

# MOSAIC

---

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS

Founded in 1993

by ANTHONY MOLLIKA

---

vol. 15 n. 1 2024

---

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 15 - 1/2024

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-444-4

---

*Founder:* ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

*Editors*

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

*Members of the Editorial Board*

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

VINCENZO DAMIAZZI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puerto Rico*

MARIA VITTORIA LO PRESTI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

---

Il volume è stato pubblicato grazie al contributo finanziario del Dipartimento di Scienze linguistiche e letterature straniere dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e del Dipartimento di Lingua, letteratura e arti italiane nel mondo dell'Università per Stranieri di Perugia

---

© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

MARIA VITTORIA LO PRESTI

## Promuovere l'autonomia nell'apprendimento delle lingue in contesto accademico: le strategie per lo sviluppo delle abilità di produzione e interazione orale

### *Abstract*

In the context of higher education, characterized by internationalization and students' mobility, the promotion of plurilingualism and language learner autonomy represent a strategic priority. This paper presents a project, carried out at Università Cattolica del Sacro Cuore, aimed at fostering the development of language learning autonomy through the implementation of effective language learning strategies and teachers training in a university context. The study, based on a questionnaire administered to students enrolled in language courses offered by the Servizio Linguistico d'Ateneo (university language service), identified the strategies most commonly employed to enhance oral production, interaction skills, and phonological competence. The findings underscore the importance of supporting learner autonomy through personalized and reflective practices, advocating for targeted and coherent didactic interventions aligned with students' needs, with the ultimate goal of strengthening their *agency*.

### *Keywords*

Autonomy in language learning; Strategic competence; Oral production and interaction.

### *1. Introduzione*

Nel contesto dell'istruzione superiore, caratterizzato da dinamiche di internazionalizzazione e mobilità studentesca crescenti, l'obiettivo della promozione del plurilinguismo acquisisce una rilevanza sempre più centrale. Le università, frequentate da studenti provenienti da contesti linguistici e culturali differenti, sono chiamate a favorire lo sviluppo di repertori plurilingui, intesi come strumenti essenziali per consentire agli apprendenti di agire efficacemente in più lingue e varietà linguistiche (Consiglio d'Europa 2002). In tale prospettiva, l'approccio orientato all'azione, proposto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), si configura come un approccio didattico innovativo, pensato per un parlante capace di sfruttare le sue risorse linguistiche per realizzare compiti autentici e fondato sulla valorizzazione della cosiddetta "agency", ossia la capacità di agire autonomamente, assumendosi la responsabilità del proprio percorso formativo e ponendo una parti-

colare enfasi sull'interazione dinamica e complessa tra gli elementi sociali e individuali dell'apprendimento (North 2023, 8).

L'adozione di un approccio orientato all'azione implica un cambiamento di paradigma nella concezione dell'insegnamento-apprendimento delle lingue, con un'enfasi sulla costruzione di competenze non solo linguistiche, ma anche strategiche, finalizzate a rendere l'apprendente capace di imparare a gestire autonomamente il proprio processo acquisizionale (Canale, Swain 1980): il corretto uso di strategie efficaci permette, infatti, un apprendimento linguistico duraturo e permanente (Oxford 1990).

Alla luce di tale quadro teorico di riferimento, intendiamo presentare un progetto sperimentale, svolto nell'ambito del Servizio Linguistico di Ateneo (SeLdA) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e realizzato a partire dai bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti universitari. Una particolare rilevanza è stata attribuita alla riflessione sullo sviluppo delle abilità orali, in quanto esse rappresentano sia una competenza essenziale per le future esigenze professionali degli studenti universitari sia una criticità nel percorso di studio delle lingue. A tal fine, si sono volute analizzare le pratiche autonome già messe in atto dagli apprendenti, con l'obiettivo di individuare strategie di apprendimento efficaci e proporre interventi mirati per lo sviluppo di un repertorio plurilingue.

Il contributo si propone, in primo luogo, di delineare i concetti di autonomia nell'apprendimento linguistico e di competenza strategica, per poi illustrare brevemente i principali studi che hanno contribuito a definire le strategie di apprendimento, dando rilievo alle strategie per lo sviluppo dell'oralità. Successivamente, sono presentati i risultati di una ricerca basata su una raccolta di dati, condotta attraverso la somministrazione di un questionario a un campione di studenti universitari di corsi di lingua, organizzati dall'Università Cattolica del Sacro Cuore. I dati raccolti sono analizzati per identificare le strategie per lo sviluppo delle abilità di produzione e interazione orale e della competenza fonologica più ricorrenti tra le risposte degli studenti; sulla base di tali evidenze, vengono infine avanzate proposte operative finalizzate a rafforzare l'efficacia dell'apprendimento linguistico nel contesto considerato.

