

UNA RICERCA SULL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO LX: DISAMINA DEGLI STRUMENTI E RIFLESSIONI SUL LORO IMPIEGO

di Giorgia Bassani

ABSTRACT

Nel presente contributo vengono descritti alcuni degli strumenti somministrati per la prima fase di sperimentazione di una ricerca relativa all'apprendimento della lingua italiana come Lx ($x > 2$) in contesto universitario. Nello specifico, vengono presi in considerazione due sondaggi (uno iniziale e uno sulle strategie di apprendimento) e il diario dell'apprendente plurilingue, lanciati nell'Anno Accademico 2023-2024 (I semestre).

Viene inoltre proposta un'analisi quantitativa dei dati ricavati, così come quella qualitativa degli stessi.

Si avanzano, altresì, idee di miglioramento di tali strumenti per una loro messa a regime e l'implementazione in contesti diversi.

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo è inquadrato all'interno della ricerca relativa all'apprendimento della lingua italiana come Lx in contesto universitario descritta da Celentin in questo numero, dove per Lx si intende l'italiano appreso dopo altre lingue, pertanto, come terza, quarta lingua o oltre.

L'ambiente didattico a cui si fa riferimento è quello dei corsi, di vari livelli (da A2 a C1¹), di Lingua Italiana per Stranieri dell'Università degli Studi di Verona.

Infine, è necessario chiarire che in questa sede ci limitiamo ad illustrare alcuni degli strumenti² impiegati nella prima fase di tale ricerca, svoltasi nel I semestre dell'Anno Accademico 2023-2024.

¹ Rif. al Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

² Si è scelto di illustrare gli strumenti che hanno permesso di raccogliere un numero di dati sufficiente da poter incrociare e analizzare, in modo da cominciare a definire il *target*

2. STRUMENTI DI RICERCA

Gli strumenti di ricerca che vengono presi in considerazione sono i seguenti:

- sondaggio iniziale,
- sondaggio sulle strategie di apprendimento,
- diario dell'apprendente.

Tali strumenti sono stati creati grazie a dei Moduli Google® e revisionati dal gruppo di docenti³ che ha partecipato alla prima fase di sperimentazione di suddetta ricerca. Essi sono stati poi brevemente introdotti e somministrati direttamente dalle insegnanti dei corsi durante le lezioni in presenza a frequenza non obbligatoria.

Gli strumenti sono stati selezionati e progettati in modo da essere usati da ogni apprendente in modo agevole, accedendovi direttamente con il proprio dispositivo tramite *QR code*. Grazie ad un ambiente digitale di questo tipo si è voluto consentire "all'utente di passare immediatamente dalla sperimentazione attiva alla concettualizzazione di quanto è stato fatto e fornendo al contempo gli elementi per osservare in modo riflessivo l'esperienza vissuta" (Besana 2010: 36).

Inoltre, tutti gli strumenti erano in doppia lingua (italiano e inglese) per favorire una maggiore comprensione dei quesiti, a cui lo/la studente/studentessa poteva rispondere in italiano, inglese, francese o spagnolo, con l'auspicio che usasse la lingua preferita e/o meglio padroneggiata e rispondesse, pertanto, in modo più rilassato e preciso. Queste scelte, allo stesso tempo e in accordo con la ricerca, hanno risposto alla necessità di "creare procedure aperte alla diversità linguistica e culturale, [...] (permettendo di assumere) una posizione proattiva nei confronti dell'apprendimento stesso" (Benucci 2020: 187).

Tutti gli strumenti implementati richiedevano l'inserimento del proprio indirizzo e-mail e di alcune informazioni personali. Ciò ha permesso di incrociare i dati che sono poi stati presentati in modo rigorosamente anonimo.

universitario dell'italiano Lx e stabilire i passi successivi della ricerca. Non tutti gli strumenti hanno permesso di raccogliere informazioni numericamente significative e qualitativamente interessanti, probabilmente sia perché la compilazione era facoltativa sia perché alcuni strumenti risultavano meno facili da compilare di altri.

³ Gli strumenti d'indagine sono stati creati da Paola Celentin e successivamente revisionati da Maria Chiara Aielli, Giorgia Bassani ed Elisa Raschini.

