aspetta pertanto che l'apprendimento avvenga in un determinato modo. Il bambino è invece libero dai preconcetti dati da studi precedenti e si avvicina alla lingua con curiosità verso la nuova esperienza.
- Rapporto docente-studente: Solitamente lo studente adulto si pone sullo stesso piano dell'insegnante, non ci sono gerarchie, spesso manca la formalità tipica dei contesti di apprendimento per bambini, e lo scambio andragogico avviene in più direzioni, non solo "dal maestro allo studente". Il bambino, al contrario, si lascia guidare, affidandosi fiduciosamente all'insegnante.

- Gruppo classe: se nel bambino il gruppo classe prevede la presenza di alunni che si trovano tendenzialmente allo stesso livello di competenza, la classe di adulti è invece più eterogenea, dato che il punto di partenza formativo di ognuno è diverso e possono coesistere livelli diversi l'uno dall'altro (es. analfabeti possono frequentare con persone alfabetizzate).
- Abilità di partenza: l'apprendente adulto è già dotato di abilità astrattive, riesce a sistematizzare, a fare collegamenti fra conoscenze pregresse e nuove, e si aspetta quindi anche un'interpretazione metalinguistica e metacomunicativa sulla lingua appresa.
- Tempo: l'apprendimento del bambino si estende su un periodo di tempo molto più ampio e la formazione avviene in modo graduale, considerando anche la crescita neurale e biologica. L'adulto ricerca invece tendenzialmente un'esperienza di breve durata, ma che gli fornisca mezzi e contenuti utili fin da subito.
- Denaro: di solito l'apprendimento per adulti prevede un investimento economico consapevole, mentre quello per bambini rientra nei costi dell'educazione dell'obbligo.
- Contesto di apprendimento: se per il bambino si considera quasi sempre un contesto di apprendimento formale, l'adulto sceglie spesso di accedere a contesti non formali, o informali. Per un approfondimento si consiglia di fare riferimento alla CLA (*Classification of learning activities*) dell'Istat (2012) che classifica le attività formative in istruzione e formazione formale e non formale e apprendimento informale<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> ISTAT, Classificazione delle Attività di Apprendimento: <https://www.istat.it/it/archivio/52118>

### **3.2. L'adulto dal punto di vista Socio-Psicologico e Cognitivo-Neurologico.**

In una prospettiva andragogica, i numerosi fattori che intervengono nell'apprendimento di una lingua possono essere classificati sulla distinzione tra cognitivi, psicologici e sociali.

#### **3.2.1. I fattori cognitivi.**

Sui presupposti della ricerca andragogica, l'insegnamento linguistico all'adulto non può consistere nelle stesse tecnologie e tecniche previste per il bambino. Questo principio si basa anche su aspetti neurologici e biologici da tenere in considerazione.

Innanzitutto, il cervello adulto, in seguito alla pubertà, consegue la completa lateralizzazione (si veda Capitolo 1), deputando alcune funzioni cognitive all'emisfero destro e altre all'emisfero sinistro.

In uno studio, Olulade et al. (2020) confermano che

“ le osservazioni cliniche suggeriscono che lo schema di lateralizzazione tipico dell'adulto non è ancora consolidato nei bambini, e che entrambi gli emisferi partecipano in egual modo al linguaggio nello sviluppo precoce. [...] La forte attivazione nell'emisfero destro delle aree omologhe alle aree linguistiche attive nell'emisfero sinistro è evidente nei bambini, diminuisce poi con l'età, ed è completamente assente nella maggior parte degli adulti. [...] Ci sono, comunque, altre abilità linguistiche, che includono l'elaborazione della prosodia [...], che si ritiene siano lateralizzate a destra nell'adulto sano”<sup>110</sup> (Olulade et al., 2020, pp. 23482-23483)

Ciò significa che in giovane età la conformazione del cervello presenta un'ottima comunicazione tra emisferi, rendendo molto efficiente l'acquisizione linguistica. Con la progressiva lateralizzazione il cervello adulto non perde la sua efficacia nell'acquisizione linguistica, ma cambia la specializzazione delle diverse aree cerebrali, consentendo di sviluppare al meglio le funzionalità proprie di ogni area e dei due emisferi separati. Infatti Olulade et al. (2020) suggeriscono che, nonostante la

---

<sup>110</sup> “Clinical observations suggest that the adult lateralization pattern is not yet established in young children and that both hemispheres participate equally in language during early development. [...] Strong activation in right-hemisphere homologs of the left-hemisphere language areas is evident in the youngest children, declines over age, and is entirely absent in most adults. [...] There are, however, other language skills, including the processing of prosody [...], that are hypothesized to be right-lateralized in healthy adults.” (Olulade et al., 2020, pp. 23482-23483)

comunicazione fra i due emisferi diminuisca con l'età, la lateralizzazione consente la specializzazione di alcune aree dell'emisfero destro, le quali hanno l'importante compito di sviluppare aspetti linguistici e metalinguistici (come ad esempio la prosodia) complementari a quelli sviluppati dalle aree tipicamente deputate al linguaggio nell'emisfero sinistro.

Fino ad alcuni decenni fa, si riteneva che, una volta completata la lateralizzazione, con specializzazione linguistica per l'emisfero sinistro, l'apprendimento delle lingue fosse estremamente complicato e fallimentare in età adulta. Oggigiorno, invece, sappiamo che quello che era considerato "il periodo critico" è invece un "periodo sensibile" nel quale l'apprendimento linguistico è più agevolato, ma ciò non implica un'impossibilità di acquisizione a seguito di quel periodo (Ellis, 1994). Ellis (1994) afferma infatti che "la distinzione tra un periodo critico e uno sensibile dipende dal fatto che un'acquisizione efficace sia ritenuta possibile solo all'interno di un lasso di tempo predefinito o se in quel dato periodo sia semplicemente facilitata" (Ellis, 1994, p. 492)<sup>111</sup>.

In secondo luogo, bisogna soffermarsi sulla plasticità neurale. Il cervello, infatti, con il passare degli anni diventa "meno plastico", ovvero meno reattivo alle modificazioni richieste dagli stimoli interni ed esterni. Neri (2003) ne individua la causa:

"ciò avviene a causa della lateralizzazione cerebrale e della mielinizzazione, per cui il substrato neurale necessario per l'acquisizione, al termine del periodo critico, non è più completamente fruibile e disponibile per immagazzinare nuove informazioni o modificarne altre acquisite in precedenza" (Neri, 2003, p. 56).

Nonostante questo svantaggio, gli adulti hanno a loro disposizione numerose risorse ed abilità che mancano al cervello più giovane, come la capacità di astrazione, di sistematizzazione, di deduzione

---

<sup>111</sup> "The distinction between a critical and a sensitive period rests on whether completely successful acquisition is deemed to be only possible within a given span of a learner's life, or whether acquisition is just easier within this period" (Ellis, 1994, p. 492)

provenienti dall'esperienza che li avvantaggiano nello studio di una lingua (Moretti & Antonini, 1999). Moretti & Antonini (1999) spiegano che

“l'adulto che impara una L2 dispone di abilità cognitive più sviluppate, come per esempio la capacità di fare astrazioni, di generalizzare, di inferire, di classificare, che possono facilitargli l'acquisizione di L2; quindi l'adulto che impara una L2 ha anche più possibilità di ricorrere all'uso conscio di conoscenze metalinguistiche.” (Moretti & Antonini, 1999, p. 62)

### **3.2.2. Variabili psicologiche e affettive.**

Sebbene l'acquisizione di una lingua sia un processo innato e interno all'individuo, gli aspetti emozionali, affettivi e psicologici possono agire su di essa. Il dominio di queste variabili comprende la motivazione, l'ansia, la fiducia in sé stessi, le attitudini, l'empatia, e tutte quelle caratteristiche personali che possono influenzare il comportamento di un individuo verso l'apprendimento. Ad esempio, come già accennato, un adulto sarà propenso ad apprendere una nuova lingua per motivi strumentali, avrà un livello di ansia tendenzialmente più alto a causa della propria immagine di sé, e di conseguenza il filtro affettivo (Krashen 1985) sarà più presente.

Generalmente, gli adulti condividono una serie di caratteristiche affettive che li contraddistinguono, unite l'una con le altre da una relazione causale, la quale rende estremamente difficoltoso isolare le singole variabili e valutarle indipendentemente. Di seguito saranno descritte le variabili affettive più importanti nell'adulto<sup>112</sup>:

1. Personalità, composta da numerosi fattori quali empatia, ego linguistico, identità linguistica e personale, estroversione/introversione, autostima e consapevolezza di sé, ansia e motivazione.

---

<sup>112</sup> Per un approfondimento si legga Neri, A.(2003). *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Università degli studi di Trieste.

2. Esperienze pregresse associate alla lingua straniera, al processo di apprendimento stesso, che spesso pregiudicano il comportamento dell'individuo sia in positivo che in negativo. Gli adulti infatti hanno una maggiore consapevolezza glottomatetica, e sviluppano pertanto una personale opinione in merito a metodi, tecniche, attività e compiti somministrati che riflette le loro esperienze passate in relazione alla loro personalità;
3. Bisogno di autonomia. Viene naturale richiamare la *Self-Determination Theory* di Deci & Ryan (1985), descritta nel Capitolo 2, la quale dimostra che l'individuo ottiene maggiori benefici proporzionalmente alla soddisfazione dei suoi bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione. Nell'adulto l'autonomia viene soddisfatta nel momento in cui si può sentire libero di agire in virtù della propria volontà. Il bisogno di competenza, inoltre, viene adempito quando l'adulto percepisce di poter svolgere compiti nell'ambiente di riferimento in modo competente e consapevole. Infine, la necessità di essere in relazione con gli altri introduce la questione della dinamica in classe, intesa come dinamica interpersonale all'interno di un preciso contesto sociale, che nel caso del gruppo classe, si sovrappone e unisce al contesto di apprendimento;
4. Comportamenti ricorrenti e consolidati, che includono modo di pensare, credenze, valori, ma anche toni di voce e atteggiamenti. Anche l'atteggiamento verso la L2 rientra in questa categoria, indicando la personale disposizione psicologica verso una cultura, un popolo e la lingua straniera, sviluppato nei confronti non solo della L2, ma anche del contesto di apprendimento, dell'insegnante, dei contenuti;
5. Motivazione intrinseca, che privilegia come forze motrici l'autostima e la soddisfazione personale, ma anche causativa, come fattore psicologico che ha effetto sull'apprendimento;

6. Immagine del sé molto sviluppata, che comporta una tendenza a “salvare la faccia”, a salvaguardare la propria dignità, evitando di esporsi in situazioni che potrebbero ledere alla loro immagine.

### **3.2.3 Le variabili sociali e culturali.**

Come è ormai ben noto, apprendere una lingua non significa solamente padroneggiare il lessico, la sintassi e la grammatica, bensì richiede anche di fare propri i codici extralinguistici, valoriali, concettuali della cultura target. Begotti (2007) le definisce come “fattori determinati dall’ambiente e dal contesto in cui il discente adulto vive o ha vissuto” (Begotti, 2007, p.4). Allora l’esito dell’apprendimento può chiaramente essere compromesso, se il discente percepisce la cultura veicolata dalla lingua come una minaccia per la sua identità. Anche in questo caso, può essere utile ricordare il Capitolo 2 e la *Acculturation Theory* di Schumann (1976), che consente di interpretare la lingua target secondo numerosi fattori sociali come la dominanza, la coesione, le attitudini, che portano all’acculturazione. Una condizione ottimale per l’apprendimento sarebbe di equilibrio tra la dominanza percepita dalla cultura di partenza e quella target, così da non percepire un pericolo per la propria identità culturale. Una buona acculturazione potrà consentire all’apprendente di carpire anche gli aspetti socio-pragmatici ed extralinguistici che concorrono a costituire la lingua. L’individuo perciò non sarà il mero recipiente di nozioni sintattiche e grammaticali, ma si comporterà seguendo i valori della sua identità etnica e culturale, che guidata correttamente potrebbe mettersi in relazione con diversi codici culturali, indispensabili per l’integrazione nella comunità di arrivo.

Serragiotto (in Bricese & Caon, 2019) spiega che per gli adulti

“la formazione linguistica acquista rilevanza quando il percorso didattico offre loro modelli di analisi della lingua e della cultura; soltanto attraverso questa combinazione lo studente può riconoscere i diversi codici di una determinata cultura: da quello linguistico a quello comportamentale, da quello sociale a quello socioculturale; tutte caratteristiche, quindi per poter entrare in contatto con le diverse regole di vita.” (Bricese & Caon, 2019, p. 52)



### 3.2.4. Indicazioni pratiche.

Quando si organizza un percorso di insegnamento linguistico per adulti, è da tenere in considerazione l'organizzazione di contesto, contenuti, tecniche didattiche e di valutazione adatte alle loro necessità.

Innanzitutto bisogna sviluppare la creazione di percorsi didattici adattandola possibilmente al gruppo-classe, nella sua specificità, dando priorità a tecniche che promuovano le relazioni interpersonali all'interno del contesto di apprendimento, la riflessione sulla lingua e l'azione in un contesto realistico (Caon & Bricese, 2019). Nello specifico, Serragiotto (in Caon & Bricese, 2019) propone attività che non mettano l'adulto in situazioni pericolose per l'immagine che ha di se stesso, evitando di instaurare un clima competitivo ma, al contrario, collaborativo.

Serragiotto (in Caon & Bricese, 2019) propone:

“Alcune tecniche sono:

- a) L'uso delle immagini abbinata al sonoro possono avere un impatto dominante [...] inoltre offrono una serie di vantaggi volti a mantenere alto il livello di motivazione, a fornire input autentici, a contestualizzare e a riconoscere un modello linguistico e culturale differente [...];
- b) Il dettato autocorretto consente di abbassare il filtro affettivo, di responsabilizzare l'apprendente mantenendo uno spazio autonomo rispetto ad una didattica *teacher-centred*;
- c) Il *cloze* afferma con particolare chiarezza la modalità del fare da parte dello studente che è direttamente coinvolto nella costruzione e comprensione di un testo;
- d) L'accoppiamento parole-immagini è un intervento di auto-osservazione e di valutazione che compie su aspetti particolari della lingua al fine di ricostruire uno spazio reale e plausibile di comunicazione rispetto a un modello linguistico-culturale autentico:
- e) Le forme di incastro [...] aumentano la portata di riflessività sulla lingua da parte dell'allievo” (Caon & Bricese, 2019, p. 54-55)

Ovviamente, l'utilizzo delle tecniche sopradescritte sarà efficace solo se nella progettazione didattica per adulti si terrà conto anche delle caratteristiche del gruppo classe, del tipo di rapporto studente-insegnante instaurato e dei fattori individuali che caratterizzano ogni apprendente coinvolto: non è infatti corretto pensare che proporre le attività qui consigliate sia sufficiente a realizzare un percorso di apprendimento adatto allo studente adulto.

Nel caso dell'adulto, inoltre, si può constatare che è opportuno tentare di porre l'allievo a contatto diretto con la sua competenza, scegliendo l'autovalutazione e consentendo di implementare autonomamente le proprie strategie di miglioramento. La *self-assessment* può diventare infatti uno strumento utile a ragionare sui propri errori, sul livello raggiunto, sullo stato di motivazione, in modo da rendere gli studenti stessi partecipi del loro apprendimento. Serragiotto (2020) conferma che

“Per gli studenti l'autovalutazione può essere un'opportunità per lo sviluppo di una propria riflessione; auto valutarsi o valutare le prestazioni dei compagni diventa un'esperienza che mira a rendere autentico e più chiaro il processo di apprendimento linguistico, creando una corrispondenza fra il metodo del docente e le strategie personali impiegate per contestualizzare la lingua.”  
(Serragiotto, 2020, p.15)

Un'altra applicazione pratica che in andragogia ha destato numerosi dibattiti è la didattica ludica. Spesso le attività ludiche vengono percepite dal discente adulto come infantili, associando il gioco ad un'attività tipica dei primi anni di vita, ma quando proposte in modo corretto e adeguato al livello dell'apprendente possono sradicare il pregiudizio che vede il gioco come una preferenza del bambino. Sudati (2014) spiega che

“L'attività ludica non appartiene infatti solo ed esclusivamente all'infanzia o all'adolescenza, ma è proponibile anche agli adulti, con le dovute differenziazioni. Inoltre, le attività ludiche pensate per adolescenti andrebbero proposte con regole ben precise, in maniera stimolante e sfidante, in modo che essi non le associno ad un gioco svolto per puro divertimento e quindi percepito come infantile: necessità questa non indispensabile per delle attività ludiche proposte ad

adulti. Ecco perché, spesso, la glottodidattica ludica risulta più facilmente utilizzabile proprio con un pubblico adulto.” (Sudati, 2014, p.216).

Caon & Rutka (2013) confermano così:

“ nelle sperimentazioni effettuate, abbiamo potuto riscontrare un’efficacia della proposta metodologica ludica anche in contesti di insegnamento/apprendimento ad adolescenti ed adulti, a patto che essa sia spiegata e negoziata dal docente, valorizzata rispetto alle motivazioni psicopedagogiche e glottodidattiche che la sostengono e ai processi cognitivi complessi che può attivare (pensiamo ad esempio ai giochi di problem solving in gruppo). Fondamentale, inoltre, è che le attività siano di una complessità cognitiva e linguistica adatta allo sviluppo cognitivo degli studenti e alle loro competenze linguistiche.” (Caon & Rutka, 2013, p. 6)

Condizione fondamentale affinché le tecniche di gioco funzionino in una classe di apprendenti adulti sarà l’iniziale spiegazione del valore, degli scopi e dei metodi relativi all’attività scelta.

Dopo aver descritto le più generali caratteristiche del discente adulto, e alcune delle tecniche funzionali all’apprendimento, i prossimi paragrafi esporranno in breve le peculiarità dell’individuo analfabeta o bassamente scolarizzato che si avvicina allo studio di una lingua seconda.

### **3.3 Lo studente analfabeta, un profilo.**

Globalmente, il numero di persone che non sono in grado di leggere o scrivere continua a scendere anno dopo anno, anche se le tendenze variano a seconda dell’area geografica e del paese al quale si fa riferimento. Un report UNESCO del 2015 (si veda Figura 14), mostra che “757 milioni di adulti- due terzi dei quali sono donne- mancano ancora di abilità di base come leggere e scrivere”<sup>113</sup> (UNESCO, 2015, p.1).