## 2. *L'autonomia nell'apprendimento delle lingue e lo sviluppo della competenza strategica*

I primi contributi scientifici sullo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue si collocano alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, in un contesto caratterizzato da una crescente attenzione ai bisogni linguistico-comunicativi dell'apprendente. In tale circostanza, termini come *apprentissage autodirigé* e *apprendre à apprendre* vengono introdotti ufficialmente nel dibattito accademico da Holec, che, nel suo noto *Autonomy and Foreign Language Learning*, definisce l'autonomia come "the ability to take charge of one's learning" (1981, 3), ossia la capacità di farsi carico del proprio apprendimento. Per Holec l'autonomia non è un

tratto innato nel discente ma, al contrario, è una competenza che può essere acquisita e incrementata nel tempo, attraverso pratiche di apprendimento formale.

Lo studente autonomo è responsabile e consapevole del proprio percorso educativo ed è capace di gestire i contenuti del proprio processo di apprendimento, definendo i propri obiettivi linguistici e scegliendo le strategie più adatte al proprio stile di apprendimento. Tale processo si configura a seguito di una riflessione sulle proprie necessità e sulla base della selezione di attività didattiche adeguate, facendo ricorso a persone, risorse e strumenti in funzione dei propri bisogni linguistico-comunicativi. La riflessione continua su di sé, sulla lingua e sul processo di apprendimento implica la capacità di prendere decisioni in modo consapevole e di saper modificare, se necessario, le strategie di apprendimento adottate, mantenendo il controllo sul proprio percorso. Questa visione influenza profondamente la didattica delle lingue e propone un modello di insegnamento che incoraggi gli studenti a diventare partecipanti attivi nel proprio processo di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa (Little 1991).

Più recentemente, l'autonomia è stata interpretata come una dinamica di apprendimento in cui l'individuo è chiamato a pianificare, attuare, controllare e valutare il proprio percorso di acquisizione nella L2, in funzione della propria *agency*, sia a livello individuale sia collaborativo (Little 2022). Esercitando la *agency* nell'acquisizione linguistica, gli apprendenti sviluppano gradualmente una competenza riflessiva e linguistico-comunicativa, rendendo la L2 una parte pienamente integrata del proprio repertorio plurilingue e della propria identità. Partendo da questa visione, l'autonomia può essere promossa in classe o fuori dalla classe di lingua, attraverso il dialogo pedagogico e la collaborazione tra docente e studente (Mozzon-McPherson, Tassinari 2020).

Apprendere in autonomia non significa dunque apprendere da soli, ma all'interno di un ambiente relazionale, come un gruppo classe o una comunità di pratiche (*community of practice*), in cui è possibile discutere la propria percezione dell'autonomia, condividere e confrontare le proprie esperienze e mettere in evidenza il valore della collaborazione tra pari e con i docenti nello studio delle lingue (Tassinari 2017). Emerge evidentemente la dimensione sociale dell'autonomia, intesa come un percorso di crescita che si evolve attraverso l'interazione tra le capacità individuali e il contesto sociale e la riflessione sulle esperienze condivise.

A tale proposito, Macaro (2008) ricorda l'importanza della riflessione sulla conoscenza delle strategie di apprendimento da adottare nei diversi contesti educativi: solo riflettendo l'apprendente può valutare l'efficacia delle singole strategie da adottare, l'adeguatezza di specifici insiemi di strategie rispetto a un compito linguistico particolare e l'interpretazione delle proprie scelte strategiche all'interno di un quadro più ampio e dinamico. Questo quadro riguarda l'intero percorso di apprendimento linguistico, che si sviluppa nel tempo e che richiede una visione globale, riflessiva e adattiva del proprio modo di apprendere. Essere autonomi significa dunque non solo essere consapevoli di come si apprende, ma anche comprendere quando e in che modo adoperare una determinata strategia, in funzione degli obiet-

tivi a lungo termine e dell'esperienza linguistica personale: i discenti che adottano strategie efficaci, infatti, ottengono i risultati migliori (Oxford 1990).