2.1 SONDAGGI

Il primo sondaggio, somministrato all'inizio del corso, era introdotto da un breve messaggio di spiegazione degli obiettivi del questionario (capire meglio le competenze e l'interesse dell'apprendente nei confronti della lingua italiana e raccogliere elementi per pianificare più efficacemente le lezioni) e un ringraziamento per la collaborazione, cui seguiva la sezione sulle informazioni personali (data di compilazione, nome, cognome, età, genere, titolo di studio/scuola superiore frequentata, corso di laurea/occupazione). Gli *item* erano tutti a risposta aperta, eccetto il genere (femminile/maschile/preferisco non rispondere/altro). Quello sulla presenza di un disturbo dell'apprendimento certificato, invece, era facoltativo e a risposta binaria (sì/no).

Lo strumento era formato complessivamente da 18 sezioni, costituite, a loro volta, da domande a scelta multipla e aperta, principalmente obbligatorie, su:

- patrimonio linguistico dell'apprendente (*item* 11-12);
- lingue inglese, francese, spagnola, tedesca, latina e altre straniere (*item* 13-70);
- atteggiamento verso le lingue straniere (*item* 71-76).

Nello specifico, le parti dedicate alle varie lingue presentavano le stesse domande ed era possibile passare da una sezione all'altra senza dover compilare tutto se la lingua non era conosciuta. Ciò permetteva una compilazione abbastanza fluida, della durata di 15 minuti circa.

Il sondaggio sulle strategie di apprendimento, somministrato al termine della prima settimana di corso, presentava 33 domande e 5 sezioni in totale:

- messaggio che guidava l'utente verso la compilazione del *form*;
- dati personali (data di compilazione, nome e cognome);
- **parte A**, relativa alle strategie implementate per ricordare parole e frasi;
- **parte B**, che presentava alcune abitudini per ampliare la conoscenza e la pratica in lingua straniera;
- **parte C**, sulle strategie usate per colmare *gap* comunicativi e la comprensione di parole nuove.

In altre parole, attraverso questo strumento si sono volute investigare le "language learning strategies [...] or techniques that students use to improve their

progress in comprehending, internalizing and using the second/foreign language⁴” (Bessai 2018: 167).

Tutti gli *item* delle tre sezioni dedicate all’inventario delle strategie erano a risposta obbligatoria e a scelta multipla (scala Likert) e l’intero questionario era compilabile in 10 minuti circa.

2.2 DIARIO DELL’APPRENDENTE

Il diario dell’apprendente, somministrato al termine della prima settimana di corso, era costituito da:

- un messaggio introduttivo in cui venivano illustrati gli obiettivi (migliorare le lezioni e ricordare le cose più importanti);
- dati personali (data di compilazione, nome e cognome);
- le impressioni dell’apprendente sulle difficoltà incontrate durante il corso;
- gli atteggiamenti utili e quelli di poco/nulla aiuto dell’insegnante;
- un’autovalutazione delle abilità (leggere, ascoltare, parlare, scrivere e fare gli esercizi di grammatica) su scala Likert.

Gli *item* obbligatori a risposta multipla e aperta erano complessivamente 16 e la compilazione stimata era di 10 minuti.

La scelta di usare il diario è dipesa dal fatto che, se da un lato, la sua scrittura può offrire l’occasione per esplorare pensieri, emozioni e identità linguistiche, dall’altro, il diario può essere anche un valido strumento di ricerca qualitativa per indagare gli aspetti metacognitivi e affettivi coinvolti nell’apprendimento delle lingue (Beseghi 2023: 569).

3. ANALISI DEI DATI

I dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi quanti-qualitativa. A tal proposito, è necessario precisare che, considerato il numero ridotto di risposte ottenute (63 per il questionario iniziale, 24 per quello sulle strategie di apprendimento e 32 per il diario dell’apprendente), i risultati ottenuti in questa prima fase della ricerca non

⁴ Le strategie per l’apprendimento delle lingue e le tecniche che gli studenti e le studentesse usano per fare progressi nella comprensione, nell’interiorizzazione e nell’uso della lingua seconda/straniera (Traduzione nostra).

possono essere generalizzati, ma sono utili per riflettere sulle caratteristiche dell'intero campione d'indagine⁵ e su alcuni miglioramenti da apportare ai vari strumenti per una futura messa a regime e implementazione in contesti diversi.

Nei paragrafi successivi verranno esposti solo i dati più significativi ai fini della ricerca e saranno presentate le relative considerazioni.