---

<sup>113</sup> “UIS data show that 757 million adults – two-thirds of whom are women – still lack basic reading and writing skills.” (UNESCO, 2015, p.1)

**TABLE 1. WHAT ARE THE LATEST LITERACY FIGURES?**

Global literacy rates and illiterate population for adults and youth, 2013

Indicator	Adults (15 years and older)	Youth (15-24 years)
Literacy rate, total	85%	91%
Literacy rate, male	89%	93%
Literacy rate, female	81%	89%
Illiterate population, total	757 million	115 million
Illiterate population, female share	63%	59%

Source: [UNESCO Institute for Statistics](#), September 2015

Figura 84 UNESCO ( 2015 ) Tassi globali di analfabetismo per adulti e giovani nel 2013

Il report più recente (UNESCO, 2017) aggiorna il dato invece a 750 milioni, confermando che “750 milioni di adulti – di cui due i due terzi sono donne - rimangono analfabeti” (UNESCO, 2017, p.1), e propone un nuovo obiettivo, ovvero che “entro il 2030, tutti i giovani e una percentuale sostanziale di adulti, uomini e donne, raggiungeranno l'alfabetizzazione e la capacità di far di conto”(UNESCO, 2017, p.1)

Tra le regioni con un tasso di analfabetismo più alto, vi sono l'Asia del Sud e dell'Ovest, “che ospita più del 51% della popolazione analfabeta globale”<sup>114</sup> (UNESCO, 2015, p.3), oltre all'Africa Subsahariana, l'Asia dell'Est, alcuni stati dell'Arabia e dell'America Latina. Inoltre il report (UNESCO, 2015) sottolinea la persistenza del divario di genere, o *gender gap*, che vede il genere femminile come genere in maggioranza nella percentuale di analfabetismo riscontrata. Ciò avviene anche in forte relazione alle gravi disparità di genere presenti nelle regioni elencate in precedenza, in particolare in Arabia, Asia del Sud e dell'Est e nell'Africa Subsahariana, “ancora lontane dalla parità di genere”<sup>115</sup> (UNESCO, 2015, p.4). Questa contestualizzazione del concetto, consente di comprendere la crucialità della questione e la necessità di lavorare per offrire a più individui possibili i mezzi e le competenze per raggiungere l'obiettivo di alfabetizzarsi.

<sup>114</sup> “Regions with the largest illiterate populations and countries with the lowest literacy rates South and West Asia is home to more than one-half of the global illiterate population (51%).” (UNESCO, 2015, p.3)

<sup>115</sup> “Three regions – the Arab States, South and West Asia, and sub-Saharan Africa – are far from gender parity.” (UNESCO, 2015, p.4)

Nell'uso comune, solitamente, con il termine "analfabeta" si intende chiunque non sappia né leggere né scrivere. In realtà, la definizione non può indicare una condizione univoca per tutti gli individui: piuttosto, ogni individuo si posizionerà in un preciso punto del continuum di competenze che vede ai poli il discente analfabeta primario e il discente alfabetizzato. L' UNESCO (2005), dopo anni di dibattiti, integra la nozione di alfabetismo e definisce il letteratismo, o *literacy*, come

“ la capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e calcolare utilizzando materiali stampati e scritti, associati a diversi contesti. Il letteratismo comporta un continuum di apprendimento nel consentire agli individui di raggiungere i propri scopi, sviluppare la propria conoscenza e potenziale, e partecipare pienamente alla comunità e , più ampiamente, alla società”

<sup>116</sup> (UNESCO, 2005, p.21).

Questa definizione conferma in modo chiaro il distacco del concetto di alfabetismo dall'idea di sapere o meno leggere e scrivere, ma lo associa all'uso comunicativo in contesti precisi, mirato al raggiungimento di obiettivi specifici.

A seguito di questa premessa, è ben chiaro allora che il profilo dell'apprendente analfabeta può diversificarsi notevolmente in base alla competenza alfabetica: l'insegnante dovrà pertanto tenere conto di questa differenziazione nella progettazione dell'intervento didattico. Minuz (in Caon & Brichese, 2019) spiega che “pensare l'alfabetismo come un continuum di competenze consente di notare non solo ciò che all'apprendente analfabeta manca, ma anche le risorse cognitive, linguistiche e conoscitive di cui dispone e su cui l'attenzione didattica può fare leva” (Caon & Brichese, 2019, p. 16).

---

<sup>116</sup> “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society (UNESCO, 2005, p.21).

### 3.3.1. La traccia segnata dal Consiglio d'Europa (CoE).

Il Consiglio d'Europa riconosce quattro profili principali che si collocano nel continuum fra analfabetismo e alfabetismo. Il sito del Consiglio d'Europa, nella sezione di integrazione linguistica di migranti adulti (*Linguistic Integration of Adult Migrants- LIAM*), riporta infatti:

“Gli adulti migranti sono un gruppo eterogeneo nel quale possono essere indentificati diversi profili di alfabetismo. [...] Sono proposti quattro gruppi principali di apprendenti migranti- A,B,C,D- al fine di aiutare le istituzioni e gli insegnanti ad offrire dei corsi su misura e orientati all'apprendente. [...] Gruppo A. Adulti che non hanno ricevuto un'educazione adeguata nel paese d'origine, la cui lingua madre è generalmente non scritta o non è strumento di istruzione nel paese d'origine. Alcuni individui in questo Gruppo potrebbero non aver sviluppato alcuna nozione di scrittura come sistema semiotico, quindi può risultare per loro difficile come un testo o una parola scritta trasmetta un significato. I membri di questo gruppo possono essere chiamati pre-alfabeti.

Gruppo B. Gli adulti che non hanno mai imparato a leggere o scrivere nella loro lingua madre possono essere descritti come analfabeti, specialmente se hanno avuto un'educazione formale scarsa o nulla. In questo gruppo un'ulteriore distinzione va fatta sulla base del sistema di scrittura della L1- che possono riconoscere, ma non leggere- e sulla distanza tipologica tra la L1 e la lingua della comunità ospitante. [...] Altre importanti variabili da considerare sono il tipo di contatti che i migranti hanno con la lingua della comunità ospitante (mediati, rari, frequenti, giornalieri), e i domini nei quali questi contatti avvengono (privati, pubblici, occupazionali, educazionali).

Gruppo C. Migranti adulti che hanno avuto un'educazione limitata nella loro madre lingua (generalmente meno di cinque anni) possono essere descritti come semi-alfabeti. Sono quegli apprendenti che non possono più scrivere o leggere nelle situazioni quotidiani, anche se riescono a leggere o scrivere alcune cose, per questa ragione vengono anche considerati analfabeti funzionali. In questo gruppo sono inclusi anche migranti adulti che hanno parzialmente perso le loro abilità per mancanza di uso e allenamento, e si trovano perciò in uno stato di “analfabetismo secondario”. [...]

Gruppo D. I migranti alfabetizzati differiscono anche per livello di educazione, lingua madre, età, motivazione ed altri fattori personali e sociolinguistici. Con questi apprendenti il processo di apprendimento può focalizzarsi sul linguaggio comunicativo fin dall'inizio e può includere attività di lettura e scrittura."<sup>117</sup> (Consiglio d'Europa, s.d.)

Sulla scia della lista stilata dal Consiglio d'Europa, si può notare l'importante differenza tra analfabetismo primario o strumentale e analfabetismo funzionale, oltre il tradizionale concetto di alfabetizzazione intesa come abilità nella decodifica di parole o lettere, ascrivendola alla dimensione comunicativa e sociale (Ragazzo, 2013). Ragazzo (2013) scrive: "Questa nozione va oltre quella tradizionale di alfabetizzazione come capacità di decodificare lettere o parole, ma si inserisce nelle capacità comunicative richieste presupposte da una determinata comunità sociale." (Ragazzo, 2013 p. 150). Ragazzo (2013), inoltre, dedica dello spazio anche al fenomeno dell'alfabetismo di ritorno, che definisce come "la perdita graduale delle capacità "alfabetiche", a causa della minor frequenza con cui si utilizzano lettura e scrittura" (Ragazzo, 2013, p.150).

---

<sup>117</sup> "Adult migrants are a heterogeneous group in which different literacy profiles can be identified. [...] Four main groups of migrant learners are proposed – A, B, C, D – with the aim of helping institutions and teachers to provide tailor-made and learner-oriented courses. [...]"

Group A

Adults who did not receive an adequate education in their country of origin, whose mother tongue is generally not written down or is not the medium of instruction in their country of origin. Some individuals in this group may not have developed any notion of writing as a semiotic system, so it may be difficult for them to understand how a written text, or a word, carries meaning. Members of this group can be referred to pre literate learners.

Group B

Adults who have never learned to read or write in their mother tongue can be described as 'illiterate', especially if they have had little or no formal education. [...] In this group, further distinctions should be made on the basis of the writing system of the migrants' L1 – which they can recognize but not read -, and the typological distance between L1 and the language of the host community. [...] The kind of contacts migrants have with the host country's language (only mediated; rare; frequent; daily) and the domains in which these contacts occur (private; public; occupational; educational) are other important variables to consider.

Group C

Adult migrants who have had limited schooling in their mother tongue (in general, less than 5 years) can be described as 'semi-literate'. These are learners who are no longer able to read or write in most everyday situations, although they may be able to read or write certain things; for this reason they can also be considered 'functionally illiterate'. It is also possible to include another category in this group: adult migrants who have partially lost their literacy skills through lack of use and further training and are thus in a state of 'secondary illiteracy'. [...]"

Group D

Literate migrants also differ in terms of their level of education, mother tongue, age, motivation and other personal and sociolinguistic factors. With such learners the learning process can focus on communicative language learning from the beginning and can include writing and reading." (Consiglio d'Europa, s.d.)

Minuz (2005) classifica invece la padronanza della scrittura in sei livelli a seconda della conoscenza della lingua madre e del grado di educazione formale raggiunto:

- *“prealfabeti*: la lingua madre non ha ancora un sistema di scrittura;
- *analfabeti totali*: la lingua madre ha una forma scritta, ma l’apprendente non l’ha imparata, per mancanza di scolarizzazione o altro motivo;
- *debolmente alfabetizzati*: l’apprendente ha un’alfabetizzazione minima in lingua madre, corrispondente ad esempio a 3 anni di scuola;
- *alfabetizzati in scritture non alfabetiche*: può avere anche una competenza di scrittura alta nella lingua madre [in lingue logografiche], ma non conosce l’alfabeto latino;
- *alfabetizzati in un alfabeto non latino*: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione;
- *alfabetizzati nell’alfabeto latino*: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione.” (Minuz, 2005, p.27)

Questa utile distinzione consente di elaborare percorsi operativi di alfabetizzazione mirati, oltre che all’acquisizione alfabetica e linguistica, all’integrazione dell’individuo. Ogni persona che desidera conseguire un test per cittadinanza o permesso di soggiorno, dovrebbe infatti avere la possibilità di raggiungere lo stato di alfabetismo senza incorrere in svantaggi dettati dal gruppo economico, sociale, culturale di appartenenza.

Per progettare dei percorsi adatti, si consiglia la lettura di *Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level* ( Rocca et al., 2017), un saggio nel quale vengono proposte strategie didattiche differenti per i quattro gruppi, come strumento a supporto di un’ideazione didattica flessibile ed inclusiva dedicata all’Italia come contesto principale e all’italiano come lingua seconda.



### **3.3.2. Neuroscienze: il cervello e la letto-scrittura.**

Al fine di attuare scelte didattiche che producano un apprendimento efficace per lo studente adulto analfabeta, conoscere il funzionamento del suo cervello è fondamentale. Nello specifico, sarà utile capire come avvengono i processi di lettura e scrittura e che impatto possono avere sul cervello dell'individuo analfabeta adulto.

Innanzitutto, per comprendere come funzionino i processi di lettura e scrittura, è necessario citare le tecniche di *neuroimaging*, come la risonanza magnetica o la *PET (positrone emission tomography)*, che consentono di ottenere delle vere e proprie "immagini" a tempo reale del cervello. L'avvento di queste tecniche ha consentito a neuroscienziati e neurolinguisti di comprendere, ad esempio, come le diverse aree cerebrali si attivino in determinate condizioni, o di conoscere l'esito di stimoli di diversa natura sul cervello. A partire da alcune recenti scoperte effettuate grazie alle neuroimmagini i seguenti sottoparagrafi tenteranno di descrivere come avviene la letto-scrittura.

#### **3.3.2.1. La lettura.**

Le attuali scoperte nel campo della neurolinguistica hanno dimostrato che, come si può intuire, il processo di lettura ha origine nell'occhio, più precisamente nella fovea, " un leggero infossamento nell'area centrale della retina, [...] zona della più acuta visione dell'occhio"<sup>118</sup>. Mentre i nostri occhi si muovono rapidamente con ristretti movimenti, detti saccadi oculari, le porzioni di testo vengono riconosciute ed inviate alla fovea, che le scansiona. Da qui il testo viene visivamente frammentato in porzioni ridotte, al fine di essere interpretato e in fasi successive ricomposto per acquisire significato. Mancinelli (2018) conferma che "dopo una frammentazione infinitesimale (l'oggetto da leggere, nell'immediato, non può essere riconosciuto nella sua interezza) si avvia il processo di ricomposizione e quindi di interpretazione cerebrale". (Mancinelli, 2018, p.16)

---

<sup>118</sup> Fovea.(2010). Dizionario di Medicina Treccani. Consultato il 12-11-2021, <https://www.treccani.it/vocabolario/fovea/>.

Per quanto riguarda il coinvolgimento cerebrale, il neurologo francese Déjerine (1891) inizialmente riteneva che i processi di lettura avessero origine nel giro angolare (si veda Figura 15, zona 39), area cerebrale “identificabile per la sua forma a ferro di cavallo vicino al segmento dorsale posteriore del solco temporale superiore, detto anche solco angolare”<sup>119</sup> (Seghier, 2013, p.44)

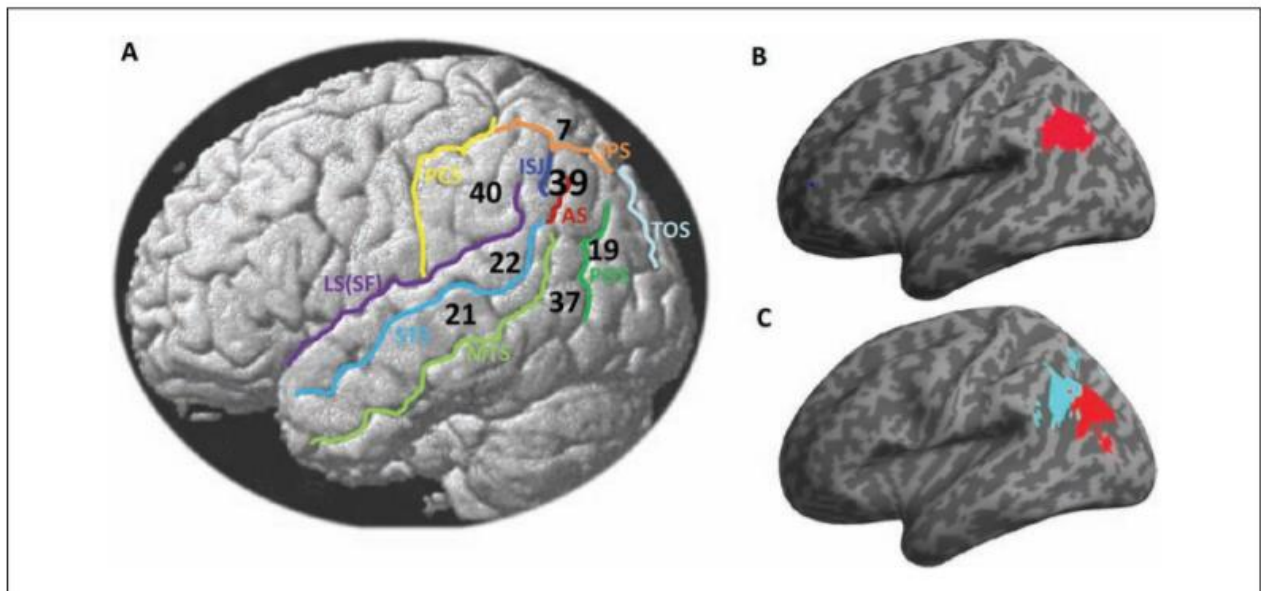


Figura 15 Giro Angolare individuato in Seghier (2013)

Carreras et al. (2009) hanno condotto uno studio proprio su questa area cerebrale. Per ottenere i dati, i ricercatori hanno scelto di utilizzare una macchina per risonanza magnetica, la quale riproduceva immagini in tempo reale delle aree del cervello coinvolte nel processo di lettura. Con questo studio hanno dimostrato l’attivazione del giro angolare nel momento in cui l’individuo alfabetizzato si destreggia nella lettura, scoprendo che questa area concorre al processo di lettura come previsore di ciò che il cervello si aspetta, sulla base dell’esperienza. Questo spiega perché sovente, nei tentativi di lettura, l’adulto analfabeta codifica il segno scritto considerando solo le prime lettere, per poi fare affidamento sulla memoria di repertorio lessicale già acquisito.

Lo stesso studio però (Carreiras et al., 2009) ha confermato che il giro angolare non è la sola area in azione al momento della lettura: a tal proposito, è stata individuata una regione del cervello

<sup>119</sup> “It can easily be identified by its horseshoe shape near the dorsal-posterior segment of the superior temporal sulcus that is also called the angular sulcus” (Seghier, 2013, p.44)

naturalmente preposta alla lettura, nell'area occipito-temporale sinistra, detta *VWFA* (*visual word form area*), o regione della forma visiva della parola. Dehaene & Dehaene-Lambertz (2016) la definiscono come “una regione dell'emisfero sinistro che si attiva sistematicamente [...] nel momento in cui vediamo una parola scritta” (Dehaene & Dehaene-Lambertz, 2016, p. 1192). Questa regione si colloca in una posizione che non coincide con il giro angolare, ma che vi è molto vicina, consentendo di notare che le zone coinvolte nei processi di lettura sono sicuramente localizzate nell'emisfero sinistro, qualsiasi sia il testo scritto che si stia analizzando. Fioroni (n.d.) spiega che la regione della forma visiva della parola

“consentirebbe al lettore di stabilire se un qualunque gruppo di lettere costituisce o no una vera parola in un lasso di tempo brevissimo (150 millesimi di secondo). Essa si localizzerebbe nell'emisfero sinistro [...]. È stato inoltre dimostrato che vi è un'universalità delle basi cerebrali della lettura: in qualunque lingua si stia leggendo – dall'inglese al giapponese –, una sola e medesima area cerebrale viene coinvolta, la regione occipito-temporale sinistra; le reti cerebrali della lettura costituiscono dunque un invariante antropologico che fa parte integrante della natura umana.” (Fioroni, n.d., p.33)

Questa affermazione è di notevole interesse, in quanto sottolinea come l'abilità di lettura sia universalmente, geneticamente, a disposizione del corredo cognitivo di ogni individuo sano, e come pertanto potrebbe potenzialmente essere alla portata di chiunque, in qualsiasi contesto sociale o culturale.

La regione della forma visiva delle parole ha un ruolo cruciale nel processo di lettura, poiché riceve le informazioni visive in arrivo dalla fovea e le ridistribuisce simultaneamente alle aree cerebrali deputate al linguaggio, ovvero le regioni frontali e temporali dell'emisfero sinistro. Mancinelli (2018) afferma infatti che

“poiché leggere richiede la connessione tra aree visive e del linguaggio, ne consegue che, oltre alle aree occipitali e temporali, coinvolte nella percezione visiva, rivestano un ruolo centrale anche le aree del linguaggio, prevalentemente site nei lobi temporali e frontali in genere di sinistra, rilevanti

per le associazioni funzionali tra oggetto scritto e linguaggio, anche in termini di rappresentazione mentale di concetti, oggetti, immagini. Più puntualmente, l'informazione visiva sollecita, nel lobo temporale sinistro superiore, un'area definita planum temporale deputata al controllo della compatibilità tra lettere e suoni. In contemporanea viene attivata un'ulteriore area del lobo temporale medio, collocata in prossimità della corteccia uditiva, preposta alla comprensione neurologica del significato." (Mancinelli, 2018, p.16)

Allora, a partire dalla VWFA, le informazioni vengono simultaneamente ridistribuite al lobo temporale che ne riconosce il significato, ma anche al lobo parietale che attua il collegamento tra componente visivo e fonico, allo stesso tempo arrivano al lobo frontale che elabora la pronuncia, arrivando così alla completa comprensione della parola.