La letteratura scientifica dimostra che la riflessione sull'uso delle strategie di apprendimento adottate incide positivamente sull'efficacia del processo di apprendimento e, pertanto, lo sviluppo di una competenza strategica è divenuto centrale nella riflessione teorica sulla linguistica applicata (Mariani 1994; Degache 2000; Dauglas 2007). Tale centralità ha contribuito a ridefinire l'apprendimento di una seconda lingua non come un processo lineare e convenzionale, bensì come un'attività che comporta difficoltà intrinseche e che richiede all'apprendente di attivarsi per affrontare e risolvere sfide linguistiche (Grenfell, Macaro 2007).

Per formare apprendenti consapevoli, è fondamentale che il docente conosca le strategie di apprendimento più efficaci nei diversi contesti educativi e sia in grado di guidare gli studenti nel loro utilizzo, al fine di sviluppare le singole abilità linguistico-comunicative. Una didattica delle lingue incentrata sulla consapevolezza e sull'autonomia dell'apprendente risulta strettamente legata alla visione di apprendimento permanente proposta dal QCER: per il Consiglio d'Europa è essenziale sviluppare la competenza dell'imparare a imparare una lingua, ossia conoscere le strategie metacognitive, le strategie di apprendimento linguistico e gli stili cognitivi, al fine di massimizzare le opportunità di apprendimento e sviluppare la piena consapevolezza delle proprie risorse e strategie (Consiglio d'Europa 2002).

### 3. *Le strategie di apprendimento linguistico*

Numerosi contributi hanno esaminato in modo approfondito il tema delle strategie di apprendimento in ambito glottodidattico, evidenziandone il ruolo di rilievo nei processi di acquisizione e di produzione linguistica (Oxford 1990; O'Malley e Chamot 1990). Le strategie di apprendimento comprendono una varietà di azioni volte ad apprendere, memorizzare e produrre efficacemente contenuti linguistici; tuttavia, nella pratica didattica, il significato attribuito a tale termine può variare considerevolmente, includendo tecniche, espedienti, tattiche, atteggiamenti, esercizi e attività didattiche (Grenfell e Macaro 2007).

Una delle definizioni citate con più frequenza in letteratura è di Oxford (1990, 8), che definisce le strategie come "specific actions performed by the learner to make language acquisition easier, faster, more pleasurable, more self-directed, more effective, and more transferable".

Secondo Kappler Mikk *et al.* (2019) le strategie di apprendimento comprendono i pensieri e i comportamenti, consci e semi-consci, adottati dagli studenti per migliorare, da un lato, la propria conoscenza e uso della lingua target e, dall'altro, la comprensione e l'uso funzionale di tutto ciò che riguarda la cultura, mettendo così in evidenza come le strategie non si limitino all'acquisizione linguistica, ma comprendano anche la dimensione culturale, considerata fondamentale per un uso autentico e funzionale della lingua in un contesto pluriculturale.

Le strategie aprono la strada a una maggiore competenza, allo sviluppo dell'autonomia e all'autoregolazione dell'apprendente e il loro utilizzo corretto incide profondamente sulla capacità di diventare apprendenti linguistici competenti (Oxford 1990; Hsiao, Oxford 2002); possono essere insegnate e rese esplicite durante la lezione di lingua, attraverso "compiti con una forte componente strategica che potrebbero ottimizzare e velocizzare lo sviluppo della competenza proprio per le prestazioni che gli apprendenti sarebbero indotti a fornire" (Mariani 2011, 278). Si ritiene, dunque, necessario per i docenti avere un quadro delle principali strategie di apprendimento per poterle trasmettere agli studenti (Kappler Mikk *et al.* 2019).

La ricerca sulle strategie di apprendimento ha origine negli anni Settanta quando viene delineato da Stern il profilo del cosiddetto "good language learner (GGL)" (1975, 31), ossia colui che è in grado di gestire attivamente le proprie modalità di apprendimento. Lo studioso elabora un elenco delle dieci principali strategie per un apprendimento efficace, includendo le seguenti:

- l'uso di uno stile personale di apprendimento e di strategie efficaci;
- un approccio attivo al compito;
- un atteggiamento aperto verso la lingua target;
- una forte empatia nei confronti dei parlanti;
- la competenza metodologica;
- l'uso di strategie di pianificazione finalizzate a organizzare la lingua target in un sistema ordinato e la capacità di rivedere progressivamente tale sistema;
- una ricerca continua del significato;
- la disponibilità alla pratica e all'uso della lingua in contesti comunicativi reali;
- l'auto-monitoraggio e la sensibilità critica sull'uso della lingua;
- lo sviluppo progressivo della lingua target come sistema di riferimento autonomo.