3.1 ANALISI QUANTITATIVA

Le persone che hanno risposto al sondaggio iniziale (63) hanno un'età compresa tra i 19 e i 27 anni, con tre eccezioni: due ne hanno 44 e una 31.

59 apprendenti hanno dichiarato di avere una sola prima lingua (L1). Nello specifico: arabo (2), castigliano/spagnolo (11), ceco (2), cinese (5), finnico (2), francese (6), greco (1), hindi (1), inglese (1), olandese (1), persiano (1), polacco (3), portoghese (1), russo (3), tedesco (11), turco (4), ucraino (1) e ungherese (2). Inoltre, ci sono persone che hanno dichiarato di avere due L1: spagnolo e catalano (1), spagnolo e francese (1), spagnolo e gallego (1) e inglese e filippino (1).

Le lingue straniere conosciute, invece, sono: arabo (1), catalano (1), ceco (1), danese (1), francese (15), inglese (tutti/e), latino (1), portoghese (1), rumeno (1), spagnolo (10), tedesco (10), russo (1) e svedese (1).

Per quanto riguarda la lingua inglese, i dati evidenziano che 59 persone lo hanno imparato entro la seconda adolescenza, per 2 è L1 e 2 l'hanno imparato in età adulta; i livelli di competenza vanno da B1 a C2 e tutti/e, lo ritengono utile per "contatti con persone che parlano inglese".

Per 7 individui il francese è L1, mentre gli altri lo hanno studiato o a scuola o all'università.

Lo spagnolo come lingua straniera, invece, è stato studiato per una durata variabile da 1 a 7 anni, a scuola, all'università o con amici e parenti. Per la maggioranza, è stato utile per contatti, soggiorni o vacanze, studi o borse di studio. È interessante notare che, nello spazio del sondaggio dedicato ad ulteriori precisazioni, 1 studente ha dichiarato che lo studio dell'italiano è andato a discapito della sua competenza in spagnolo.

10 soggetti conoscono il tedesco e lo hanno imparato tra la seconda infanzia (1) e l'età adulta (2), a scuola o all'università.

Altri 10 hanno imparato il latino tra la prima adolescenza e l'età adulta, a scuola o all'università. Il latino è stato utile per i loro studi, il lavoro/il CV e per scoprire le origini.

⁵ Per un focus sui profili prototipici si veda l'articolo di Aielli in questo numero.

7 apprendenti hanno aggiunto un'altra lingua straniera alla loro esperienza; nello specifico: russo (3), svedese (3) e ceco (1).

Infine, dal questionario iniziale è emerso che a 14 individui piace studiare le lingue "così così"; il resto (49), invece, lo fa "perché sono utili e necessarie", "permettono di comunicare con genti di altri paesi" e "aiutano a capire le varie culture".

I metodi usati per mantenere vive le lingue straniere conosciute sono:

- guardare video, film e serie TV,
- conversare,
- scrivere,
- ascoltare canzoni e podcast,
- usare applicazioni,
- leggere,
- giocare online,
- ripetere,
- scrivere le parole,
- parlare con la propria persona,
- seguire corsi online o all'università,
- andare in un paese straniero.

Passando ai dati ricavati dal sondaggio sulle strategie di apprendimento, notiamo che, su 24 risposte, solo 1 utente ha dichiarato di non pensare mai alle relazioni tra ciò che già sa e le cose nuove che impara nella nuova lingua e 1 di farlo raramente.

Altresì, emerge che, se le strategie più comuni/tradizionali sono largamente utilizzate, per le strategie più astratte le risposte "mai" e "raramente" aumentano (10 e 9).

Tra le strategie più comuni ricordiamo le seguenti: "Uso nuove parole in una frase in modo da poterle ricordare", "Ripasso spesso la lezione", "Dico o scrivo nuove parole più volte", "Pratico i suoni della nuova lingua", "Guardo programmi TV o film nella nuova lingua", "Leggo per piacere nella nuova lingua", "Evito di tradurre parola per parola", "Quando non riesco a farmi venire in mente a una parola durante una conversazione nella nuova lingua, uso i gesti", "Per capire parole sconosciute, faccio ipotesi", "Leggo la nuova lingua senza cercare ogni nuova parola", "Se non riesco a pensare a una parola, uso una parola o una frase che significa la stessa cosa".

Tra le strategie più astratte compaiono invece le seguenti: "Collego il suono di una nuova parola e un'immagine o un'immagine della parola per aiutarmi a ricordare

la parola"; "Ricordo una parola nuova creando un'immagine mentale di una situazione in cui la parola potrebbe essere usata".