Sartori (1984) individua un modello di lettura dell'adulto a due vie (si veda Figura 16), il quale prevede due modalità principali di lettura. Infatti Sartori (1984) nota che l'individuo legge attuando una strategia lessicale, e quindi riconoscendo la parola e pronunciandola solo dopo averla individuata nel suo repertorio lessicale, oppure attuando una strategia fonologica, la quale ha origine nella divisione dell'informazione in lettere o sillabe per recuperare in una seconda fase la parola ed il suo significato.

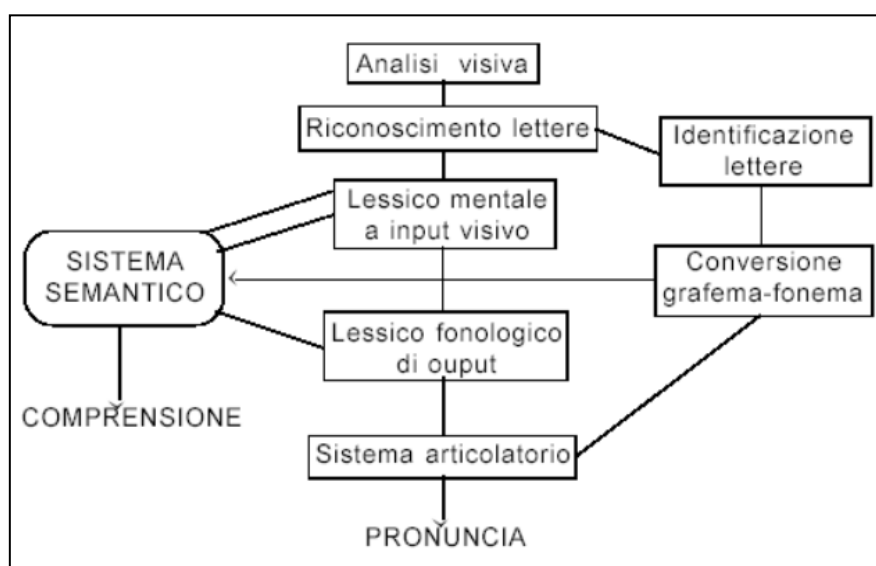


Figura 16 Modello di lettura a due vie di Sartori (1984)

Si noti come il processo di lettura preveda lo sforzo notevole di diversi circuiti cerebrali (visivi, uditivi, cognitivi) coinvolti in contemporanea, che comunicano tra loro in modo pluridirezionale e simultaneo, prediligendo due vie in particolare: una fonologica ed una lessicale.

Anche Mancinelli (2018) sostiene che

“all’interno del processo si individuano due piste neuronali principali: una fonologica (o sub-lessicale) per la conversione della sequenza di lettere (grafemi) in suoni del linguaggio (fonemi), dalle lettere ai suoni, tesa tra occhio e orecchio; l’altra, lessicale, per l’accesso al dizionario mentale depositario del significato delle parole (dal suono al significato).” (Mancinelli, 2018, p.17)

In altre parole, se leggiamo nuovi termini la lettura avviene secondo la via fonologica che ne individua la pronuncia, per poi affidarsi a quella lessicale che ne interpreta il significato. Al contrario, se leggiamo parole di uso comune e conosciute, la via lessicale permette di ricercare la parola nel nostro repertorio lessicale e in seguito la via fonologica ne elabora la pronuncia corretta. Nel momento in cui le due vie si integrano l’una con l’altra, il sistema di lettura dell’individuo acquisisce stabilità e la lettura diventa un processo automatico e meno impegnativo a livello cognitivo.

### **3.3.2.2. La scrittura.**

L’attività di scrittura, a differenza della lettura, richiede un ulteriore sforzo dall’individuo, ovvero l’attivazione delle abilità motorie fini. Le abilità motorie fini prevedono l’impiego simultaneo di capacità sia motorie che cognitive, e consistono nella coordinazione di mani, occhi e dita. Saper scrivere, quindi, non implica il solo allenamento del cervello, ma anche del resto del corpo, attraverso esercizi propedeutici allo sviluppo di abilità grafiche, come tracciare linee, cerchi e in seguito grafemi.

La scrittura segue due vie diverse per realizzarsi, omonime a quelle indicate per la lettura. La via di scrittura fonologica comincia con l’elaborazione fonologica del segnale acustico, per tradurlo in un suono che abbia significato linguistico, e si attiva ogni volta che l’individuo viene a contatto con - o meglio, sente - una parola sconosciuta. Il suono verrà quindi scisso in singoli fonemi, ai quali verrà

immediatamente assegnato un valore grafemico. Entrerà quindi in gioco la transcodifica, ossia la trasformazione dell'input linguistico da orale a grafico, dal singolo suono al segno corrispondente.

Zoppello et al. (2019) spiegano che

“la rappresentazione fonologica viene successivamente depositata nel *buffer fonemico*, un magazzino di memoria a breve termine nel quale, attraverso una serie di operazioni, vengono isolati i singoli fonemi e viene a loro associato il valore grafemico corrispondente”. (Zoppello et al., 2019, p.51)

Il buffer fonemico è anche lo snodo fondamentale che unisce le due vie, in quanto forma di memoria che contiene sia i grafemi provenienti dalla via fonologica, che i termini recuperati dal repertorio lessicale.

Infine, la via fonologica porta a compimento la scrittura grazie allo stadio dei pattern grafo-motori, i quali sono un insieme di sottoprocessi che dalle informazioni di natura astratta in entrata regolano le risposte motorie e analizzano la collocazione spaziale sul foglio, al fine di produrre il segno grafico.

Zoppello et al. (2019) ne descrivono così il funzionamento:

“La realizzazione dei pattern grafo-motori chiude quindi il ciclo della scrittura che ha avuto origine nei processi di rappresentazione e analisi linguistico-fonologica e termina con la produzione di un segno grafico visibile e riconoscibile. L'avvio e l'esecuzione di tali processi, che seguono uno schema sequenziale, necessitano sia un impegno notevole della memoria di lavoro (magazzino fonologico, magazzino grafemico e delle routine grafo-motorie) sia buone competenze sul piano motorio quali la coordinazione e la sincronizzazione. Inoltre, fintanto questi processi non raggiungono un adeguato livello di automatizzazione, possono essere svolti solo in forma “controllata” assorbendo una grande quantità di risorse attenzionali e aumentando la possibilità di errore.” (Zoppello et al., 2019, p.52)

Dal punto di vista glottodidattico, questa affermazione consente di comprendere quanto impegnativo sia il processo di scrittura per il cervello dell'apprendente, ma anche quanto sia fondamentale insistere sull'allenamento di questa abilità, dato che l'esercizio è l'unico mezzo che

consente l'automatizzazione dei processi. L'automatizzazione comporta un minore impegno della memoria a breve termine, la quale spesso può essere già sovraccaricata da fattori emotivi e cognitivi (si veda Capitolo 1), e permette di depositare le informazioni consolidate nella memoria a lungo termine. Queste informazioni, se depositate nella memoria a lungo termine, diventano facilmente accessibili nel momento in cui serve recuperarle, richiedendo uno sforzo minore da parte dell'apprendente.

La via lessicale di scrittura, invece, non prevede la ricostruzione grafica di ogni singolo fonema, ma attiva degli interventi di recupero delle parole da un repertorio fonologico e vi associa il loro corrispondente in un repertorio grafico. Per questo, come per la lettura, si ritiene che il ricorso alla via lessicale avvenga con parole già conosciute, o simili a parole già presenti nel repertorio lessicale dell'individuo. Zoppello et al. (2019), facendo riferimento alla lingua italiana, notano che questa via viene solitamente privilegiata "in ortografie regolari come l'italiano, per la scrittura di parole o stringhe omofone non omografe, come anno-hanno oppure ceco-cieco, luna-l'una". (Zoppello et al., 2019, p.53). Poiché la via lessicale richiede il coinvolgimento di un minor numero di processi cognitivi, il suo utilizzo è sicuramente conveniente se si considerano il tempo e lo sforzo impiegati nell'ottenere la rappresentazione grafica finale. Non sempre però, le parole che vengono recuperate nel repertorio fonologico trovano una corrispondenza diretta nel magazzino lessicale: in questo caso si ricorrerà al buffer fonemico, il quale opererà la transcodifica per ricostruire la parola fonologicamente.

Ancora una volta, per sviluppare percorsi di alfabetizzazione, è cruciale tenere ben presente l'importanza della pratica e della costanza nell'acquisire abilità di scrittura, poiché maggiore sarà il numero di parole immagazzinate a disposizione della via lessicale, minore sarà lo sforzo richiesto per riprodurle graficamente.

### **3.3.2.3. Impatto della letto-scrittura sull'apprendente analfabeta.**

Sicuramente, per l'apprendente analfabeta, l'acquisizione di abilità di letto-scrittura comporta dei cambiamenti sia sul piano fisiologico cerebrale, che sul piano emotivo e psicologico.

Per comprendere alcuni dei cambiamenti che avvengono a livello fisiologico, in particolare all'interno del cervello, faremo riferimento ad un recente studio di Skeide (2017) condotto su degli adulti analfabeti provenienti dall'India. Gli apprendenti sono stati sottoposti ad una risonanza magnetica prima di iniziare un percorso mirato all'alfabetizzazione, con l'obiettivo di tracciare le dimensioni e l'attivazione di alcune aree cerebrali nello stato di analfabetismo. Dopo circa sei mesi, gli stessi individui hanno nuovamente partecipato alla mappatura tramite neuroimaging, alla fine del percorso di alfabetizzazione. I risultati delle risonanze magnetiche finali hanno dimostrato una crescita nell'attività neuro-funzionale della corteccia cerebrale, l'area esterna del cervello che consente l'apprendimento. L'aspetto più interessante dello studio però, è che le aree modificate con il percorso di alfabetizzazione non sono solamente quelle relative alla corteccia e quelle preposte al linguaggio, ma hanno subito delle variazioni anche il talamo e il tronco encefalico, due regioni che coordinano le informazioni sensoriali e motorie.

Skeide et al. (2017) infatti affermano che

“soli sei mesi di apprendimento nella lettura possono comportare enormi riorganizzazioni funzionali nel cervello umano maturo. Quando si diventa alfabeti in età adulta, l'attività del mesencefalo e del diencefalo è spontaneamente e fortemente collegata all'attività nella corteccia occipitale.”<sup>120</sup> (Skeide et. al, 2017, p.5).

Questo risultato ci consente di trarre una conclusione importante, che riguarda mesencefalo e diencefalo, ovvero due aree del tronco encefalico responsabili delle attività motorie dell'organismo.

---

<sup>120</sup> “In conclusion, we have shown that only 6 months of learning to read leads to massive macroscopic functional reorganization processes in the mature human brain. When becoming literate in adulthood, spontaneous hemodynamic activity of mesencephalic and diencephalic nuclei is strongly coupled with hemodynamic activity of the occipital cortex.” (Skeide et. al, 2017, p.5).



Con questo studio è stato dimostrato che il tronco encefalico, generalmente non coinvolto nel linguaggio, entra invece in comunicazione con le regioni occipitali, strettamente legate ai processi visivi ed attentivi, modificando la sua funzione originaria deputata alle sole attività motorie. Allora possiamo affermare che l'esperienza di alfabetizzazione in età adulta ha sicuramente degli effetti sugli organi coinvolti nei processi di letto-scrittura, ad esempio, come notato nello studio di Skeide et al. (2017), sui centri visivi e il loro rapporto con i centri sensoriali encefalici. Inoltre, si evince che il processo di alfabetizzazione e la sua influenza sul cervello siano argomenti ancora sconosciuti e da indagare in profondità, al fine di lavorare al meglio con il discente analfabeta.

Per analizzare il piano emotivo e psicologico, è necessario comprendere come l'alfabetizzazione incide sul pensiero dell'analfabeta. I cambiamenti fisiologici infatti, non sono fini a loro stessi, ma incidono anche sulla vivacità intellettuale e cognitiva della persona.

Bertolotto (2014) dichiara che " l' analfabeta ha la tendenza a connettere le sue categorie di riferimento a situazioni concrete dell'interazione umana, preferendole a ragionamenti deduttivi, astratti o comunque svincolati dalla contingenza in cui vive" (Bertolotto, 2014, p.118). Alfabetizzare un individuo, pertanto, non significherà solo fornire i mezzi per cimentarsi nella letto-scrittura, ma contribuirà anche a consentirgli di ampliare le sue capacità cognitive, attraverso l'astrazione, la deduzione, l'inferenza.

Mascia (2017) illustra i benefici che la lettura e l'accesso alla letteratura hanno in ambito emotivo e socio-psicologico. Mascia (2017) scrive che con la lettura

"si connettono varie regioni cerebrali, anche quelle che riguardano l'empatia. Solo la lettura riesce a "mettere un individuo nei panni di un personaggio", nella sua prospettiva e in grado di provare le sue emozioni. Con i benefici legati all'empatia, la pluralità della literacy pone le basi per una trasformazione sociale positiva. La sua assenza comporta conseguenze possenti: perdita di capacità di mediazione, di collaborazione e di creatività, comunicazione fallimentare, impoverimento delle comunità e di legami culturali." (Mascia, 2017, p.20)

La lettura e la scrittura possono allora avere un'influenza sullo sviluppo della sfera emotiva dell'apprendente, inteso come singolo individuo ma anche come attivo partecipante alla vita sociale. Se, come scrive Mascia (2017), una mancata alfabetizzazione comporta il mancato sviluppo di abilità di mediazione, collaborazione, comunicazione ed empatia, è dunque chiaro che alfabetizzandosi l'individuo avrà a sua disposizione una varietà di nuove capacità emotive e relazionali sulle quali prima non poteva fare affidamento. Non si può non notare come questo complesso processo abbia esito quindi sulla vita dell'apprendente, ma anche sul suo nucleo familiare, sulla sua comunità, e sulla società intera.

Se adottiamo una prospettiva utilitaristica, l'alfabetizzazione agisce positivamente anche sulla sfera psicologica personale, dato che saper leggere e scrivere influenza anche la qualità di vita, le prospettive, i progetti futuri dell'apprendente. La soddisfazione che deriva dal portare a termine un compito di lettura o scrittura, si riflette infatti anche sull'immagine del sé, sull'autostima e sullo stato emotivo dello studente, il quale riconosce i benefici che l'alfabetizzazione porta alla sua esperienza di vita personale. Allora, rendere l'apprendente consapevole dei cambiamenti positivi che potrà portare l'alfabetizzazione può essere una forte spinta motivazionale, in quanto legata ad un miglioramento delle proprie abilità, ma anche del proprio status sociale e delle condizioni di vita.

### **3.3.3. Indicazioni per il docente.**

Per ricoprire con successo il ruolo di insegnante ItaL2 di studenti adulti analfabeti è utile essere a conoscenza di alcune operazioni fondamentali da compiere, affinché l'apprendimento avvenga con facilità ed efficacia. A seguire verrà proposta una serie di consigli utili per la progettazione didattica di percorsi di apprendimento rivolti a studenti analfabeti.

Tendenzialmente, lo studente analfabeta preferisce un apprendimento partecipativo, ovvero che metta a contatto concreto l'individuo con la lingua e la cultura da conoscere. Giacalone Ramat et al. (2004) notano che negli analfabeti "le capacità di ragionamento astratto sono molto basse poiché

hanno difficoltà ad utilizzare processi logici che trascendano l'esperienza immediata del soggetto" (Giacalone Ramat et al., 2004, p.143). Infatti, dal momento che la sua capacità di astrazione è spesso ridotta, l'adulto analfabeta si appoggia a contenuti ricollegabili alla sua esperienza personale, tangibile e immediata. Anche Amoruso, D'Agostino e Jaralla (2015) interpretano la mancata capacità di astrazione come un iniziale ostacolo, spiegando che insegnando a studenti analfabeti

"ci troviamo di fronte a situazioni radicalmente nuove, in cui dei soggetti privi di scrittura in L1 apprendono a leggere e scrivere in una L2 di cui hanno poca o nulla abilità orale. Ciò radicalizza la difficoltà dell'apprendimento, in quanto lo sforzo cognitivo che viene richiesto è di apprendere un sistema di astrazione (tale è la scrittura, tale è il codice alfabetico) attraverso una lingua che non si conosce. Si tratta di un doppio simultaneo processo di astrazione: il primo traduce l'universo semantico in un nuovo codice fonemico e concettuale; il secondo codifica il nuovo sistema fonemico in un sistema a caratteri alfabetici" (Amoruso, D'agostino & Jaralla, 2015, p.26).

Proprio perché l'acquisizione dell'abilità di astrazione richiede tempistiche lunghe ed uno sforzo notevole da parte di insegnanti e studenti impegnati nell'alfabetizzazione, spesso si ricorre ad un iniziale insegnamento della lingua solo in modalità orale. Allora, quando manca il sostegno della letto-scrittura come strumento di apprendimento, risulta utile impiegare tecniche didattiche che promuovano la ripetizione e la conservazione delle parole nuove nella memoria del discente. In merito, Bertolotto (2014) aggiunge che:

"Lo stile di apprendimento dell'analfabeta è poi ripetitivo e mnemonico perché la parola viene associata a un corpo fonico e non a una forma scritta. Di ciò si dovrà tenere conto nell'insegnamento linguistico che non dovrà temere la sovrabbondanza e la ripetizione di termini lessicali ed espressioni di rilevanza comunicativa" (Bertolotto, 2014, p.118).

Prima di Bertolotto, Bigelow e Vinogradov (2011) avevano già sottolineato l'importanza di "un'istruzione contestualizzata e significativa, che sia appropriata all'età e al livello dell'apprendente, e che deve essere esplicita e sistematica, focalizzandosi sulla conoscenza

fonemica, sulla fonetica e sul riconoscimento delle parole”<sup>121</sup> (Bigelow & Vinogradov, 2011, p. 123).

Perché ciò avvenga, le due studiose suggeriscono l’utilizzo dell’istruzione *whole-part-whole*, che descrivono come

“un approccio bilanciato per l’alfabetizzazione. Mentre ci si concentra su una storia significativa e si stabilisce un significato, gli insegnanti utilizzano l’istruzione *whole-part-whole* in modo da spostare l’attenzione su parti specifiche (suoni, parole da riconoscere a vista, famiglie di parole, ecc.), per poi tornare alla storia nella sua interezza per un ulteriore studio. In questo modo i componenti della lingua non vengono mai insegnati senza essere collocati all’interno di un contesto facile da ricordare, interessante, significativo”<sup>122</sup> (Bigelow & Vinogradov, 2011, p. 123).

Riconoscere una parola, un concetto, nella sua interezza, analizzandolo dalla dimensione globale a quella particolare, può essere una tecnica efficace a coniugare contemporaneamente sia conoscenze lessicali, pragmatiche, prosodiche che quelle strettamente fonemiche e grafemiche, cruciali all’apprendente analfabeta.