Sebbene l'elenco proposto da Stern tenga conto solo della sua esperienza personale come insegnante, unito a una rassegna della letteratura pertinente, costituisce un primo tentativo di sistematizzazione delle strategie, cui seguiranno numerosi altri contributi (Grenfell e Macaro 2007). Tra i principali studi svolti tra gli anni Settanta e Ottanta, vale la pena citare le ricerche di Rubin (1975), Naiman *et al.* (1978) e Stevick (1989), le quali dimostrano che i GLLs tendono a utilizzare determinate strategie per l'apprendimento delle lingue e concordano sul fatto che la ricerca sulle strategie potrebbe facilitare la comprensione del processo di acquisizione di una lingua. Nello stesso periodo, Tarone (1981) distingue strategie di apprendimento, strategie comunicative e strategie produttive, utilizzate per la realizzazione di compiti interattivi. La vasta varietà di fattori e di classificazioni legati alle strategie è stata indagata in particolare da O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990).

I primi applicano la teoria di Anderson (1985), relativa alla psicologia cognitiva e alla processazione dell'informazione, alla ricerca teorica e applicata sulle strategie e distinguono le strategie in tre tipologie: cognitive, relative all'effettiva elaborazio-

ne del linguaggio nella mente; metacognitive, riferite alla pianificazione, al monitoraggio e alla valutazione dei processi cognitivi; sociali, riguardanti gli aspetti sociali e affettivi nelle situazioni di apprendimento linguistico.

Oxford (1990) propone un modello di riferimento per classificare e comprendere le strategie, distinguendo le strategie dirette e indirette. Le prime implicano la manipolazione diretta dell'uso della lingua target e comprendono strategie cognitive, mnemoniche e compensative. Queste strategie includono processi mentali come l'organizzazione delle informazioni e la creazione di collegamenti per sviluppare le abilità di comprensione e di produzione.

Le strategie indirette, invece, supportano e gestiscono il processo di apprendimento senza coinvolgere l'uso della lingua, e includono strategie metacognitive, affettive e sociali. Le strategie metacognitive riguardano la consapevolezza e l'autoregolazione del proprio processo di apprendimento, la definizione dei propri obiettivi, il monitoraggio dei progressi e l'autovalutazione. Le strategie sociali e affettive riguardano l'interazione e gli aspetti emotivi dell'apprendimento linguistico, come ad esempio la riduzione e il controllo sull'ansia e la ricerca di un feedback.

Per Oxford le strategie sono identificabili e quantificabili; per tale ragione, il modello da lei proposto è stato adottato come base teorica per l'elaborazione di un questionario, noto come "Strategy Inventory for Language Learning" (SILL), finalizzato a rilevare la frequenza con cui gli studenti ricorrono alle diverse strategie. Il SILL ebbe un impatto enorme e in pochi anni si stima che venne utilizzato per valutare l'uso delle strategie di oltre 10.000 discenti in tutto il mondo (Grenell, Macaro 2007).

A partire dalla metà degli anni Novanta, l'attenzione della comunità scientifica si è orientata verso l'individuazione di modalità volte a favorire lo sviluppo di strategie efficaci. Si è giunti così alla consapevolezza che non esistono strategie universalmente valide, poiché la loro efficacia risulta condizionata da una pluralità di fattori contestuali, individuali e situazionali. Si assiste così a un cambiamento di prospettiva: dall'attenzione rivolta al profilo globale dell'apprendente e alla valutazione quantitativa delle strategie impiegate, a un'evoluzione verso lo studio sulla qualità delle scelte strategiche operate dal singolo apprendente e analizzate nel contesto in cui si manifestano.