Assai poco praticate sono pure le rime, le *flashcard*, la recita ed attività di sintesi ("Uso le rime per ricordare nuove parole", "Uso le *flashcard* per ricordare nuove parole", "Recito fisicamente nuove parole", "Faccio riassunti delle informazioni che sento o leggo nella nuova lingua").

Le risposte ricavate dal diario (32) rivelano che gli elementi che sono parsi particolarmente difficili nello studio della lingua italiana sono:

- ascoltare (10),
- comprensione (1),
- grammatica (9),
- lessico (7),
- leggere (1),
- parlare (12),
- pronuncia (8),
- scrivere (3).

Per la voce "grammatica" è stato specificato: preposizioni, coniugazione verbi, tempi verbali, genere, verbi irregolari, differenza tra "essere" e "avere" e un riferimento generale alla grammatica durante il parlato.

Le cause di tali difficoltà sono state principalmente ricondotte ad un lessico ridotto (5) e allo studio e alla pratica non sufficienti (8).

Va inoltre menzionato che 28 studenti/studentesse hanno affrontato le difficoltà utilizzando le seguenti strategie:

- ampliamento del lessico (6),
- ascolto audio/podcast (4),
- lettura ad alta voce (2),
- scrittura di e-mail (1),
- più attenzione ai verbi (4),
- più discussioni (4),
- più esercizi e pratica (7),
- più tempo dedicato allo studio/alla pratica (2),
- socializzazione tra pari (1),
- uso del traduttore (1),
- uso di varie applicazioni (5),
- uso di video (1).

Per quanto riguarda gli atteggiamenti o i comportamenti dell'insegnante che sono stati d'aiuto per l'apprendimento, 19 risposte si concentrano su aspetti legati all'atteggiamento, alla personalità e alle abitudini. In particolare, emergono i seguenti aggettivi in riferimento all'insegnante:

- amichevole,
- carina,
- coinvolgente,
- entusiasta,
- energetica,
- felice,
- gentile,
- incoraggiante,
- motivante,
- paziente,
- positiva,
- che aiuta.

In riferimento alle attività della docente apprezzate, invece, risaltano:

- correzione 'gentile' (3),
- creazione di gruppi di lavoro online (1),
- elogio dei progressi (2),
- eloquio chiaro e articolato (2),
- esercizi per vari livelli presenti in classe (1),
- lettura ad alta voce (1),
- ripetizione (3),
- scrittura di parole-chiave (1),
- spiegazione della grammatica (1),
- spiegazioni lente (3).

La maggior parte dell'utenza (21) non ha trovato nessun comportamento o atteggiamento dell'insegnante non piacevole. Al contrario, in alcuni casi, l'*item* 5 ha rappresentato l'occasione per rinnovare un pensiero positivo nei confronti della stessa.

Le rare criticità riscontrate sono state comunque le seguenti:

- esercizi svolti troppo velocemente (1),
- interruzioni frequenti per correggere (1),

- mancanza di una lista di verbi per capire l'uso di "essere" e "avere" (1),
- poco tempo dedicato ai lavori di gruppo online (1),
- ripetere/rispondere in plenaria (1),
- spiegare quasi tutto dall'inizio nei gruppi per principianti (2),
- troppo tempo dedicato ad alcuni esercizi (1).

Infine, per quanto concerne i punti di forza in italiano, prima tra tutti emerge la lettura, seguita da ascolto, grammatica, scrittura e, infine, parlato.

3.2 ANALISI QUALITATIVA

Dai dati emersi grazie al sondaggio iniziale ricaviamo che il campione analizzato è giovane-adulto. Inoltre, la maggioranza delle persone ha una sola L1, ma tutti/e conoscono come minimo altre 2 lingue: l'inglese (livello medio-alto) e l'italiano (a vari livelli). Emerge così un profilo di studente/studentessa plurilingue, spinto/a allo studio delle lingue da una motivazione estrinseca (es: lavoro) e/o da una intrinseca (es: piacere di parlare con le persone nel mondo), che preferisce mantenere vive le lingue attraverso modalità interattive, multimediali e non formali.