Sempre Bigelow, in collaborazione con Schwarz, individua una lista di operazioni funzionali all’insegnamento di una lingua seconda, come la creazione di una classe di potenziamento, l’accrescimento dell’autostima del discente, l’adozione di un ritmo diverso per acquisire le abilità fondamentali, l’utilizzo di materiali adatti e su misura.

---

<sup>121</sup> “Adults need contextualized, meaningful instruction that is age and level appropriate, and this instruction needs to be explicit and systematic, focusing on phonemic awareness, phonics, and word recognition.” (Bigelow & Vinogradov, 2011, p. 123)

<sup>122</sup> “Whole-part-whole instruction is a balanced approach to teaching literacy (see Trupke-Bastidas & Poulos, 2007; Vinogradov, 2008). While focusing first on a meaningful story and establishing meaning, instructors using whole-part-whole instruction then move to specific parts (sounds, sight words, word families, etc.), before returning to the entire story for further study. This way the components or parts of language are never taught without being located within a memorable, interesting, meaningful context.” (Bigelow & Vinogradov, 2011, p. 123)

In particolare, tra le diverse attività analizzate, le Bigelow e Schwarz (2010) trovano un riscontro positivo nell'impiego delle seguenti scelte didattiche:

- “Classi separate per adulti analfabeti: gli studenti non riescono ad orientarsi nel testo scritto. Gli studenti alfabetizzati, invece, sono dotati di questo orientamento, pertanto gli adulti non alfabetizzati sono imbarazzati da questa mancata conoscenza. Una classe omogenea consente agli studenti di sviluppare la comprensione del significato del testo in un ambiente sicuro”<sup>123</sup> (Bigelow & Schwarz, 2010, p.12). Bisogna ricordare che l'adulto è generalmente uno studente che tenta di salvare la sua autostima ed evita di trovarsi in situazioni imbarazzanti, le quali a lungo andare potrebbero ledere alla motivazione.
- “Gli adulti possono mancare di autostima. Solitamente questi discenti si nutrono della convinzione che non possono leggere o scrivere, o che sono troppo vecchi per imparare. [...] L'autostima deve essere ricostruita attraverso iniziali esperienze di successo in task di alfabetizzazione appropriate [...]
- L'alfabetizzazione e altre abilità di base devono essere introdotte lentamente. La confusione ed intimidazione data dalle quantità di testo tipicamente utilizzate nelle classi iniziali è una delle ragioni principali del fallimento di crescita nelle classi miste [...] la chiave per il successo era che gli apprendenti avevano la possibilità di ripetere attività e contenuti numerose volte.
- I materiali dovrebbero essere adattati ad apprendenti analfabeti. La disponibilità di materiali commerciali adatti è molto limitata, perciò solitamente è necessario fare affidamento a materiali creati dall'insegnante. [...]
- L'offerta formativa e le attività in classe dovrebbero essere facilmente adattate. L'istruzione per analfabeti dovrebbe essere parte di una visione più ampia, nella quale la vita degli apprendenti,

---

<sup>123</sup> “Separate Classes for Nonliterate Adult: Adult lack an orientation to text. Literate learners have an orientation to text that nonliterate learners still lack, and the nonliterate are embarrassed by this lack of knowledge (Carlo & Skilton-Sylvester, 1996; Haverson & Haynes, 1982; Klassen & Burnaby, 1993; Lado, 1991; Wiley, 1993). A homogeneous class allows students to develop an understanding of the meaning of text in a safe environment.” (Bigelow & Schwarz, 2010, p.12)

la cultura orale e altre abilità e conoscenze siano tutte parte del piano di studi e della vita di classe. Nella letteratura si riscontra un forte consenso ad un apprendimento altamente funzionale, con focus personale [...]

- L'alfabetizzazione nella lingua nativa dovrebbe essere offerta quando possibile."<sup>124</sup> (Bigelow & Schwarz, 2010, pp.13-14)

Per Casi (2015) è invece fondamentale che per l'adulto analfabeta l'apprendimento avvenga in presenza di due condizioni particolari, rappresentate da un contesto situazionale-esperienziale e da un percorso didattico di associazione concetto-immagine. Casi (2015), proponendo il suo metodo CA.PA.LE.S., spiega :

“Prima di poter parlare occorre avere a disposizione un certo tempo per poter capire, occorre poter recepire parole o atti linguistici che nella prima fase di apprendimento di una L1 sono sempre orali, e sempre gli strumenti per poter comprendere il significato di ciò che è stato detto non sono relativi alla lettura e alla scrittura, ma ad un contesto situazionale – esperienziale [...]. E' necessario che per un certo tempo le energie siano dedicate alla comprensione, al “CApire” il significato di questa parola. Successivamente il bisogno di poter pronunciare la parola [...] fa sì che la nuova esigenza che si presenta sia quella di un'analisi più accurata dei suoni che compongono la parola. Questa seconda fase, nella quale le energie sono dedicate alla produzione orale, al “PARlare”, comporta un'analisi ed una riproduzione dei suoni che attraverso prove ed errori, frustrazioni e conferme positive conduce progressivamente il bambino ad una produzione orale adeguata e comprensibile. Per gli adulti che

---

<sup>124</sup> “Adult learners may lack self-confidence. Non-print-literate adults often must be coaxed and nurtured out of beliefs that they cannot learn to read or that they are too old to learn [...]. Self-confidence must be reconstructed through early success in appropriate literacy tasks.

Literacy and other basic skills can be introduced more slowly. Non-print-literate learners' confusion and intimidation by the amount of text typically used in “beginning” ESL classes is a primary reason for their failure to thrive in mixed classes [...] one of the keys to success was that learners could repeat activities and content many times.

Materials Should be Suited to Non-literate Learners. Commercial materials suitable for use with nonliterate learners are very limited, so heavy reliance on teacher made materials is usually necessary (Gaul, 1982; Haverson & Haynes, 1982; Huntley, 1992; Southwestern Cooperative Educational Lab, 1969). [...]

Curriculum and Class Activities can be More Easily Adapted. Literacy instruction for those who are non-print-literate should be part of a larger vision in which learners' lives, oral culture, and other skills and knowledge are all part of the curriculum and classroom. There is a high degree of consensus in the literature that classroom learning for the non-print-literate should have a highly functional, personal focus—more so for them than for other adult language learners Native Language Literacy Instruction Should be Offered Where Possible.” (Bigelow & Schwarz, 2010, pp.13-14)

non posseggono gli strumenti della lettura e della scrittura, la considerazione di queste due fasi di passaggio per l'apprendimento di una L2 orale è assolutamente necessaria. CAPire e PARlare sono quindi due tappe che per essere attraversate nel percorso di apprendimento di un adulto/a analfabeta hanno bisogno di una delle seguenti condizioni:

- un contesto situazionale – esperienziale simile a quello che vive il bambino piccolo quando impara la lingua madre
- un percorso didattico nel quale l'ascolto delle parole e delle frasi sia reso comprensibile dalle immagini." (Casi, 2015, pp. 1-2)

Solitamente, tra le due condizioni, si sceglie di pianificare il percorso didattico sulla base dell'associazione parola-immagine e, di conseguenza, di materiali didattici audiovisivi. In realtà sarebbero da tenere in considerazione entrambe le condizioni, come conferma Brichese (2018):

“Va rilevata l'importanza di prevedere l'integrazione di entrambe le condizioni: la creazione di un contesto situazionale collegato con l'esperienza e la conoscenza di mondo dell'apprendente adulto, caratterizzato da relazioni affettive e amicali abbiamo visto essere fondamentali per lo sviluppo dell'oralità” (Brichese, 2018, p. 17).

Resta comunque fondamentale ricordare che, per un adulto che tenta di apprendere una lingua seconda, è fondamentale inizialmente focalizzare la scelta didattica sulla comprensione e la produzione in modalità orale, così da predisporre l'apprendente alla soddisfazione dei propri bisogni comunicativi.

Raspollini (2019), sulla base della sua esperienza in diversi CPIA, consiglia infatti di ricorrere inizialmente ad attività di tipo orale. Raspollini (2019) afferma che “lavorando con studenti analfabeti si possono osservare alcuni elementi ricorsivi: i ridotti tempi di attenzione, la difficoltà di memorizzazione a lungo termine, della gestione autonoma di processi logico-formali e della capacità di astrazione” (Raspollini, 2019, p.40). Per superare queste difficoltà iniziali, sarà necessario scegliere delle attività che facilitino lo sviluppo delle abilità sopracitate, facendo uso di supporti visivi

e grafici e di schemi che si ripetono, introducendo elementi didattici nuovi con prudenza e focalizzando l'insegnamento sulla produzione orale. Raspollini (2019) spiega infatti che

“le attività orali possono essere proposte quindi secondo uno schema che si ripete con il supporto di immagini. Per facilitare lo sviluppo di queste abilità è utile usare supporti grafici come immagini, scritte, simboli e selezionare atti linguistici interni agli scambi comunicativi, sui cui focalizzare la produzione e l'interazione orale, perché gli apprendenti possano riuscire a comunicare con semplici formule” (Raspollini, 2019, p.41).

Alcune attività che soddisfano questi prerequisiti possono essere, ad esempio, il passaparola (riproduzione del messaggio iniziale di studente in studente), la ripetizione regressiva (riproduzione di frasi ridotte al fine di riconoscere e simulare la corretta curva intonativa), la ripetizione ad alta voce di strofe musicali scelte dall'insegnante per la loro importanza comunicativa, e così via. Questi esercizi possono considerarsi infatti propedeutici alla letto-scrittura, in quanto consentono di sviluppare una buona consapevolezza fonologica, fondamentale nella discriminazione dei diversi fonemi. Allo stesso tempo assicurano all'apprendente la possibilità di cimentarsi in compiti di produzione orale che ne rafforzano l'abilità comunicativa.

Recentemente, Brichese (2018) dispone che per progettare un percorso di alfabetizzazione

“l'insegnante di italiano L2 deve:

- basarsi sulle esperienze e punti di forza degli studenti e insegnare loro come utilizzare strategie di apprendimento specifiche per raggiungere i loro obiettivi;
- concentrarsi sui bisogni, le abilità e gli interessi degli studenti fornendo al contempo esperienze di apprendimento che promuovano l'autonomia, la scelta, la cooperazione, la collaborazione, la comunicazione significativa e la consapevolezza metacognitiva;
- offrire agli studenti l'opportunità di utilizzare la lingua di destinazione per negoziare il significato con insegnanti e altri studenti nel lavoro di gruppo, nella progettazione e nelle interazioni basate sul compito, fornendo anche indicazioni, modellizzazione e feedback sul loro progresso;



- facilitare il lavoro degli studenti a coppie, in gruppo o individualmente a seconda dello scopo dell'attività, creando opportunità di apprendimento che rispecchino i compiti reali della vita degli studenti;
  - utilizzare tecniche che migliorano il senso di competenza e l'autostima degli studenti.”
- (Brichese, 2018, p.14).

Come si può notare dalle indicazioni di Brichese (2018), un ulteriore elemento da considerare nella progettazione didattica per studenti analfabeti sono i bisogni dei discenti stessi. Infatti, dietro la scelta di intraprendere un percorso di apprendimento linguistico, si possono celare non solo il bisogno strumentale di apprendere la lingua, ma anche motivazioni e necessità peculiari, che vanno indagate, assecondate, certamente non trascurate. Aquilino (2011), nella sua elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati, individua come elemento cruciale nello sviluppo di un percorso didattico mirato allo studente analfabeta: l'analisi dei bisogni. Aquilino (2011) scrive:

“Dietro a una classe di adulti immigrati con lo stesso generale bisogno di apprendere la lingua italiana, si celano spesso motivazioni e necessità diverse che non possono essere trascurate. [...] L'analisi dei bisogni rappresenta, così, un aspetto essenziale della didattica dell'italiano L2 e può diventare tanto importante da determinare la riuscita di un corso, tenendo sempre presente che le motivazioni e i bisogni sono soggetti a variazione nelle diverse fasi dell'apprendimento/insegnamento per l'influenza di fattori sia interni che esterni al corso stesso che vanno perciò periodicamente individuati e monitorati con successive rilevazioni” (Aquilino, 2011, pp. 438-439).

Proprio in merito all'analisi dei bisogni dello studente, in uno studio che indaga il processo di alfabetizzazione di alcune donne arabofone analfabete, Bertolotto (2013) riscontra che

“i bisogni orali delle donne analfabete riguardano soprattutto gli ambiti a loro più familiari, cioè la presentazione di sé (comprensiva della conoscenza anche solo visiva dell'oggetto documento) e della propria famiglia, le espressioni legate alla casa, alla sfera degli acquisti, quella della salute generica (il medico e la farmacia), ma anche pediatrica e femminile specifica (gravidanza, parto), alla scuola e

all'educazione dei figli. In questo tipo di utenza è poi significativo l'interesse per l'ambito delle feste, delle tradizioni e per quello della bellezza e della cura di sé. Sono invece considerati ambiti di rilevanza secondaria il tempo libero, il divertimento e le vacanze, argomenti che sono decisamente più significativi per altre tipologie di apprendenti.” (Bertolotto, 2013, p.701)

A livello contenutistico, allora, sarà funzionale prediligere materiali utili a sfondo comunicativo e, soprattutto, legati ad ambiti fortemente concreti, ad attività quotidiane, che possano aiutare l'apprendente nella vita di tutti i giorni. Riconoscere un'utilità pragmatica nel corso che si sta frequentando, consente infatti di incentivare la propria motivazione allo studio. Lo stesso studio di Bertolotto (2013) esorta l'insegnante a considerare il fatto che, quasi sicuramente, l'esperienza di apprendimento è totalmente nuova per il discente analfabeta: l'insegnante dovrebbe perciò

“definire il suo ruolo in modo che gli apprendenti si sentano accolti e accompagnati nell'esplorazione del 'mondo scuola' ma allo stesso tempo in 'mani sicure', competenti e direttive. È dunque preferibile utilizzare un italiano semplice, un eloquio lento e basato su molte ripetizioni (quello che Balboni definisce teacher's talk, 'forestierese' o 'professorese' – 2003, p. 86). In tal senso nei gruppi di analfabete è evidente che le partecipanti si fanno 'colleghe' e 'maestre' delle altre, unite nella necessità di procedere insieme alla risoluzione di problemi di comunicazione.” (Bertolotto, 2013, p.702)

Per concludere, non bisogna dimenticare che questa prima esperienza di apprendimento è per molti studenti anche un simbolo del riscatto sociale, di accesso ad una attività prima preclusa, che quindi ha un impatto non solo cognitivo, ma anche psico-emotivo sulla persona. L'inclusione in un sistema sociale che consente di dedicare del tempo alla formazione e al miglioramento della propria persona, la creazione di una prospettiva futura che ripaghi il proprio impegno, l'integrazione nella cultura target e l'uscita dalle ristrette dinamiche della sola comunità di appartenenza, sono solo alcuni dei fattori che possono essere sfruttati nella progettazione di percorsi didattici mirati ad un apprendimento funzionale, efficace ed utile a studenti adulti analfabeti o bassamente scolarizzati.



## CHAPTER 4- AN INTERVIEW TO ILLITERATE STUDENTS OF ITALIAN AS A SL.

In this chapter the constructs of motivation, emotion and illiteracy will be analysed through qualitative research. The following study will in fact detect how motivation and emotion are perceived by a group of immigrant women, illiterate in their own language, who are studying Italian as a SL and learning how to read and write for the first time. Particular attention will be given to integrative and instrumental motivation, extrinsic and intrinsic motivation and to the perception of anxiety during Italian as a SL lessons.

### 4.1 Purpose and method of the study.

In order to elaborate some information on motivation, illiteracy and emotion in the SL classroom, this study was built in adherence to the characteristics of qualitative research. Given the undefined nature of concepts such as motivation and emotion, using a quantitative analysis would not have been an effective choice in finding meaningful results for this research. Therefore, the research was conducted by following the qualitative method, according to which a researcher

“collects open-ended, emerging data that is then used to develop themes. This method allows for a study of an exploratory nature. The exploration and discovery of data via a qualitative research method often indicates that there is not much written about the participants or the topic of study. Some of the characteristics of qualitative research include taking place in a natural setting, using multiple methods that are interactive and humanistic, emerging data rather than prefigured data, and being fundamentally interpretive.” (Campbell, 2014, p.3)

In particular, this research relies on the model of *Framework Analysis* developed by Ritchie & Spencer (1994). The model established a five step process, which included the phases of familiarization, identification of a thematic framework, indexing, charting and interpretation. (Ritchie & Spencer, 1994, pp. 173-194). The first step is familiarization, which consists of becoming familiar with the collected data, usually transcribed from recorded interview sessions and ready to

be studied by the researcher. Secondly, the researcher should identify the main themes emerging from the transcription, without being influenced by previous research or the literature studied in advance. In fact, it is crucial to remember that the themes obtained must be a product of the data, which can be adjusted and integrated in subsequent steps of the study. When the main themes and issues are established, the researcher moves to the third phase: indexing. In this phase some excerpts of the text are identified as corresponding with a defined theme. If the amount of data is conspicuous, the researcher can rely on qualitative data analysis tools, such as NVivo, ATLAS.ti and QDA Miner. The fourth phase involves the charting of the data into thematic charts or tables, which are useful to decontextualize the data and order them clearly. Then, the final step comprises the interpretation of the data arranged in the charts, as the researcher is finally able to accomplish the aims of qualitative analysis which are “defining concepts, mapping range and nature of phenomena, creating typologies, finding associations, providing explanations, and developing strategies” (Ritchie & Spencer, 1994, p. 186).

The main reasons why framework analysis was chosen as the model on which this research developed are that

“ it is heavily based in, and driven by, the original accounts and observations of the people it is about. It is dynamic: it is open to change, addition and amendment throughout the analytical process. It is comprehensive: allowing a full rather than partial or selective, review of the material collected. It enables easy retrieval: allowing access to, and retrieval of, the original textual material. It is accessible to others: the analytical process and interpretations derived from it can be viewed and judged by people other than the primary analyst.” (Srivastava & Thomson, 2009, pp. 77-78).

#### **4.1.1. Purpose of the study and research questions.**

The main purpose of this study is to collect information regarding the motivation of a group of illiterate women, who are studying Italian as a second language. The study will investigate the construct of motivation, mainly focusing on the duality between integrative/instrumental and intrinsic/extrinsic motivation. The presence of anxiety and emotions in a SL learning context will be detected in relation to some different situations usually encountered in a schooling environment, such as making mistakes, being corrected, listening to the teacher, writing in front of the class, etc. As a matter of fact, the research questions underlying this study are:

- *Is the motivation in SL illiterate students integrative or instrumental? Notice that one does not necessarily exclude the other.*
- *Is the motivation of SL illiterate students intrinsic or extrinsic? Notice that one does not necessarily exclude the other.*
- *Do SL illiterate students feel anxious during the SL lesson?*

Furthermore, the final critical discussion will illustrate some questions raised from the results' analysis of the present study and potential future research questions.

#### **4.1.2. Method.**

In pursuance of the research questions a semi-structured interview (see paragraph 4.2) was designed, in order to question a group of illiterate women who are studying Italian as a SL. The group of informants consisted of seven immigrant women, aged 20-54, coming from Northern Africa (Morocco and Tunisia). The women were illiterate or poorly educated in their first language, and were attending a course of Italian Language and Culture at a Pre-A1 level of the CEFR (CoE, 2020), offered in an informal environment by a non-profit organization.