Ricerche approfondite evidenziano come l'adozione e l'efficacia di specifiche strategie siano condizionate da numerose variabili, quali lo stile cognitivo (Reiss 1981); i tratti della personalità e stili di apprendimento (Oxford, Cohen 1992); le caratteristiche socio-culturali dell'ambiente di apprendimento (Crookes *et al.* 1994); la memoria di lavoro, la motivazione e il livello di competenza linguistico-comunicativa (Macaro 2001); gli obiettivi glottodidattici, la conoscenza dei propri stili di apprendimento, l'attitudine allo studio, l'età, l'esposizione alla lingua (Grenfell, Macaro 2007).

### 3.1 Strategie per lo sviluppo delle abilità orali

Le abilità di produzione e interazione orale e la competenza fonologica sono altamente complesse da sviluppare, in quanto il processo cognitivo messo in atto nell'esecuzione di tali abilità e competenze linguistiche coinvolge la comprensione, il recupero, l'elaborazione e la produzione delle forme, dei suoni e delle strutture linguistiche, oltre che il mantenimento della correttezza e della fluenza durante la comunicazione (Douglas Brown 2007; May Melendez *et al.* 2014).

Per Anderson (1985) tale processo può essere articolato in tre fasi distinte, delineate come segue:

- la costruzione, durante la quale il parlante seleziona gli obiettivi e pianifica la realizzazione del messaggio;
- la trasformazione, in cui le regole della lingua e dei suoni della lingua sono utilizzate per dare forma al significato del messaggio;
- l'esecuzione, che corrisponde al momento in cui il messaggio è espresso.

Considerata la natura articolata e ampia dell'argomento, numerosi studi hanno approfondito i processi cognitivi e comunicativi implicati nella produzione e nell'interazione in L2, con attenzione alle strategie impiegate per lo sviluppo delle abilità orali. In riferimento a tali strategie, la ricerca dimostra che è possibile sviluppare le abilità di interazione e produzione orale e la competenza fonologica nella classe di lingua, facendo ricorso ad attività didattiche mirate e a strumenti per stimolare la riflessione sulle strategie adoperate (Mariani 1994; 2011; Nigra 2014; Retaro 2023).

Krings (2016) approfondisce le principali strategie per lo sviluppo delle abilità orali per tutti i livelli di competenza linguistico-comunicativa, per i diversi profili di apprendenti e per l'apprendimento in classe o autonomo, in gruppo o tra pari. Analizzando i fattori che possono rendere particolarmente complessa la produzione in una lingua straniera, l'autore delinea strategie concrete per sviluppare le abilità di produzione e interazione orale e la competenza fonologica in L2. Sono quindi fornite alcune indicazioni pratiche per gli apprendenti di lingua, a partire dalla necessità di definire obiettivi chiari e concreti. Tra le indicazioni, Krings suggerisce di familiarizzare con l'uso di dizionari monolingui e bilingui al fine di individuare, in caso di dubbi legati al lessico, gli equivalenti linguistici più adeguati. Lo studioso invita altresì gli apprendenti, una volta identificate le eventuali lacune, a verificare la propria capacità di interagire oralmente e a cercare il feedback dell'insegnante o di un partner, nel caso dell'apprendimento in tandem. Risulta importante, inoltre, adoperare un repertorio di frasi di routine, lavorare su modelli di conversazione e sviluppare strategie per affrontare eventuali problemi di comprensione dei testi orali. Tra le attività consigliate rientrano lo studio e la costruzione del discorso a partire da testi autentici, il parlare con sé stessi in L2 e l'utilizzo quotidiano della lingua anche in ambito domestico. Infine, pianificare un soggiorno all'estero con cura può offrire occasioni preziose per mettere in pratica le proprie competenze e massimizzare i benefici dell'apprendimento linguistico.

Per Krings, il controllo della pronuncia è un aspetto centrale nello sviluppo della competenza fonologica. Nell'interazione e nella produzione orale è utile comprendere l'importanza della pronuncia e della composizione dei suoni delle parole: prendere coscienza dell'inventario fonetico della lingua di studio e confrontarlo con quello della propria lingua madre permette, ad esempio, di riconoscere differenze fonologiche significative (come i fonemi con funzione distintiva nella L1 o nella L2) e di lavorare su di esse. È importante, inoltre, prestare attenzione all'accento corretto (tanto lessicale come sintattico), allenare l'articolazione dei suoni sia in modo isolato sia nella pronuncia delle parole e utilizzare tecniche pratiche come battere il ritmo per fissare l'accento di parole complesse. In questo ambito, Krings consiglia la partecipazione a gruppi teatrali in lingua e la preparazione di monologhi da registrare e, successivamente, analizzare. Queste attività consentono un lavoro sistematico sulla pronuncia e sull'espressività, favorendo un apprendimento dei suoni della lingua consapevole e progressivo.