Mentre per l'inglese, il francese, il tedesco e il latino sembrano non esserci particolari connessioni con lo studio della lingua italiana, per quanto riguarda lo spagnolo, 1 persona ha notato un'interferenza. A tal proposito, va ricordato, che (Ripamonti 2024: 564)

se da un lato il processo di intercomprensione si presenta come una proficua prospettiva per sviluppare capacità ricettive efficaci, nel momento in cui un parlante si trova a doversi esprimere, sia nello scritto che nell'orale, in una lingua romanza che non domina alla perfezione deve considerare, perlomeno a livello teorico, le forti interferenze a tutti i livelli dello spettro linguistico che possono compromettere la qualità della comunicazione.

È plausibile inoltre pensare che, visto che lo spagnolo, a differenza delle altre lingue, è stato imparato anche in contesti informali (con amici/amiche e parenti), non sia sempre stato caratterizzato da uno studio costante e strutturato e si percepisca pertanto come eroso dalla lingua italiana.

Dal sondaggio sulle strategie di apprendimento, invece, emerge un'ampia riflessione relativa agli elementi nuovi della Lx e quelli già conosciuti di altre lingue e, nella quasi totalità dei casi, appare come un'abitudine o, per lo meno, una pratica consolidata e/o frequente. Questi dati dimostrano l'uso e la pratica di metacognizione che, come spiega Menegale, (2011: 55) "inizia dal momento in cui il discente

acquista maggior consapevolezza del sistema linguistico, del processo di apprendimento e di sé”.

D'altro canto, però, abbiamo notato uno scarto dalla riflessione all'implementazione di suddette strategie. Mentre quelle più presenti nei libri di testo e probabilmente suggerite in classe sono largamente utilizzate, quelle che implicano un certo livello di astrazione, movimento e preparazione vengono usate poco. Ciò ci porta a pensare che tali strategie richiedano un lavoro maggiore (*flashcard*), un'adeguata padronanza della lingua e creatività (riassunti e rime) e, inoltre, non siano implementabili in ogni momento e contesto (recita fisica). Infine, va considerato che esse mettono in gioco tratti di personalità (timidezza, pigrizia, chiusura, intraprendenza, coraggio, autostima, ecc.) che possono inficiare o favorire la loro messa in atto e il processo di apprendimento stesso.

Passando al diario dell'apprendente, i dati ricavati da questo strumento sono, a nostro avviso, interessanti per vari motivi. Innanzitutto, perché la maggior parte delle persone ha dichiarato come ha affrontato le difficoltà nel passato o cosa dovrebbe fare nel futuro; quindi, non possiamo affermare né che si tratta di abitudini né di azioni frequenti nel presente. In secondo luogo, sembrano azioni vaghe e non è chiaro come avvengano. Per esempio, per le dichiarazioni “Pratico di più” e “Faccio più attenzione ai verbi”, potrebbe essere utile indagare gli strumenti e le modalità usati. Infine, emerge la preferenza di risolvere le difficoltà attraverso l'uso delle tecnologie (podcast, audio, video, traduttore, applicazioni ed e-mail), in linea con la tendenza diffusa tra le persone giovani-adulte a livello globale.

Si fa notare, altresì, che l'utenza si concentra sugli aspetti affettivi e apprezza le attività che permettono la creazione di un ambiente didattico sereno e favorevole all'apprendimento.

Gli elementi di criticità sono legati al poco o troppo tempo dedicato allo svolgimento delle varie attività, alla ripetizione di nozioni già spiegate e alle *performance* in plenaria, in quanto, a nostro avviso, possono generare noia e ansia nello/nella studente. A tal proposito, si ricorda che (Zybert 2006: 124)

Anxiety is experienced bodily and its symptoms are clearly observable [...]. First of all, however, it has a cognitive dimension as it affects the learner's thinking about the probability of negative outcomes that he attributes to anticipated and feared failures. There is substantial evidence to indicate that anxiety impedes the development of language skills⁶ [...].

⁶ L'ansia viene vissuta corporalmente e i suoi sintomi sono chiaramente osservabili [...]. Innanzitutto, però, ha una dimensione cognitiva in quanto influenza il pensiero dell'apprendente sulla probabilità degli esiti negativi che lui attribuisce ai fallimenti attesi e temuti. Esistono prove sostanziali che indicano che l'ansia ostacola lo sviluppo delle abilità e delle competenze linguistiche [...] (Traduzione nostra).