The interview, which lasted for about 20-30 minutes each session, took place in their own class, to provide a sense of safety and avoid an excessive perception of formality. Every student was asked the questions privately, with the only support of an interpreter, when necessary.

Given the characteristics of qualitative research the interview needed to be recorded, therefore, before starting the session, each student was asked to fill in and sign a privacy form (see paragraph 4.2), giving the permission to record the conversation and use it for academical purposes.

Moreover, before administering the interviews, the interpreter met privately with the researcher, in order to be familiar with how the interview should be conducted, the questions, the ethical code and the privacy of information. Furthermore, the confidentiality of information, and the neutrality, objectivity and accuracy of the translation were particularly stressed as fundamental characteristics required in this study.

After completing the set of seven interviews the data were relistened and transcribed by the researcher, so that they could be analysed in accordance to the steps of framework analysis (Ritchie & Spencer, 1994). In fact, the data are presented in a series of tables summarizing the answer of the students for each item of the interview, and are interpreted in the final discussion.

#### **4.2. Research instruments.**

In order to conduct this study a semi-structured interview (see Appendix A) was developed, which counted twenty-two items. The semi-structured format was privileged, as it is

“superbly suited for a number of valuable tasks, particularly when more than a few of the open-ended questions require follow-up queries. Especially consider employing SSIs in the following situations:

- If you need to ask probing, open-ended questions and want to know the independent thoughts of each individual in a group;
- If you need to ask probing, open-ended questions on topics that your respondent might not be candid about if they were sitting with peers in a focus group.” (Newcomer et al., 2015, p.367)

#### 4.2.1. Creating the Interview.

The interview opens with an investigation of the informant's personal profile asking the country of origin, age, and the year of arrival in Italy. Then the participant is asked some questions about her mother tongue, the languages spoken and the ability to read and write. The final two questions of the first set concern the importance of studying Italian and the reason why the women decided to begin an Italian SL educational path.

The second part of the interview is aimed at detecting the predominance of integrative or instrumental motivation in illiterate students, and was developed from the *Attitude/ Motivation Test Battery*, or AMTB (Gardner, 1985). In particular, the following items were adapted and reformulated into questions:

- Item 40. I wish I could have many native English speaking friends.
- Item 50. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.
- Item 59. Studying English is important because it will be useful in getting a good job.
- Item 71. I would like to know more native English speakers.
- Item 72. Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers.
- Item 79. Studying English is important because other people will respect me more if I know English.

Part three of the interview focuses on the concepts of intrinsic and extrinsic motivation, and the questions were extracted from the AMTB (Gardner, 1985) too. To be more precise, the items from Gardner's battery which inspired the adaptation of the questions were:

- Item 9. I have a strong desire to know all aspects of English.
- Item 13. I make a point of trying to understand all the English I see and hear.



- Item 15. Studying English is important because I will need it for my career.
- Item 24. I feel confident when asked to speak in my English class.
- Item 35. Studying English is important because it will make me more educated.
- Item 42. I would really like to learn many foreign languages. 6. Learning English is really great
- Item 51. I want to learn English so well that it will become natural to me.
- Item 52. To be honest, I really have little interest in my English class.
- Item 81. To be honest, I really have no desire to learn English.
- Item 100. When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.

The final set of questions is supposed to investigate anxiety and its perceived influence on the motivation of illiterate students. The questions were developed from the *Achievement Emotion Questionnaire*, elaborated by Pekrun et al. (2005). The items to adapt, which were extrapolated from the AEQ, were:

- Item 5. I am looking forward to learning a lot in this class.
- Item 6. Because I'm so nervous I would rather skip the class.
- Item 14. The thought of this class makes me feel hopeless .
- Item 17. Thinking about class makes me feel uneasy.
- Item 28. I feel frustrated in class.

Furthermore, the *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, created by Horwitz (1986), was crucial in creating the questions related to situated anxiety pertaining the Italian lessons.

#### **4.2.2. Privacy and Consent form.**

Conducting a research obviously requires to be aware of the ethical principles underlying the procedures adopted. This study relied on the principles proposed by SIPED'S Ethical Code (2020),

which affirms that an ethically acceptable research must ensure “voluntary and informed consent [...], anonymity and confidentiality obligation [...] respect towards the participants” (SIPED, 2020). Therefore, before administering the interviews, the participants were informed about the operating methods and given a privacy and consent form to read carefully and sign (see Appendix B). As a matter of fact, in order to conduct an ethical research, the participants must be aware of the procedures, the objectives, the right to withdraw.

The form ensured a written consent to the researcher, to record the interview, relisten to it, collect the data anonymously and analyse them for academical purposes only.

### **4.3. Data Transcription and Analysis.**

In order to familiarize with the data the recordings were listened twice and then transcribed in discursive dialogues. In the dialogue each question asked by the researcher is marked by the letter “D”. The letter “V”, instead, refers to the voice of the researcher when adjusting the questions or examining in depth the information. The initials “St.”, associated with a number (ex. “st.1”, “st.2”, etc.), refer to the student interviewed and the word “*Interprete*” announces the participation of the interpreter. The sentences written in italics, instead, are the researcher’s explanations about the particular unfolding of the interview. Furthermore, there may be “apparent” mistakes in the Italian transcription, but they were made on purpose to accurately reproduce the oral production of the informants.

#### **4.3.1. The Data: the learners’ answers.**

##### **Student 1**

*[Given the clear state of embarrassment of the student, I started the interview by recalling some question which were asked in the Italian class, such as “How are you?”, “Is everything ok?”, “Do you feel at ease?”, and by explaining again how the interview will take place. ]*

V: Come stai X? Tutto bene? Sei tranquilla?

St. 1 : Si, si. Tutto bene, adesso io tranquilla.

V: Comincio con delle domande in italiano e se non capisci Bouchra traduce, ok?

St.1: Sì, va bene.

D1: Da dove vieni?

St.1: Io vengo da Marocco.

D2: Quanti anni hai?

St.1: Trenta otto.

D3: Da quanti anni sei in Italia?

St.1: Io sono arrivata Italia 2001.

V: 2001...quindi sono vent'anni quasi!

St.1: Sì, sì, venti anni.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

St.1: Arabo.

V: Un dialetto, oppure la lingua araba ufficiale?

St.1: Dialetto marocchino.

V: Ok, parli altre lingue?

St.1: Eh... un po' italiano, no tanto.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

St.1: No.

D6: Perché studiare italiano è importante per te?

St.1: Ho capito la domanda ma non so rispondere, posso in marocchino?

V: Certo, chiediamo a Bouchra di tradurre. Pensa con calma alla tua risposta.

Interprete: Lei dice che è molto importante imparare l'italiano perché in primo luogo vuole riuscire a comunicare con gli altri, poi per i suoi bambini e per relazionarsi con le maestre e partecipare alla vita scolastica dei figli.

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

St.1: Perché io mai andata scola, mi piace scrivi, leggi, no capace.

V: Vorresti imparare anche a leggere e scrivere l'arabo?

St.1: No, no mi interessa.

Interprete: Ho notato che forse non ha capito, chiedo in marocchino.

St.1.: Ahhh, sì, sì. Voglio anche arabo, mi serve.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

St.1: Sì sì. Io ho amici italiani, Calvene, Breganze, voglio parlare con loro.

*[As the questions became more difficult, the interpreter translated every item henceforth.]*

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Sì le piace tantissimo, però non sapendo la lingua fa fatica ad inserirsi in qualsiasi situazione. Le piace il teatro, ma non sa come accedervi.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

St.1: Sì, mi cerca lavoro, mi no trovato lavoro.

V: Cosa vorresti fare?

St.1: Io no capissi niente, io fare pulizia. Quando a Calvene sto con bambini.

V: Ah interessante, facevi la babysitter?

St.1: Sì miei amici lasci bambini sabato, domenica.

V: Imparando bene la lingua cosa vorresti fare ?

Interprete: Non ha preferenze, vuole essere un aiuto economico per la famiglia.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: Lei non ha mai avuto problemi con gli italiani, dice probabilmente perché non capisce cosa le dicono e se si arrabbiano. Però pensa che per uno straniero, se sa parlare bene viene "rispettato" e considerato di più. Se c'è un problema, una cosa non chiara, può evitare fraintendimenti.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

St.1: Mi piace e parlare.

Interprete: Entrambi, lei è interessata alla lingua, ma allo stesso tempo sa che le serve tanto.

V: Ma quando a casa ripassi o studi da sola, lo fai per interesse o per cercare parole o frasi che ti servono nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Va in cerca di parole della vita di tutti i giorni.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

St.1: Io non è così classi, io quando lego volio maestra che mi spiega. Io a casa studia con filia, ma poi non ricordo, e in classe no brava.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: Per lei è un dovere, ma allo stesso tempo diventa un piacere perché sa che fa una cosa bella per lei.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

St.1: Io parlo, no capisci tutto. Quando vado in comune no uso marocchino, porto mia filia.

Interprete [riformula domanda in marocchino]: A lei va bene così, prova a parlare e se non sa la lingua, ammette che non lo sa e prova ad esprimersi.

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Sì, tante ma tante cose che prima non sapevo e finalmente adesso comincio a capire e le uso.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: No assolutamente, lei prova e prova non importa se sbaglia perché vuole continuare a comunicare.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

St.1: Ah no, io dici "maestra no capisci" e lei spiega, poi io capisci e mi serve.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: No no.

V: Nemmeno per scrivere? Davanti alle compagne?

St.1: No no, maestra spiega, io fare. Non mi importa.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: No no, meglio se la correggi, così impara di più.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

St.1: No mai, io vengo sempre anche se no capisci. Voglio rimanere e imparare sempre.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Lei vuole rimanere a scuola finché impara bene e si arrangia.

## **Student 2**

D1: Da dove vieni?

St.2: Ehm mmm, dal Marocco.

D2: Quanti anni hai?

St.2: Ehm mmm, trentasette.

D3: Da quanti anni sei in Italia?

St.2: Ehm mmm, dieci mesi.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

St.2: Marocchino, Arabi.

V: Parli altre lingue?

St.2: Française, poco poco.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

St.2: Sì, sì.

D6: Perché studiare italiano è importante per te?

St.2: Sì, sì.

Interprete: Dice che visto che vive qua, deve imparare per forza.

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

Interprete: Per imparare tanto e parlare con gli italiani.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

St.2: Sì, sì.

V: Conosci già qualche italiano?

St.2: Sì, sì, la maestra.

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Sì, sì. Qui le piacciono tante cose è tutto bello.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

Interprete: Dice che non studia per lavoro, ma per i suoi figli, per fare documenti, per arrangiarsi.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: Non sa, perché essendo qui da poco non ha avuto molte occasioni per confrontarsi con gli italiani.

V: Ma secondo te? Cosa immagini?

Interprete: Si pensa che sarebbe molto diverso vivere qui.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

Interprete: Mi piace molto, lo faccio per imparare sempre di più.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

Interprete: Entrambi, ma tra le due vuole fare bella figura con la maestra.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: Le piace tantissimo l'italiano come lingua e anche le persone qui, quindi è un piacere.

V: Ma se non fossi in Italia, pensi ti interesserebbe lo stesso?

Interprete: Proprio le piace, perché già in Marocco leggeva libri e vedeva film sull'Italia.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

Interprete: Sta molto male quando non sa, si sente a disagio perché vorrebbe farsi capire.

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

St.2: Sì, molto serve.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: Non le importa, poco alla volta si può imparare.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

Interprete: Si sente molto persa, non ha appigli e si sente male.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: No, non si vergogna mai.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: Lei non sa l'italiano e sente il bisogno di essere corretta, perché sa che così migliora.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

Interprete: No mai, sta sempre bene a scuola.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Finché potrà venire a scuola verrà per imparare l'italiano.

### Student 3.

D1: Da dove vieni?

St.3: Io...vengo...dal...Marocco.

D2: Quanti anni hai?

St.3: Io...ho...trentuno...anni.

D3: Da quanti anni sei in Italia? [*the student did not understand so I tried to rephrase the question*]

V: In che anno sei arrivata in Italia?

St.3: 2019.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

St.3: Arabo. Un po' italiano.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

Interprete: Sa parlare, ma non scrivere. Legge veramente poco.

D6: Perché studiare italiano è importante per te?

Interprete: Per lei è importante, visto che vive qui e deve per forza impararlo.

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

Interprete: Lei ha deciso per imparare a leggere e scrivere.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

Interprete: Sì, le interessa perché ha bisogno di sentirsi integrata.

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Le interessa, tutto, tutto, perché vuole imparare le cose tipiche degli italiani.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

Interprete: Dice che viene a scuola per imparare a prescindere dal lavoro, vuole usarlo nella sua vita di tutti i giorni in contatto con gli italiani.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: Secondo lei potrebbe essere, ma non sa di preciso perché non ha un episodio a cui fare riferimento.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

Interprete: Tutti e due sicuramente, però ha veramente bisogno di farlo per lei e i suoi figli.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

Interprete: Studia a casa non per il contesto di classe, ma perché vuole riuscire ad essere indipendente.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: Le piace molto perché sente che sta imparando.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

Interprete: Si le succede spesso che nella testa voglia usare parole della sua lingua. Non è per niente a suo agio, diventa nervosa perché non riesce a spiegarsi e avrebbe cose da dire.

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Per lei è molto utile, soprattutto per le cose pratiche.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: Non le piace quando fa errori, si preoccupa e si sente nervosa e arrabbiata perché non si esprime come vuole.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

Interprete: Sì, si sente persa, stordita, non ha riferimenti.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: No no, anzi, vuole provare a scrivere.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: No, no, anzi, è sempre un piacere che la sprona a fare meglio.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

Interprete: No, vuole rimanere perché sa che deve imparare.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Vuole continuare perché non ha imparato bene ancora tutto.

#### **Student 4.**

D1: Da dove vieni?

St.4: Io... Io sono Tunisini.

D2: Quanti anni hai?

St.4: Trentaaaa... trentatré.

D3: Da quanti anni sei in Italia?

St.4: Due anni.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

Interprete: Tunisino e basta. Veramente poco italiano.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

Interprete: No, non sa leggere e nemmeno scrivere.



D6: Perché studiare italiano è importante per te?

Interprete: Per comunicare, per i figli, per la scuola, per quando va a fare la spesa, e per tutte le cose qui in Italia.

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

Interprete: Vuole imparare a leggere e a scrivere.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

Interprete: No, non conosce nessun italiano.

St.4: Solo Veronica maestra.

V: Giusto, bravissima!

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Le interessa tutto, musica, cucina, arte. Conosce già bene come fare la pizza, che le piace tanto.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

Interprete: Se c'è l'occasione vorrebbe trovare un lavoro, ma non studia italiano per questo.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: Pensa che sarebbe giusto parlare italiano bene, ma che verrebbe trattata allo stesso modo di ora.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

Interprete: Tutti e due, un po' di più il bisogno perché le serve a vivere meglio qua.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

Interprete: Sicuramente per imparare per se stessa.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: Per lei è un dovere, visto che vive qui.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

Interprete: Lei si sente molto nervosa quando non sa rispondere. Ha tutte le parole nella sua lingua, ma non sa come esporle in italiano.

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Ha detto di sì, che le serve molto.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: Si vergogna molto, è un problema per lei.

V: Perché?

Interprete: Perché non si sente capace di rispondere e non le piace.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

Interprete: Si sente proprio persa.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: A volte sì, soprattutto per la scrittura davanti a tutti.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: No, no. Sa che è normale avere una maestra che corregge, vuole studiare di più.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

Interprete: Sì, si sente agitata, ma non al punto di lasciare la classe, perché sa che non imparerebbe.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Si verrà ancora a scuola finché non parlerà bene.

### **Student 5.**

D1: Da dove vieni?

Interprete: Viene dal Marocco.

D2: Quanti anni hai?

Interprete: Ha 45 anni.

D3: Da quanti anni sei in Italia?

Interprete: Da 7 anni.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

Interprete: Parla solo il dialetto Marocchino.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

Interprete: Non sa né leggere né scrivere.

D6: Perché studiare italiano è importante per te?

Interprete: Al fine di lavorare e conoscere meglio l'ambiente in cui vive.

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

Interprete: Ha sempre vissuto a Bergamo dal fratello, abita lontano dalla città e non ha mai avuto occasione di andare a scuola. Quest'anno è arrivata qui a Thiene dove può muoversi da sola e ha colto l'opportunità di imparare a leggere e scrivere.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

Interprete: Decisamente sì.

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Sì, certo. Lei è molto interessata alla cucina soprattutto e le piace molto come Paese.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

Interprete: Studia italiano sicuramente per riuscire ad avere un lavoro anche qui in Italia.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: Crede che sia normale essere accettati di più se si conosce bene la lingua, e serve anche a capire come ti guardano, cosa pensano, ad interpretare l'altro.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

Interprete: Perché ha bisogno, si sente costretta, non è una scelta personale verso la lingua.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

Interprete: Per imparare di più, non importa della classe.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: In classe è un piacere perché incontra altre persone, esce di casa e vede un ambiente diverso.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

Interprete: Adesso non sa ancora molto, nella testa ha ancora la sua lingua madre e le viene da usare quella.

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Molto utile anche se ha appena iniziato, si accorge che usa già la lingua.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: Sì, si arrabbia molto.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

Interprete: Sì, diventa molto nervosa.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: Dice che non è mai andata alla lavagna.

V: Allora poniamo la domanda diversamente, secondo lei, come si sentirebbe se dovesse andare alla lavagna e scrivere una frase davanti alla classe?

Interprete: Paura perché non sa ancora scrivere.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: Le viene voglia di impegnarsi di più e studiare ancora.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

Interprete: No, mai.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Se le è possibile, vorrebbe continuare.

**Student 6.**

*[The student personally wanted to be interviewed in Italian, but then asked for the help of the interpreter as the questions became too difficult for her level]*

D1: Da dove vieni?

St.6: Ehhh, Marroc.

V: Vieni dal Marocco?

St.6: Sì.

D2: Quanti anni hai?

St.6: Ehmmm, vinti.

V: Vent'anni? Sei giovane!

St.6: Sì.

D3: Da quanti anni sei in Italia?

Studente: Da quattro mesi.

V: Ah poco, poco!

St.6: Sì.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

St.6: Marocchino.

Interprete: Anche Arabo.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

Interprete: Sa sia leggere che scrivere.

V: Hai frequentato la scuola in Marocco?

Interprete: Sì, per sei anni, solo elementari.

D6: Perché studiare italiano è importante per te?

*[the student did not understand and asked for the help of the interpreter by pointing at her]*

V: Difficile? Chiediamo a Bouchra!

Interprete: Per tantissime cose, senza la lingua non si può nemmeno muovere!

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

Interprete: Perché vive qui.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

Interprete: Più persone italiane conosce meglio è!

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Sì è interessata, perché è molto bella.

V: Conosce qualcosa?

Interprete: Un po' di tutto le piace.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

Interprete: Sì, viene a scuola per quello.

V: Cosa vorresti fare?

Interprete: Baby-sitter.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: Sì, le piacerebbe sapere cosa pensano, cosa dicono. Per ora non riesce a capire perché è qui da pochi mesi.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

Interprete: Tutti e due.

V: Cosa ti piace di più?