Risulta evidente che i docenti di lingua possono adoperare numerose tecniche didattiche per stimolare gli apprendenti nell'uso di specifiche strategie. Tra esse, ad esempio, Douglas Brown segnala le cosiddette "questioning strategies" (2007, 169), domande strategiche per permettere agli apprendenti di interagire con il docente o tra pari, o le attività di sensibilizzazione all'uso delle strategie produttive, utili per aiutare gli studenti a riconoscere, comprendere e adoperare consapevolmente le strategie comunicative dentro o al di fuori della classe.

Alcune strategie, come ripetere ad alta voce dopo l'insegnante, sono comuni e probabilmente familiari agli studenti, mentre altre, come la registrazione dei propri monologhi, risultano meno conosciute. Tuttavia, indipendentemente dalla loro diffusione, le strategie rivestono un ruolo fondamentale nello sviluppo delle abilità orali: ad esempio, le strategie mirate a rafforzare il proprio messaggio, come porre domande in modi diversi, o a gestire eventuali interruzioni nella comunicazione, come la riformulazione per chiarire il significato di un termine, sono state identificate, classificate e, in molti casi, integrate nei programmi di diversi manuali di lingua (Nunan 2015).

Risulta, infine, interessante ai fini del presente studio il lavoro di Yoong e Hashim (2023), i quali hanno analizzato articoli scientifici, sul tema dell'apprendimento delle lingue, pubblicati tra il 2019 e il 2023, al fine di identificare le strategie più diffuse tra gli studenti che desiderano apprendere una lingua e di supportare gli educatori linguistici nella scelta di approcci, metodologie e tecniche didattiche efficaci per potenziare le abilità orali. I risultati emersi da questa revisione hanno indicato che, facendo riferimento al modello di Oxford (1990) le strategie metacognitive e cognitive si distinguono come le scelte predominanti; seguono le strategie di compensazione e sociali, che si affermano come valide alternative. Al contrario, le strategie mnemoniche e affettive risultano essere poco adottate dagli apprendenti nel loro intento di migliorare le abilità di produzione e interazione orale.

#### 4. *Contesto e metodologia di indagine*

Con l'obiettivo di approfondire l'impatto che può avere il corretto utilizzo di strategie per lo sviluppo delle abilità di produzione e interazione orale e la competenza fonologica, è stata avviata un'indagine di tipo quantitativo e qualitativo nel contesto dei corsi di lingua organizzati dal Servizio Linguistico d'Ateneo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. La raccolta dati, avvenuta tramite Google Moduli tra i mesi di gennaio e febbraio 2025, fa parte di un più ampio progetto di ricerca sullo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico negli studenti universitari: i dati raccolti tramite il questionario hanno permesso di effettuare una prima ricognizione sul tema delle strategie di apprendimento e sono stati condivisi con gli studenti durante un seminario divulgativo e di formazione<sup>1</sup>.

Il questionario è stato elaborato in linea con le indicazioni metodologiche e le strategie proposte da Krings (2016); è stato poi adattato al contesto specifico della ricerca e suddiviso due parti: nella prima sono stati raccolti dati di contesto e nella seconda sono state indagate le strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti per sviluppare in autonomia le abilità di produzione e di interazione orale e la competenza fonologica.

Riguardo ai dati di contesto, è stato chiesto agli studenti di indicare la propria lingua materna e le lingue di studio. Sono state indagate le motivazioni principali legate allo studio delle lingue attraverso una domanda chiusa in cui è stata data la possibilità di selezionare tre risposte tra alcune affermazioni proposte ("superare un esame di certificazione"; "fare un soggiorno Erasmus all'estero"; "usare la lingua nel mio lavoro in futuro"; "viaggiare nei paesi in cui si parla la lingua") o di aggiungere un'ulteriore risposta.

Le domande successive sono state suddivise in quattro sezioni, ciascuna dedicata a un diverso ambito:

- a) "esercitarsi nel parlato",
- b) "interagire con altri",
- c) "familiarizzare con i suoni della lingua",
- d) "altre strategie adoperate".