Infine, lettura, ascolto ed esercizi di grammatica vengono considerati dei punti di forza e ciò si potrebbe ricondurre al fatto che, in gran parte dei casi, vengono sovente praticati in classe. Inoltre, sono non di rado presentati con attività di scelta multipla, vero o falso e abbinamento, le quali hanno una probabilità di errore inferiore rispetto alle altre e questo potrebbe promuovere maggiore percezione di correttezza, soddisfazione e autostima dell'apprendente.

4. CONCLUSIONE

Per quanto concerne i limiti degli strumenti sopra illustrati va innanzitutto menzionata la difficoltà di categorizzare le informazioni raccolte, in quanto sono state riscontrate risposte non pertinenti e/o non facilmente interpretabili. Pensiamo che questo elemento sia risolvibile sostituendo alcune domande aperte con altre chiuse (a risposta multipla o binaria) ed eliminando *item* che forniscono dati superflui ai fini della ricerca (es: richiesta del genere). Inoltre, alcune consegne potrebbero essere riformulate in modo più sintetico e chiaro. Altresì, sarebbe opportuno aggiungere alcuni quesiti per indagare in modo più dettagliato certi elementi e l'opzione "Altro", nel caso in cui qualcuno/a volesse fornire informazioni non previste. In altre parole, i sondaggi e il diario dovrebbero risultare più efficaci, motivanti e di veloce compilazione, affinché ogni studente diventi "active knowledge-generators who assume the responsibility for constructing and managing their own learning experience"⁷ (Conrad, Donaldson 2011: 5).

Un altro limite riscontrato è individuabile nel fatto che le risposte non sono anonime e ciò potrebbe aver originato inibizione. Al momento, però, ci sembra importante mantenerle invariate, in quanto esse ci permettono di contattare la persona in caso di necessità di ulteriori approfondimenti sul suo profilo plurilingue.

Infine, la frequenza non obbligatoria dei corsi universitari in questione, a causa della quale non è sempre possibile ottenere dati in modo costante e significativo, va considerata come una caratteristica di sistema non modificabile.

Concludendo, per la prossima fase di implementazione degli strumenti, il gruppo di ricerca intende apportare i miglioramenti necessari e fare in modo che gli strumenti risultino più accattivanti, affinché si ottenga un maggior numero di dati per la creazione di profili-tipo di studenti/studentesse plurilingui. Infine, si ritiene utile la collaborazione di docenti che possano somministrare gli strumenti modificati

⁷ "Generatori/Generatrici attivi/e di conoscenza che si assumono la responsabilità di costruire e gestire la loro stessa esperienza di apprendimento" (Traduzione nostra).

in contesti universitari diversi, ampliando così il *target* e approfondendo la conoscenza dello stesso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BENUCCI, A., 2020, "Quale didattica per il plurilinguismo oggi?", *EL.LE*, 183-196.
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/2/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-02-002.pdf>

BESANA, S., 2010, "L'uso del QR code come tecnologia didattica: uno studio esplorativo", *TD-Tecnologie didattiche*, 34-40.
<file:///C:/Users/giorg/Downloads/255-Article%20Text-441-1-10-20150706.pdf>

BESEGGHI, M., 2023, "Alla scoperta del sé: il ruolo del *learner diary* nell'apprendimento linguistico", *Italiano LinguaDue*, 569-587.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20425>

BESSAI, N. A., 2018, "Using Oxford's strategy inventory of language learning (SILL) to assess the strategy use of a group of first and third year EFL Algerian university students", *ASRJETS*, 166-187.
https://asrjetsjournal.org/index.php/American_Scientific_Journal/article/view/4019

CONRAD, R.-M.; DONALDSON, J. A., 2011, *Engaging the online learner*, Jossey-Bass, San Francisco.

MENEGALE, M., 2011, "Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue", Tesi di Dottorato, Università Ca' Foscari Venezia.
<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/1086/Menegale%20Marcella%20mat.%20955505.pdf?sequence=1>

RIPAMONTI, F., 2024, "Dalla collaborazione alla confusione tra lingue romanze nelle produzioni di studenti di italiano Lx madrelingua cechi", *Kwartalnik Neofilologiczny*, 563-575.
<https://www.researchgate.net/publication/378270918>

ZYBERT, J., 2006, "Learning anxiety in the language classroom", *Glottodidactica* 32, 123-137.

[file:///C:/Users/asus/Downloads/Learning Anxiety in the Language Cl.pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/Learning_Anxiety_in_the_Language_Cl.pdf)