Interprete: Tutto.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

Interprete: Perché voglio essere la più brava, è una soddisfazione che le farebbe molto piacere.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: Entrambi.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

Interprete: Sì, vorrebbe usare la sua lingua per esprimersi al meglio

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Ora poco, perché non sa molte cose.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: Sì molto, perché sente che le mancano molti elementi da imparare.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

Interprete: Sì, si preoccupa tanto, si sente persa.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: Ha un po' di paura per il giudizio.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: L'errore e la correzione le fanno piacere perché significa che sta imparando.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

Interprete: Sì spesso.

V: Quando ti chiedono qualcosa o quando non ti vengono le parole, ad esempio?

Interprete: Quando non sa di cosa stanno parlando.

V: E come vorrebbe reagire?

Interprete: Si arrabbia e vorrebbe riuscire a comunicare meglio.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Sì, perché senza la lingua non può andare avanti con la sua vita. Sapere la lingua risolve molti problemi, in primis il lavoro.

V: Quindi anche per migliorare la sua vita?

Interprete: Sì per migliorarsi ed integrarsi.

### **Studente 7.**

D1: Da dove vieni?

Interprete: Viene dal Marocco.

D2: Quanti anni hai?

Interprete: Lei è nata nel 1967.

V: In che città?

Interprete: Vicino all'Algeria.

D3: Da quanti anni sei in Italia?

Interprete: Un anno.

D4: Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?

Interprete: Dialetto marocchino e dialetto di una zona vicino l'Algeria, arabo, francese.

D5: Sai scrivere e leggere la tua lingua?

Interprete: Legge e scrive un po' l'arabo.

D6: Perché studiare italiano è importante per te?

Interprete: Importante per conoscere persone, trovare un lavoro, comunicare.

D7: Perché hai deciso di studiare italiano?

Interprete: Perché vive qui, deve per forza impararlo.

D8: Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?

Interprete: Per comunicare con gli italiani serve imparare la lingua, e vivendo qua deve saperla per avere dei conoscenti.

D9: Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?

Interprete: Sì, logicamente essendo qua, vuole interessarsi alla cultura.

V: Conosce già qualcosa?

Interprete: No, non ha ancora scoperto nulla, tranne Milano. Vorrebbe visitare diverse città.

D10: Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?

Interprete: Per tutto, il lavoro non è il motivo principale.

D11: Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

Interprete: No, sono molto buoni gli italiani, la aiutano già molto adesso che non sa la lingua.

D12: Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?

Interprete: Più dovere che piacere, perché vorrebbe rimanere qui per sempre.

D13: Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?

Interprete: Solo per imparare di più.

D14: Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

Interprete: Più un dovere, poi diventerà un piacere.

D15: Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?

Interprete: All'inizio aveva tanta paura, adesso vorrebbe venire a scuola ogni giorno.

D16: Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?

Interprete: Sì, più migliora più sente che le cose sono utili.

D17: Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?

Interprete: All'inizio aveva molta paura, adesso non le fa effetto, anzi, vuole imparare di più.

D18: Ti preoccupa quando non capisci la maestra?

Interprete: Si sente molto persa e chiede alla figlia di aiutarla.

D19: Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?

Interprete: Si agita molto, le batte il cuore, e non capisce più niente, perde tutto.

V: Perché? Perché ci sono altre persone? O hai paura di sbagliare?

Interprete: Il problema sono le altre persone, non è una cosa legata alla lingua.

D20: Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?

Interprete: Sta tranquilla perché vede che è un aiuto per lei e che le maestre fanno di tutto per farla imparare.

D21: A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?

Interprete: All'inizio molta ansia, ora è più tranquilla. Comunque non ha mai pensato di mollare, le piace molto la scuola e vuole arrivare ad un buon livello, perché ha conoscenti che sono qui da vent'anni e non sanno la lingua, lei non vuole essere così.

D22: Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

Interprete: Sì vuole continuare, arrivare ad un livello buono e non solo per arrangiarsi.

### **4.3.2. Data Analysis**

The analysis of the data will consist in a comparison of the informants' answers, which will track down the common aspects and main inclinations detected in the students with regard to motivation and anxiety. To progress in the analysis, a conceptual label was firstly assigned to the raw data, creating a system of codes. As Gale et al. (2013) explain, "after familiarization, the researcher carefully reads the transcript line by line, applying a paraphrase or label (a 'code') that describes what they have interpreted in the passage as important." (Gale et al., p. 117). In this study the coding was based on the questions created for the interview, as each one of them was labelled accordingly to the aspect it was supposed to detect (See Table 2, 3 and 4).

The indexing phase, which is "the systematic application of codes from the agreed analytical framework to the whole dataset" (Gale et al., p. 117), was then useful to apply the same codes to the entire set of interviews and allowed to produce Table 1, Table 2, Table 3 and Table 4, therefore accomplishing the charting phase.

The final step of this data analysis will consist of the identification of recurrent themes and patterns which will be later contextualized in the interpretation phase.

#### **4.3.2.1 The Students' Profiles.**

The following table (see Table 1) displays the answer to the first set of questions, concerning the background and some students' general opinions in respect to their Italian learning experience.

The seven students were in fact asked about their country of origin, their age, their arrival to Italy and their literacy rate. Six students out of seven came from Morocco and only one woman arrived from Tunisia, showing that the sample available was made of immigrant women coming from Northern Africa, who may therefore have similar background and share common experiences in general.



The age of the students ranged from 20 to 54, with a majority of four students being in their 30s. Moreover, five students out of seven arrived in Italy after 2019, while only one arrived in 2014 and one in 2001. This data is relevant because it reveals a generally high interest in studying Italian, as the women decided to enrol to the language class as soon as they arrived, or in the immediate years after their arrival.

**Table 1- The Students' Profiles**

	Country	Age	Year of Arrival	L1 and Spoken Languages	Literacy Rate	Importance of Studying Italian	Main reason for going to school
Student 1	Morocco	38	2001	Moroccan dialect	Illiterate	Communication with Italian people, help children in school	To learn how to read and write, never experienced schooling
Student 2	Morocco	37	2020	Moroccan dialect, basic French	Reads and writes mother tongue	Need to learn the language of her new country	Communication with Italian people, to learn in school
Student 3	Morocco	31	2019	Arabic	Basic Reading	Need to learn the language of her new country	To learn how to read and write
Student 4	Tunisia	33	2019	Tunisian dialect	Illiterate	Communication with Italian people, help children in school	To learn how to read and write
Student 5	Morocco	45	2014	Moroccan dialect	Illiterate	Need to learn the language of her new country, find a job	Never experienced schooling, seized the opportunity
Student 6	Morocco	20	2021	Moroccan dialect, Arabic	Reads and writes Arabic	Need to learn the language of her new country	Need to learn the language of her new country
Student 7	Morocco	54	2020	Moroccan and Algerian dialects Arabic, French	Reads and writes basic Arabic	Communication with Italian people, find a job	Need to learn the language of her new country

*Table 1 The students' profiles*

For what concerns the languages spoken and the literacy rates, almost every student speaks the regional dialect of her country of origin, with the exceptions of spoken Arabic and French only for the students who attended school in Morocco. The students who were able to speak or understand a language other than their mother tongue before studying Italian, were in fact the four women who went to school or received some form of education in Africa.

Moreover, the importance of studying Italian is mainly perceived by the students in the domains of communication with Italian people, the need to learn the language of the new country and in a less persistent way for finding a job and helping their children in school. More precisely, four students affirmed that the need to learn the language of the new Country is the primary use of their Italian skills and three of them explained to be interested in the communication with Italian people.

Finally, after the investigation of the main reason for studying Italian, the results produced were mixed: four students manifested the need to learn how to read and write and the curiosity for experiencing some sort of schooling, two students felt the need to learn the language of the new country and only one identified the main reason for studying Italian in the will to communicate with Italian people.

#### **4.3.2.2. Integrative or Instrumental Motivation.**

Table 2 illustrates the results of the second section of the interview, which is aimed at detecting integrative and instrumental motivation.

The type of motivation investigated by means of the first two items was integrative motivation, which was detected by evaluating the women's interest in knowing Italian people and Italian culture. The answers were generally positive, with six students out of seven declaring their interest for Italian people. Student 1 and Student 3 deliberately expressed their final goal of making new friends and integrating to the community of arrival. Italian culture similarly seemed to arouse a lot of interest in the learners, and even obtained unanimous affirmative answers: every woman affirmed to be attracted by Italian traditions, stressing the curiosity towards Italian cuisine and Italian cities (Student 5, Student 6, Student 7) in particular.

The two remaining items of the section concerned instrumental motivation, more precisely the will to pursue a career in Italy and the supposed benefits of knowing the language.

The students were in fact asked if they were studying Italian to obtain a job in Italy: three of them answered positively and the remaining four answered negatively. Student 4 and Student 7 also specified that they would like to find a job, but explained that this is not the main motivation for studying Italian. The final item investigated the perceived benefits of knowing the language, as students were asked if they thought they would be treated differently if they knew the language proficiently. Five students perceived that knowing the language would provide them various benefits, such as being more respected and considered (Student 1 and Student 5), and having the chance to avoid misunderstandings (Student 1, Student 5 and Student 6). Student 4 and Student 7, on the other hand, think that a good communicative proficiency of Italian would be nice, but would not give them any particular benefit.

**Table 2- Integrative or Instrumental Motivation**

	Interest in Italian People (Integrative)	Interest in Italian Culture (Integrative)	Studying for a career in Italy (Instrumental)	Benefits of knowing the language (Instrumental)
Student 1	Yes	Yes	Yes	Yes
Student 2	Yes	Yes	No	Yes
Student 3	Yes	Yes	No	Yes
Student 4	No	Yes	No	No
Student 5	Yes	Yes	Yes	Yes
Student 6	Yes	Yes	Yes	Yes
Student 7	Yes	Yes	No	No

*Table 2 Integrative and Instrumental motivation*

### 4.3.2.3. Intrinsic or Extrinsic Motivation.

The third set of questions was created in order to obtain some information about the prevalence of intrinsic or extrinsic motivation in the students.

The first item asked whether the learners studied for the pure enjoyment of learning or because they needed to study. Four students asserted that they strove in learning because they needed to know the language to help their children (Student 3), and to live a better life in Italy (Student 4, Student 5 and Student 7). Two students affirmed that they needed both, and only one woman studied because she purely enjoyed it (Student 2).

**Table 3- Intrinsic or Extrinsic Motivation**

	Likes or Needs to study	Studies to improve or to make a good impression	Studies for Duty or Pleasure
Student 1	Both	Improve	Both
Student 2	Likes	Good impression	Pleasure
Student 3	Needs	Improve	Pleasure
Student 4	Needs	Improve	Duty
Student 5	Needs	Improve	Pleasure
Student 6	Both	Good impression	Both
Student 7	Need	Improve	Pleasure

*Table 3 Intrinsic and Extrinsic Motivation*

The second item detected whether the women studied to become more proficient or to make a good impression in class. Table 3 shows that the majority of the students studied to improve their

level (Student 1, Student 3, Student 4, Student 5 and Student 6). Only two students (Student 2 and Student 6) were led by the will to make a good impression with the teacher or with their classmates. The last item was developed to understand whether the informants perceived their participation to Italian classes as a duty or as pleasure. Four students explained that they perceived it as a pleasure, because they were learning new, useful things everyday (Student 3, Student 5, Student 7), and also because they were interested in Italian culture: for instance they used to watch documentaries and read books about Italy back in their motherland (Student 2). Student 1 and Student 6 affirmed that they were not able to choose between duty or pleasure, and Student 4 mainly perceived studying Italian as a duty.

#### **4.3.2.4. Motivation and Anxiety.**

The final section of the interview was created in order to study the presence of anxiety, and possible other emotions, in the students.

As you can see in Table 4, the learners were firstly asked about the confidence and ease experienced while speaking Italian. Four students answered that they did not feel at ease when they were supposed to speak Italian, explaining that feelings of discomfort, irritability, nervousness and anxiety arouse when they cannot find the words to express themselves. The remaining three students, on the other hand, felt at ease when they engaged in oral communication.

The second item was supposed to test the perceived usefulness of the Italian lessons. The majority of the students, that is in this case six out of seven, agrees that the lessons were extremely useful in their everyday life, while Student 6 affirmed that she felt her level was still too low to be useful in life.

Then the learners were asked whether they felt worried about making mistakes during their Italian classes or not: four students out of seven do not fear making mistakes, and think that “practice makes perfect” (Student 2 and Student 3). The three students who affirmed to feel the fear of

making mistakes connected this feeling with the fear of being misunderstood (Student 3 and Student 4). Furthermore, the following question showed a general tendency to be worried not only to miscommunicate, but also to misunderstand or not understand the teacher. Only Student 1 was not afraid of not understanding and usually asked for further explanations.

**Table 4- Anxiety and Motivation**

	At ease while Speaking	Usefulness of Learning perceived	Fear of Making Mistakes	Fear of not understanding	At ease in front of the class	Fear of being corrected	Class Anxiety	Desire to continue schooling
Student 1	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	Yes
Student 2	No	Yes	No	Yes	Yes	No	No	Yes
Student 3	No	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	Yes
Student 4	No	Yes	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
Student 5	No	Yes	Yes	Yes	No	No	No	Yes
Student 6	Yes	No	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
Student 7	Yes	Yes	No	Yes	No	No	Yes	Yes

*Table 4 Anxiety and Motivation*

Concerning the classroom atmosphere, Student 1, 2 and 3 felt at ease when in front of their classmates. On the other hand, the remaining students affirmed to feel uneasy. In particular Student 4 and Student 5 felt nervous when engaged in writing tasks at the blackboard.

Moreover, no students declared to be afraid of being corrected by the teacher: the women unanimously explained that being corrected was perceived by them as a way of improving their linguistic skills.

The penultimate item explicitly asked the learners if they felt anxious during the Italian lessons. Table 4 shows that four students responded negatively, while three asserted that they often lived a state of anxiety during their lessons. More precisely, Student 4 and Student 6 expressed to be normally very worried in class, while Student 7 associated this feeling only to the first lessons and now felt more relaxed.

Finally, when asked whether they wanted to continue with the lessons, the students unanimously agreed to participate and to persist in their Italian learning in the future.

#### **4.4. Discussion**

The following discussion will propose a critical analysis of the method and materials employed in the research and will also comprise the interpretation of the data in light of the research questions, exposing the study's findings.

##### **4.4.1. Discussion of method and materials.**

First of all, it must be noticed that in the selection of the informants the researcher did not take into account influencing variables such as age, years of schooling attended in the motherland, and level of communicative skills, which could have an impact on their answers. As a matter of fact the sample chosen is not representative and for a more precise research should be expanded on a larger scale. Additionally, cultural, social, economic factors, personal background and migratory history, or the emotional state of the informants were not considered in the administration of the interview. Furthermore, the aim of the research was not to detect the causes and effects of anxiety on motivation, but rather to identify the type of motivation which encourages the students to put some effort into the Italian lessons.

Concerning the operational side of the research, it must be pointed out that to conduct a good framework analysis, the coding phase should be executed from two or more researchers or research teams, in order to avoid the predominance of a single point of view in the analysis and consequent

interpretation of the data. Gale et al. (2013) suggest in fact that “at least two researchers (or at least one from each discipline or speciality in a multi-disciplinary research team) should independently code the first few transcripts, if feasible.” (Gale et al., 2013, p.117). Moreover, the presence of the interpreter might have led the informants to feel conditioned during the interview and therefore to feel inclined to modify their answers. The interpreter’s translation might also have increased the risk of data contamination, as a personal interpretation of the informants’ thoughts could have occurred.

#### 4.4.2. Data discussion and findings.

A first aim of this study was to ascertain whether the motivation in the students was integrative or instrumental. Crookes & Schmidt (1991) define integrative motivation as follows: “Integrative motivation is defined with positive attitudes toward the target language group and the potential for integrating into the group, or at least an interest in meeting and interacting with members of the target language group” (Crookes & Schmidt, 1991, p. 472). Instrumental motivation, on the other hand is defined as “learning for perceived utility” (Gardner et al. 1983), for functional or external reasons, such as financial benefits, a better career, etc.

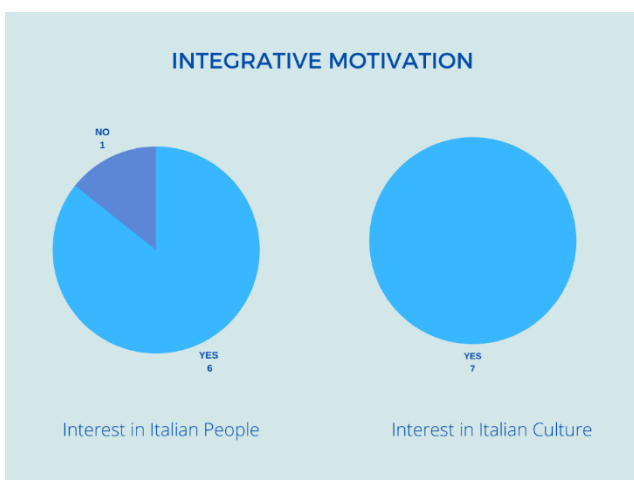


Figure 1 Integrative Motivation

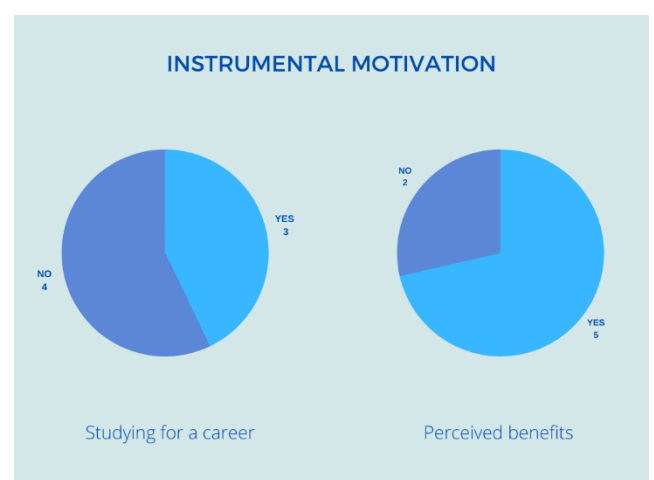


Figure 2 Instrumental Motivation



The study results (see Figure 1 and Figure 2) showed that one type of motivation did not necessarily exclude the other: as a matter of fact the majority of students both disclosed their interest in meeting Italian people to integrate in the Italian community, but also agreed that knowing the language would provide them various instrumental benefits, such as being more respected and considered and having the chance to avoid misunderstandings. The need for a job was not considered one of the main reasons which encouraged the students to study Italian, and in general were given integrative motivations to justify their choice of enrolling in school. This demonstrates that often integrative motives are the fundamental factors influencing the study of a second language for adult illiterate learners.

The study then tried to determine whether the motivation in the group of students was mainly intrinsic or extrinsic. Deci (1975) defines intrinsic motives as those “for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward” (Deci, 1975, p.23). Extrinsic motivation is instead “an external incentive to engage in a specific activity, especially motivation arising from the expectation of punishment or reward” (APA Dictionary, n.d.).

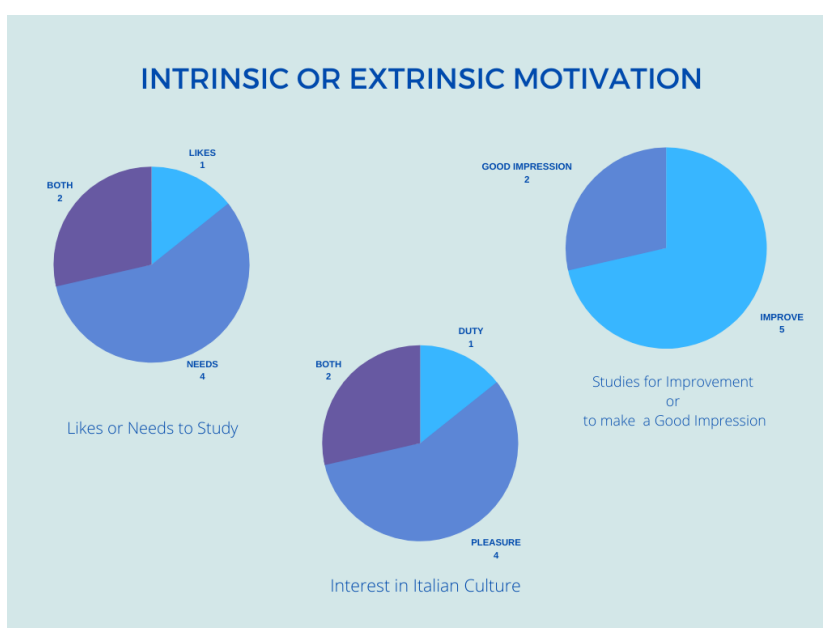


Figure 3 Intrinsic or Extrinsic Motivation

In opposition to what resulted from the first research question, the learners affirmed that they primarily study to provide for their needs, which means that they are incentivized by extrinsic motives, such as helping their children in school, or ensure some benefits for their new lives in Italy. They also proved that they mainly pursue an improvement in their communicative skills in order to obtain some benefits and not for personal gratification, which again leads to the supposition that extrinsic motivation prevails in an illiterate's second language learning path (see Figure 3).

Finally the interview was also designed to study whether the students feel anxious during SL lessons, and if this emotion influences their motivation (see Figure 4 and Figure 5).

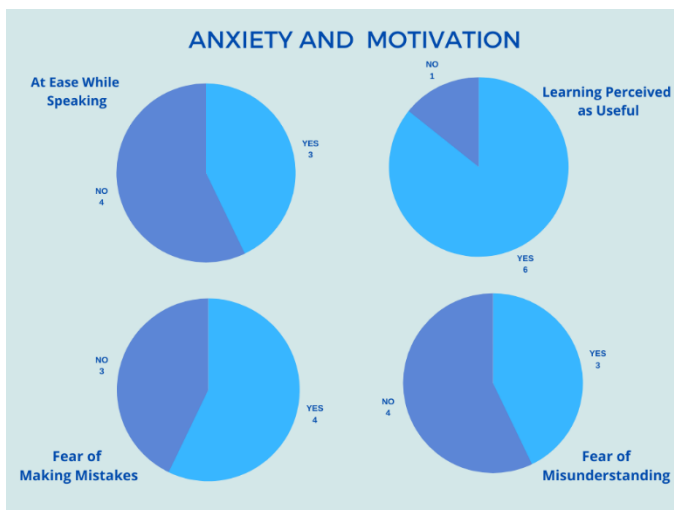


Figure 5 Anxiety and Motivation (A)

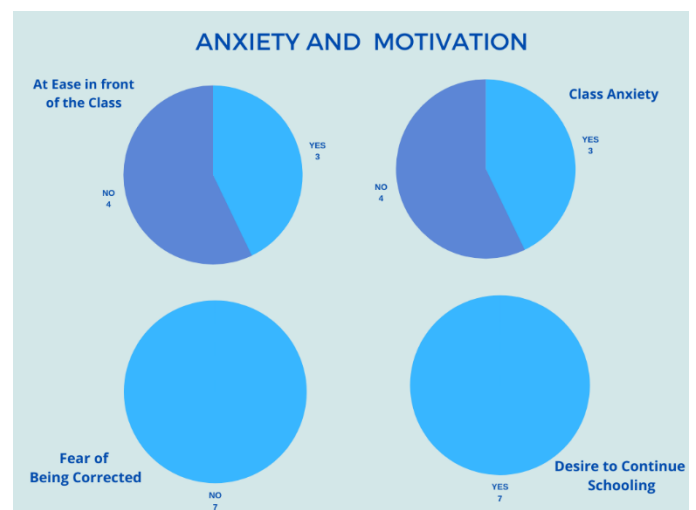


Figure 4 Anxiety and Motivation (B)

The learners mainly expressed feelings of discomfort, anxiety, irritability, helplessness and nervousness when they felt unable to complete a communicative oral task. Nonetheless, they also affirmed that making mistakes and being corrected by the teacher was perceived as a functional way to improve their skills, showing that self-assessment and a punctual correction can be used effectively with adult learners.

Anxiety in the classroom was proved to be strictly related to the emotional state of the learner, rather than to a peculiar activity or situation, in other words these were cases of trait anxiety, the “proneness to experience anxiety” (APA, n.d.).

Moreover, the final question about the will to persist in studying Italian showed that the students, regardless of the nature of the emotions felt during the lessons, unanimously wanted to continue their educational path, with the instrumental aim of becoming independent and improve their lives here in Italy.

#### **4.5. Conclusions and suggestions for further research.**

This research was supposed to shed light on the topic of motivation in illiterate students of Italian as a SL. The main motivational objective for the informants revealed to be the possibility to become independent and improve their living conditions. Personal gratification and integrative motivation in studying the language was in fact often proved to be outclassed by instrumental, extrinsic needs. It must be noted, however, that the presence of one type of motivation does not exclude the other: in fact, also integrative motives, such as becoming familiar with Italian traditions and Italian people, were detected as fundamental factors of motivation for adult illiterate learners.

As concerning emotions, anxiety, irritability, helplessness, nervousness and discomfort are the main feelings expressed by the informants during the classes, which revealed to be triggered by oral communicative tasks. Situations of revision, correction and self-assessment, on the other hand, did not produce negative emotions and demonstrated to be effective techniques for adult illiterate learners. Despite the emotions felt during the lessons, the students unanimously asserted to be convinced about pursuing Italian lessons in the future, showing that a strong motivation can overcome the negative influence of some affective factors.

Given the narrow sample of seven informants, a way to implement this research may be an expansion of the sample to be interviewed, so that a greater reliability could be ensured. Moreover,

the same interview could be administered to the informants after one or two years of schooling, when they have reached a higher proficiency of Italian, in order to analyse how motivation changes according to the linguistic level. Furthermore, the interview could be administered with regard to some social and cultural variables, such as country of origin, upbringing, and shared experiences, to investigate if common motivational factors could be outlined in people who share similar backgrounds.

## **APPENDIX A – THE INTERVIEW**

### **1. PROFILO DELL'INTERVISTATA**

- Da dove vieni?
- Quanti anni hai?
- Da quanti anni sei in Italia?
- Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue parli?
- Sai scrivere e leggere la tua lingua?
- Perché studiare italiano è importante per te?
- Perché hai deciso di studiare italiano?

### **2. MOTIVAZIONE INTEGRATIVA O STRUMENTALE.**

- Ti interessa conoscere e comunicare con persone italiane?
- Ti interessa scoprire la cultura italiana (es. arte, cibo, geografia, tradizioni)?
- Vorresti avere un lavoro/una carriera qui in Italia? Se sì, studi italiano per questo?
- Pensi che sapendo bene la lingua italiana verresti trattata in modo diverso dagli italiani? In che modo?

### **3. MOTIVAZIONE INTRINSECA O ESTRINSECA**

- Quando studi italiano lo fai perché ti piace o perché ti serve impararlo? A cosa ti serve?
- Quando studi lo fai perché vuoi fare una bella figura in classe o perché vuoi diventare più brava?
- Imparare italiano è un piacere o un dovere per te? Perché?

### **4. ANSIA E MOTIVAZIONE**

- Quando parli in italiano, ti senti a tuo agio? Oppure ti senti incerta e vorresti parlare la tua lingua?
- Quello che fai in classe ti è utile nella vita di tutti i giorni?
- Ti preoccupa molto fare errori quando parli in italiano? Perché?
- Ti preoccupa quando non capisci la maestra?
- Quando la maestra ti chiama alla lavagna ti senti in imbarazzo?
- Quando fai errori e la maestra ti corregge ti senti nervosa? In questi momenti ti passa la voglia di studiare italiano? Oppure vorresti studiare di più, per diventare più competente?
- A volte ti senti ansiosa a lezione? In quel caso vorresti andare via o rimanere in classe per continuare ad imparare?
- Vuoi continuare a frequentare il corso di italiano? Perché?

**APPENDIX B – PRIVACY AND CONSENT FORM**

**CONSENSO SCRITTO ALLA REGISTRAZIONE DELL'INTERVISTA E AL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI**

La sottoscritta (nome) \_\_\_\_\_ (cognome) \_\_\_\_\_

nata a (luogo di nascita) \_\_\_\_\_ il (data di nascita) \_\_\_\_\_,

**AUTORIZZA**

Veronica Boschiero, nata a Schio (VI) il 13/03/1996

-alla registrazione audio dell'intervista, che verrà ascoltata per la redazione della tesi di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia;

-alla raccolta e al trattamento dei dati, che verranno utilizzati in totale anonimato solo per la redazione della tesi di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

In Fede,

\_\_\_\_\_  
(firma intervistato)

\_\_\_\_\_  
(firma intervistatore)



## **Bibliografia**

Ahmed, M.(2011). Defining and measuring literacy: Facing the reality. *International Review of Education*, 57, 179-195.

Alastair, H., Davidenko, S. & Dörnyei, Z. (2015). The Anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring Intense and Enduring Periods of L2 Motivation. *The Modern Language Journal*, 99(2), 329-345.

Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori.

Al-Hoorie, A. H. (2017). *Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward*, SAGE open.

Ambrosi-Randić, N. (2014). Motivazione integrativa e strumentale nell'apprendimento dell'italiano. *Studia Polensia*, 3, 40-43

Ammendola, G. & Denes, G. (2012). *Prospettive Sulle Emozioni E Analisi Neurolinguistica Della Prosodia Emotiva*. Università Ca' Foscari di Venezia.

Amoruso, M., D'Agostino, M., & Jaralla, Y. (2015). *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5).

Aquilino, A. (2012). Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati. *Italiano LinguaDue*, 3(2).

Aragao, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.

Arce Rentería, M., Vonk, J., Felix, G., Avila, J. F., Zahodne, L. B., Dalchand, E., Frazer, K. M., Martinez, M. N., Shouel, H. L., & Manly, J. J. (2019). Illiteracy, dementia risk, and cognitive trajectories among older adults with low education. *Neurology*, 93(24), 2247–2256.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Columbia University Press.

Atli, A. (2021). Illiterate Mothers and Their Daughters: “My daughter should be educated, not be like me.” *Family Relations*, 70(5), 1485–1497.

Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working Memory, Psychology of Learning and Motivation. *Academic Press*, 8, 47-89.

Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Libreria, Torino.

Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali natura e insegnamento*. UTET libreria.

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.



- Balboni, P. (2005). "L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti", in Pavan E. (a cura di) *Il "lettore" di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Bonacci, Roma.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università.
- Balboni, P. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7-30.
- Balboni, P. (2013). *Glottodidattica: Un Saggio Politico*, Università Ca' Foscari.
- Balboni, P. & Landolfi L. (2014). *Motivazione Ed Educazione Linguistica: Dal Bisogno Di Comunicare All'Emozione Di Imparare*, 165-170.
- Balboni, P, et al. (2016). *Musica Pop(olare) E Musica Colta Nell'educazione Linguistica E Letteraria*. Guida Editori.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della Comunicazione*. Springer Milano.
- Balconi, M., Ferrari, C. (2013). Repeated Transcranial Magnetic Stimulation on Dorsolateral Prefrontal Cortex Improves Performance in Emotional Memory Retrieval as a Function of Level of Anxiety and Stimulus Valence. *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 67.4, 210-18..
- Barile, E. (2013). *Pensare Damasio: due o tre cose che so di lui*. Franco Angeli.
- Barrett, L. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1-23.
- Basso, E., & Daloiso, M. (2013). L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response. *EL. LE*, 2(2), 303-29.
- Bateson, G. & Longo, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bravar, L., Gortana, M., Dengo, M., Borean, M., Biancotto, M., & Zoia, S. (2014). *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura. Proposte Operative Dalla Prevenzione All'intervento*. Erikson.
- Begotti, P. (2006). *La formazione glottodidattica degli adulti: attività e percorsi didattici*, Guerra Edizioni.
- Begotti, P. (2016). *L'apprendente adulto: Analisi dei bisogni dei discenti adulti in un contesto universitario e nuove esigenze emergenti*. Università Ca' Foscari.
- Begotti, P. (2019). *Adulti in classe: Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri*. libreriauniversitaria. it Edizioni.
- Begotti, P., & A. Lamarra, P. Diadori, G. Caruso. (2016). *Metodi, strategie e tecniche per insegnare italiano L2 a immigrati adulti*, Guida editori.

- Benson, M. J. (1991). Attitudes and Motivation towards English: A Survey of Japanese Freshmen, *RELC Journal*, 22(1), 34-48
- Berry, J. W. (2003). "Conceptual approaches to acculturation". In K. M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*, 17–37.
- Bertolotto, G. (2013). Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino. *EL.LE*, 2(3), Università Ca' Foscari, 691-709.
- Bertolotto, G. (2014). Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell'alfabetizzazione in un mondo globale. *Italiano LinguaDue*, 2.
- Bigelow, M., & Schwarz, R. L. (2010). Adult English Language Learners with Limited Literacy. *National Institute for Literacy*.
- Bigelow, M., & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(Mar), 120-136.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Sage.
- Boaria, F., & Caon, F. (2016). *Progetto Di Un Manuale Di Italiano per Studenti Adulti, Immigrati, Analfabeti*. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Boella, L. (2019). Recensione di F. Caruana, M. Viola, Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze. *Rivista Internazionale Di Filosofia E Psicologia*, 10(1), 97-99.
- Bonfanti, V. (2012). La didattica dell'italiano L2 a detenuti stranieri. *Italiano LinguaDue*, 2012-01-01, web.
- Borgonovi, R. (2019). *Un Piano Dalton Virtuale per L'italiano LS: Scongiurare La Distopia Promuovendo Percorsi Individuali, Collaborazione E Responsabilità Sociale Nell'apprendimento Online*, Indiana University.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (2015). Italiano I2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1. *Italiano LinguaDue*, 6(2).
- Böttger, H., & Költzsch, D. (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 45.
- Brichese, A. (2018). "Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda". *EL.LE*, 7(1), Università Ca' Foscari, 7-24.
- Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4–12.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (Vol. 4)*, Longman.

- Cagol, M. (2019). Emozioni e pedagogia. Per un primo inquadramento scientifico. *Studi Sulla Formazione*, 22(2), 111-121.
- Campbell, S. (2014). What is qualitative research?. *Clinical Laboratory Science*, 27(1), 3.
- Campos Bueno, J. J. (1983). *Efecto de la lesión septal sobre el comportamiento defensivo*. Universidad de Madrid.
- Caon, F. (2013). Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari. *EL. LE*, 2(2), 273-300.
- Caon, F., & Rutka, S. (2013). *La glottodidattica ludica. modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Carreiras, M., Seghier, M., Baquero, S. et al. (2009). An anatomical signature for literacy. *Nature* 461, 983–986.
- Casi, Paola (2015). *Il metodo CA.PA.LE.S.* Milano: Fondazione ISMU
- Cassell, C., & Symon, G. (Eds.). (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE.
- Castiglione, G. (2015). Emozione e Sentimenti nel pensiero di Antonio Damasio. Riflessioni Pedagogiche. *RTH*, 2(2), 8-15.
- CEDEFOP (2011). *Glossary. Quality in education and training*. Publications Office of the European Union, 111.
- Clément, R. (1986). Second Language Proficiency and Acculturation: An Investigation of the Effects of Language Status and Individual Characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4), 271-290.
- Chomsky, (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal behavior. *Language*, 35, 26–58.
- Chruszczewski, Michał H. (2020). Boredom and its typologies. *Culture – Society – Education*, 1(17), 235–249.
- Chwelos, J. G. (1993). *Emotion elicitation models: A comparative study*. University of Toronto.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44 (3), 417–448.
- Clément, R. and Kruidenier, B. (1983) Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 273-291.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1989). Motivation: Reopening the Research Agenda. *ESL*. Vol. 8, 217- 256

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The modern language journal*, 89(1), 19-36.

Cucinotta, G. (2016). *La Motivazione come Strumento Glottodidattico: una ricerca empirica tra i docenti di lingue*. Università Ca'Foscari Venezia.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Libreria Editrice Cafoscarina.

Damasio, A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.

Damasio, A. R. (2000) *Emozione e Coscienza*. Adelphi.

Damasio, A. R. (2003). A Note on the Neurobiology of Emotions. In *Altruism and Altruistic Love*. Oxford UP.

Damasio, A. R. (2006). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Regno Unito: Vintage.

Damasio, A. R., Grabowski, T. J., Bechara, H., Ponto, L. L. B., Parvizi, J. & Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience*, 3, 1049-1056.

Damiani, V. (2021) Words for inclusion: research experience and perspectives on the creation of online L2 resources for migrants and refugees in Italy, *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 40-51.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*.

Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J. et al.(2015) Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience* 16, 234–244.

Dehaene, S., & Dehaene-Lambertz, G. (2016). Is the brain prewired for letters?. *Nature neuroscience*, 19(9), 1192-1193.

De Luigi, N. (2012). La transizione alla vita adulta nelle società europee: nuove direzioni di ricerca tra equivocie opportunità. *Studi Di Sociologia*, 50(1), 41–51.

Di Cesare, V. (2012). *La formazione linguistica per migranti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati. Osservazioni comparative tra Italia e Francia*. Università di Bologna.

- Di Giandomenico, I. (2015). Tra adulti nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, (2), 59-79.
- Di Legami, A., De Angelis, S., & Fragai, E. (2017). 4. Alfabetizzazione e uso delle nuove tecnologie: L'italiano L2 per immigrati adulti analfabeti. *RumeliDE Uluslararası Hakemli Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2017(10), 30-39.
- Dörnyei, Z. (1991). *Krashen's Input Hypothesis and Swain's Output Hypothesis in Practice: Designing "i+1" Teaching Techniques*, Budapest Dorney English Teaching Forum, January 1991
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), Wiley, 273-284
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in L2 Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(43), Cambridge University Press, 59.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Z. (2014). Future Self-Guides and Vision. In K. Csizér & M. Magid (Ed.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, Multilingual Matters, 7-18.
- 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), Adam Mickiewicz University, 19-30
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2(3), Eötvös University, 203–229.
- Dörnyei, Z. & Guilloteaux, M.J. (2008). Motivating Language Learners : a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL quarterly*, 42 (1), 55-77
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, Thames Valley University, 43-69.
- Dror, O. E. (2014). The Cannon–Bard Thalamic Theory of Emotions: A Brief Genealogy and Reappraisal. *Emotion Review*, 6(1).
- Durak, A. (2020). The Effect of Motivation on the Tendency to Quit: A Field Study. *International Journal of Science and Society*, 2(4), 266-273.

- Ekman P. (1992). An argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124–129.
- Ekström, M.C., Raatikainen, E., & Isacson, A. (n.d.). Between despair and joy – emotions in learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(1), 228-241.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Eme, E. (2011). Cognitive and psycholinguistic skills of adults who are functionally illiterate: Current state of research and implications for adult education. *Applied Cognitive Psychology*, 25(5), 753-762.
- Eme, E. & Millogo, V. (2012) Illettrisme et capacités linguistiques à l'écrit et à l'oral : une comparaison entre adultes et enfants de même niveau de lecture, Pleiomedica.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Favaro, G. (2011). Parole d'Integrazione. AA.VV. *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*. Centro COME.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464.
- Fioroni, F. (2013). Neuroscienze e lettura. *ENTHYMEMA*, 8, 223–229.
- Fioroni, F. (n.d.) Il cervello che legge. *Libri e Riviste d'Italia*.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning—More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Fogal G. & Verspoor M. (2020). *Complex dynamic systems theory and L2 writing development*. John Benjamins.
- Galvàn Garcia, O.R. (2010). *Late Foreign Language Learning*. Universidad de Piura.
- Gale, N.K., Heath, G., Cameron, E. et al. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Med Res Methodol* 13, 117.
- Gardner, R. (2001). *Integrative Motivation: Past, Present and Future*, University of Western Ontario.
- Gardner, R.C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. The University of Western Ontario.

Gardner, R.C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Plenary talk delivered at the Annual Conference of the Canadian Association of Applied Linguistics at London. See <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.

Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*, Peter Lang.

Gardner, R. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266–272

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Gardner, R., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35, 207-227.

Gardner, R. & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

Gardner, R. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1).

Gelpi, E. (1994). L'éducation permanente: Principe révolutionnaire et pratiques conservatrices. *International Review of Education*, 40(3/5), 343-351.

Gemelli, A. (1909). La teoria somatica dell'emozione: Osservazioni critiche e ricerche. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 1(1), 77-96.

Giacalone Ramat, A., Massara, S., & Vedovelli, M. (2004). *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Franco Angeli.

Goleman, D.(1996). *Intelligenza Emotiva*. Rizzoli.

Goleman, D.(2009). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. A&C Black.

Goodstein E.S. (2005). *Experience without Qualities: boredom and modernity*. Stanford.

Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: Il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, (1), 201.

Hammerly, H. (1991). Fluency and accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning. *Multilingual Matters LTD*, 73. Clevedon Philadelphia Adelaide.

Higgins, E.T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

- Horwitz, M.B. & Cope, J.(1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Horwitz, B., Rumsey, J. M., & Donohue, B. C. (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(15), 8939-8944.
- Houde, J. (2006). *Andragogy and Motivation: An Examination of the Principles of Andragogy through Two Motivation Theories*. North Caroline State University.
- Immordino-Yang, M.H. (2016) *Neuroscienze affettive ed educazione (trad. italiana)*. Raffaello Cortina.
- Inghilterra, R., & Caon, F. (2018). *Immigrati Analfabeti E Italiano L2: La Sfida Didattica*. Università Ca' Foscari.
- Isa, A. H. (2019). The Andragogy-Based Learning Model to Increase Functional Literacy Learning Motivation. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(5).
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- Izard, C., Cavadel, E., Finlon, K., Krauthamer E., Johnson, S. & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44-52
- James, W. (1884). What Is an Emotion?. *Mind*, 9(34), 188–205.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology . Vol II*. Dover.
- Johnson-laird, P.N. & Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality, and folk theory, *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 201-223.
- Kaag, J. (2009). Getting under my skin: William James on the emotions, sociality and transcendence. *Zygon*, 44, 433-450.
- Kagan, D. & Starch, A. (2007) *What Is Emotion?: History, Measures, and Meanings*. Yale University Press.
- Kanevsky, L. and Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28
- Kapur, S. (2015). Understanding the characteristics of an adult learner. *Jamia Journal of Education*, 2(1), 111-121.
- Kassem, H. M. (2019). The Impact of Student-Centered Instruction on EFL Learners' Affect and Achievement. *English language teaching*, 12(1), 134-153.



- Killgore, W. D., & Yurgelun-Todd, D. A. (2007). The right-hemisphere and valence hypotheses: could they both be right (and sometimes left)? *Social cognitive and affective neuroscience*, 2(3), 240–250.
- Knapper, C.K. & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education. Third Edition*. Kogan Page.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species (3rd Ed.)*, Gulf Publishing.
- Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 4<sup>th</sup> Edition*. Elsevier.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, University of Southern California Prentice-Hall.
- Kruk, M. (2016). Variations in Motivation, Anxiety and Boredom in Learning English in Second Life. *EuroCALL Review*, 24(1), 25-39.
- Le-Thi, D., Dörnyei, Z., & Pellicer-Sánchez, A. (2020). Increasing the effectiveness of teaching L2 formulaic sequences through motivational strategies and mental imagery: A classroom experiment. *Language Teaching Research*, 1-29
- LeDoux, J. E. (1992). Emotion and the amygdala. In J. P. Aggleton (Ed.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (339–351). Wiley-Liss.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Simon & Schuster.
- Liu, M. (2020). L2 Motivation, Demographic Variables, and Chinese Proficiency among Adult Learners of Chinese. *Journal of Lanugae and Education*, 6(2), 120-131.
- Longo, G. & Margiotta, U.(2010). *Cognizione Ed Emozione: Processi Di Interpretazione Del Testo Letterario Dalle Neuroscienze Cognitive All'educazione Emotiva*. Università Ca' Foscari.
- Maccagnan, R. S. & Balboni, P. (2014). *L'insegnante Madrelingua All'estero: Un'indagine Qualitativa Tra Emozioni, Motivazioni E Stereotipi*. Web.
- MacIntyre, P. (1992). *Anxiety and Language Learning from a Stages of Processing Perspective*, ProQuest Dissertations and Theses.

- MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (ed.) *Individual Differences in Second Language Acquisition*, John Benjamins, 45-68.
- MacIntyre, P. (2010). Perspectives on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959), *Language Teaching*, 43, 374-377.
- Macintyre, P., Dewaele, J., Macmillan, N. & Li, Chengchen (2019). "The emotional underpinnings of Gardner's Attitudes and Motivation Test Battery", in *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*, Multilingual Matters.
- Maffia, M. & De Meo, A. (2017). Tecnologie per l'analisi del parlato e alfabetizzazione in italiano L2. Il caso di immigrati senegalesi adulti. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(1).
- Maffizzoli, A. (2019). *L'uso della canzone nella didattica dell'italiano*. Università di Padova.
- Maloney, E., Sattizahn, J., & Beilock, S. (2014). Anxiety and cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(4), 403-411.
- Mancinelli, E. (2018). Il nostro cervello e la sua voglia di leggere. *Sommario*, 16.
- Marchesan, C. & Caon, F. (2016). *Emozioni E Comunicazione: Il Concetto Di Competenza Emotiva Oggi*. Web.
- Mascia, T. (2017). La pluralità della literacy: I legami tra lettura, letteratura e intelligenza emotiva. *Libri e riviste d'Italia*, 13, 19-23.
- Melero Rodríguez, C. A., Caon, F., & Briche-se, A. (2019). Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA. *EL. LE*, 7(3), 341-366.
- Menegotto, L. & Serragiotto, G. (2017). *Emotions and Foreign Language Learning: A Research about the Influence of Emotions on English Learning*. Web.
- Meneghetti, C., & Serragiotto, G. (2016). *A Teaching Proposal for Adult Immigrant Learners of Italian L2: The Power of Stories*, Università Ca' Foscari.
- Mikulas, W., & Vodanovich, S. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43, 3-12.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Minuz F. (2005). *ItalianoL2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci.
- Minuz, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, 1(1).

Minuz, F., & Borri, A. (2016). Literacy and language teaching: tools, implementation and impact. *Italiano LinguaDue*.

Mosca, M. (2013). Lo scenario sociolinguistico per l'insegnamento della lingua italiana. Problemi e sfide. *Italica Wratislaviensia*, 4(1), 27-36.

Mosca, M. (2016). Indagine sociolinguistica per la pianificazione dell'insegnamento di italiano L2 nella scuola secondaria. Uno studio di caso. *Italica Wratislaviensia*, 7(1), 211-229.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Rowley.

Moretti, B. & Antonini, F. (1999). *Famiglie Bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.

Muir, C., & Dornyei, Z. (2013). Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357-375.

Naz, S., Nawaz, S., Liaqat, S., Rasheed, T., & Fatima, S. (2021). Effects of social and psychological factors on students' learning achievements in english at intermediate level in pakistan. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(4), 443-462.

Neri, A. (2003). *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Università degli studi di Trieste.

Newcomer, K. E., Hatry, H. P., Wholey, J. S., & John Wiley and Sons. (2015). *Handbook of practical program evaluation*. Jossey-Bass.

Noels, K., Kil, H., & Fang, Y. (2014). Ethnolinguistic Orientation and Language Variation: Measuring and Archiving Ethnolinguistic Vitality, Attitudes, and Identity. *Language and Linguistics Compass*, 8(11), 618-628.

Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., & Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759-1770.

Oatley, K. & Johnson-Laird P.N. (2011). Basic emotions in social relationships, reasoning, and psychological illnesses. *Emotion Review*, 3(4), 424-433.

Olulade, O. A., Seydell-Greenwald, A., Chambers, C. E., Turkeltaub, P. E., Dromerick, A. W., Berl, M. M. & Newport, E. L. (2020). The neural basis of language development: Changes in lateralization over age. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(38), 23477-23483.

Pagani, R. (2019) Interferenza Nel Percorso Riabilitativo Dei Disordini Emotivi Nelle Lesioni Cerebrali. *Medici Oggi*. Web.

- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Arch. Neurol. Psychiatry*, 38, 725 - 743.
- Papez J. W. (1995). A proposed mechanism of emotion. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, 7(1), 103–112.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychological Review*, 18, 315-341.
- Pesce, V., & Caon, F. (2017). I Metodi Di Lettoscrittura Nell'insegnamento Della Lingua Italiana a Studenti Stranieri Adulti E Analfabeti, Università Ca' Foscari.
- Peyton, J. K., Moore, K. C. S., & Young, S. (2010). *CAELA network brief, Evidence-based, studentcentered instructional practices*. Center for Applied Linguistics.
- Piccinin, S., & Dal Maso, S. (2021). Promoting Literacy in Adult Second Language Learners: A Systematic Review of Effective Practices. *Languages*, 6(3), 127. MDPI AG.
- Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. HarperCollins College Publishers.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.
- Pollicino, R. (2017). Tra sincrono e asincrono: L'insegnamento Online-Blended della lingua italiana. *NEMLA Italian Studies*, 39, 143-175.
- Poupore, G. (2014). The Influence of Content on Adult L2 Learners' Task Motivation: An Interest Theory Perspective. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique Appliquée*, 17(2), 69-90.
- Pozzi, S., & Punziano, G. (2016). Conoscenza della lingua e percorsi di integrazione: Tipologie di utenza e impatto dei Progetti di L2 in Lombardia. *MONDI MIGRANTI*, (3), 145-167.
- Purdie, N & Boulton-Lewis G. (2003). The learning needs of older adults, *Educational Gerontology*, 29(2), 129-149.
- Rado, S. (1969). *Adaptational psychodynamics: Motivation and control*. Science House.
- Ragazzo, M. (2013). Insegnare italiano L2 a studenti stranieri analfabeti. Criticità e proposte didattiche. *Italiano LinguaDue*, 2, 149-18.
- Raspolini, K. La consapevolezza fonologica in apprendenti stranieri analfabeti. *LinguaInAzione*, 40.
- Reis, A., & Castro-Caldas, A. (1997). Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3(5), 444-450.

Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.)*. Longman.

Richie, J. & Spencer, L. (1994). "Qualitative data analysis for applied policy research", in Bryman and Burgess, *Analysing Qualitative Data*, Routledge, 173-194.

Riva, M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 23.

Rocca, L., Minuz, F., & Borri, A. (2017). Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level. *LESLLA Conference Granada*, 207-218

Rossi Massimi, L. (2014). L'editoria italiana per stranieri. Guerra, Bonacci, Alma ed Edilingua. *Italica*, 91(1), 43-58.

Roulston, K. (2010). There is no end to learning: Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341-352.

Russell, J. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6).

Russel, J. (1991). In defense of a prototype approach to emotion concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 37-47.

Ryan, S., & Dörnyei, Z. (2013). The long-term evolution of language motivation and the L2 self. *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*, 14(1), 89-100.

Salvaggio, A., & Serragiotto, G. (2020). Linguistic Difficulties in Italian L2: A Case Study with Adult Immigrants. Università Ca' Foscari di Venezia.

Sartori (1984). *La lettura*. Il Mulino.

Scattolin, M., & Balboni, P. (2016). *Il Ruolo Delle Emozioni Dell'insegnante Nella Didattica Delle Lingue*, Università Ca' Foscari di Venezia.

Scliar-Cabral, L. (2012). Neuroscience applied to learning alphabetic principles: new proposals. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (63), 187-213.

Schurz, M., Sturm, D., Richlan, F., Kronbichler, M., Ladurner, G., & Wimmer, H. (2010). A dual-route perspective on brain activation in response to visual words: evidence for a length by lexicality interaction in the visual word form area (VWFA). *Neuroimage*, 49(3), 2649-2661.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Eds.). (2003). *Qualitative research practice*. Sage.

Secci, C. (2013). L'apprendimento in età adulta: Visioni storiche e prospettive teoriche. *Studi Sulla Formazione*, 16(1), 239.

- Seid, Y. (2021). *Do illiterate mothers learn from their literate kids? Evidence from maternal nutritional knowledge*. Wiley Online Library.
- Seghier, M. L. (2013). The angular gyrus: multiple functions and multiple subdivisions. *The Neuroscientist*, 19(1), 43-61.
- Serin, H. (2018). A comparison of teacher-centered and student-centered approaches in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164-167.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Bonacci.
- Serragiotto, G. (2016). Nuove frontiere nella valutazione linguistica. *Educazione Linguistica Language Education*, 5(2), 153-188.
- Serragiotto, G. Aspetti e particolarità nella valutazione. *numero monografico Lend-IMI Istanbul Giugno 2020 anno XLIX*, 12.
- Serragiotto, G. (2008). Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati. *Caon, Fabio (a cura di), Tra lingue e culture*. Milano: Mondadori, 177-89.
- Shaver P., Schwartz, J., Kirson D., O'Connor C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal Pers Social Psychology*, 52(6), 1061-86.
- Siebetcheu, R. (2017). L'italiano L2 e le sfide dell'educazione linguistica. *Italica*, 94(3), 611-619.
- Smith H. & Schneider A. (2009). Critiquing Models of Emotions. *Sociological Methods & Research*, 37(4), 560-589.
- Solcia, V. (2012). Non solo lingua. I corsi di italiano l2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione. *Italiano LinguaDue*.
- Soloperto, S. & Kermol, E. (2009). *Analisi Delle Variabili Emozionali Nel Rapporto Bambino-Madre-Operatore Sanitario Attraverso L'uso Del Baby F.A.C.S. Di H. Oster*, Università Degli Studi Di Trieste.
- Spagnuolo, G. (2019). Learning in adulthood: Training for transitions and job skills. *Form@re*, 19(2), 487.
- Srivastava, A. & Thomson, S. B. (2009). Framework Analysis: A Qualitative Methodology for Applied Research Note Policy Research. *JOAAG*, 4(2), 72-78.
- Stefanato, A. (2019). *Educazione non formale agli adulti: come l'adulto vive ed affronta i corsi di lingua straniera con relativa proposta di modelli di insegnamento*. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Sudati, I. (2014). La didattica ludica. teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano l2 ad adulti. *Italiano LinguaDue*, 5(2), 211-225.

- Swain, M. (2013). The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language Learning, *Language Teaching*, 46.
- Thompson, R. (2014). Doing It With Feeling: The Emotion in Early Socioemotional Development. *Emotion Review*, 7, 121-125.
- Thürmann, E., Vollmer, H. and Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Council of Europe.
- Tomkins, S. (1963). *Affect imagery consciousness, Vol. 2: The negative affects*. Springer.
- Trevelin, A. M. (2017). *Indagine sull'ansia di adulti immigrati nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda in classe. (Investigating Italian second language class anxiety among immigrants)*. Università Ca'Foscari Venezia.
- Truong, M. (2021). Motivating Second Language Learners: from major L2 Motivation Theories to Implications for L2 Classroom Practice and Research. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(1), 55-65
- UNESCO Institute for Statistics (2015). *Fact Sheet nr. 32, September 2015*.
- UNESCO Institute for Statistics (2017). *Fact Sheet nr. 45, September 2015*.
- Ushioda, E. (2009). A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, 215-228.
- Ushioda, E. (2014). Context and Complex Dynamic Systems Theory. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre & A. Henry (Ed.), *Motivational Dynamics in Language Learning*, Multilingual Matters, pp. 47-54.
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation*, Oxford University Press.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). 1. Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. *Motivation, language identity and the L2 self*, 1-8.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2011). *Teaching and Researching: Motivation* (2nd ed.) Routledge.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*.
- Vishkin, A., Horenczyk, G. & Bloom, P. (2021) A motivational framework of acculturation. *Brain and Behavior*, 10.
- Wagner, D.A. (2008). Adult literacy: monitoring and evaluation for practice and policy. *International Review of Education*, 54(5/6), 651-672.
- Waninge, F., Dörnyei, Z., & De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723.

Zadeh, M. H. (2010). *Advances in haptics*. BoD—Books on Demand.

Zakir, A. (2016). The acculturation model of second language acquisition: Inspecting weaknesses and strengths. *Indonesian EFL Journal*, 2(2), 80-87

Zembylas, M. (2003). Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53, 107–127

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 465-487.

Zoppello, M., Stella, G., & Scorza, M. (2019). *DSA: Identificazione, valutazione e trattamento : indicazioni per gli operatori*. Franco Angeli.

### **Sitografia**

APA Dictionary of Psychology (n.d.). *Extrinsic motivation*. Accessed January 2021. <https://dictionary.apa.org/extrinsic-motivation>

APA Dictionary of Psychology (n.d.). Trait anxiety. Accessed January 2021. <https://dictionary.apa.org/trait-anxiety>

Consiglio d'Europa. (s.d.). *Literacy profiles*. Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM). Accessed November 2021. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>

Consiglio d'Europa. (2020). *Communicative Language Activities and Strategies*. Accessed November 2021. <http://rm.coe.int/0900001680a084b4>

Oxford English Dictionary. (2021). *Emotion*. Accessed August 2021. <https://www.oed.com/view/Entry/61249?rskey=kdX8BH&result=1&isAdvanced=false#eid>

Pagani (2019). *Interferenza nel percorso riabilitativo dei disordini emotivi nelle lesioni cerebrali*. Accessed August 2021. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/interferenza-nel-percorso-riabilitativo/docview/2322407678/se-2>

Peyton J. K. , More S. C. K. & Young, S. (2010). *CAELA Network*. Accessed November 2021. <https://www.cal.org/caelanetwork/resources/studentcentered.html>

SIPED. (2020). *Codice Etico*. Accessed 10<sup>th</sup> December, 2021. <https://www.siped.it/la-societa/codice-etico/>