Per ogni sezione sono state presentate strategie e tecniche didattiche, rispetto alle quali gli studenti hanno potuto indicare un livello personale di corrispondenza, scegliendo tra quattro opzioni: "uso questa strategia e mi piace"; "ho già provato questa strategia e vorrei usarla di nuovo"; "non ho mai usato questa strategia, ma vorrei usarla in futuro"; "questa strategia non mi si addice".

Nell'ultima domanda del questionario è stato chiesto agli studenti di indicare ulteriori strategie utilizzate per migliorare le abilità orali.

---

<sup>1</sup> Seminario di Maria Giovanna Tassinari (Freie Universität Berlin) *Imparare le lingue in autonomia: tecniche e strategie*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 28 febbraio 2025.

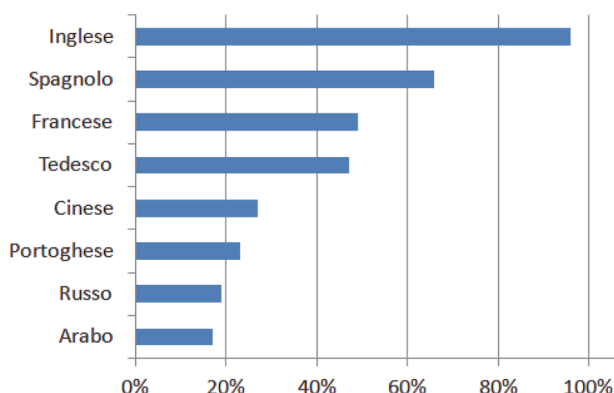
### 5. *Analisi dei dati raccolti*

Sono stati raccolti 51 questionari compilati da studenti iscritti a corsi di lingua delle diverse Facoltà dell'Ateneo<sup>2</sup>.

La quasi totalità degli informanti (92%) dichiara di essere madrelingua italiana; mentre i restanti (rispettivamente il 3%) indicano come lingua madre lo spagnolo o l'ucraino.

Come mostra la figura 1, dalle risposte analizzate emerge che la lingua più studiata dal campione degli informanti è l'inglese (96% degli studenti), seguito dallo spagnolo (66%), dal francese (49%) e dal tedesco (47%). Sono presenti nel campione, seppur in misura minore, studenti che dichiarano di studiare il cinese (27%), il portoghese (23%), il russo (19%) e l'arabo (17%)<sup>3</sup>.

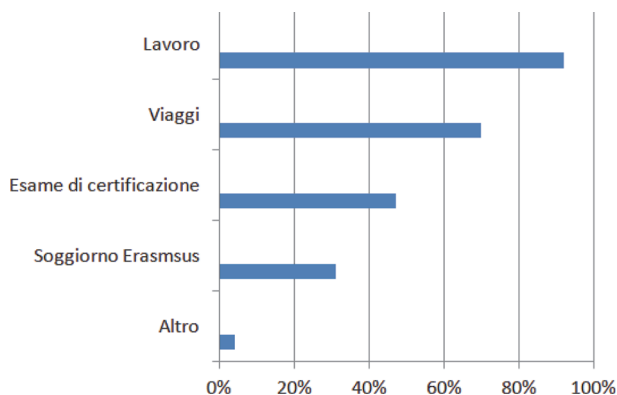
Figura 1 – *Lingue studiate dagli informanti*



In riferimento alle motivazioni che portano gli studenti allo studio delle lingue, come riporta la figura 2, dalle risposte analizzate si evince che i motivi principali sono legati al mondo del lavoro (92% degli studenti) e alla possibilità di viaggiare nei Paesi in cui si parlano le lingue apprese (70%). Secondo quanto dichiarato da circa la metà degli informanti (47%), anche il superamento di un esame di certificazione rientra tra le motivazioni che portano allo studio di una lingua straniera; per il 31% degli apprendenti la motivazione è legata, invece, alla possibilità di un soggiorno Erasmus. Inoltre, solo due studenti hanno indicato tra le altre motivazioni “poter interagire con i madrelingua” e “per passione e per poter leggere pubblicazioni in altre lingue”.

<sup>2</sup> I corsi di lingua coinvolti sono relativi alle Facoltà seguenti: Economia; Giurisprudenza; Lettere e filosofia; Psicologia; Scienze bancarie, finanziarie e assicurative; Scienze della formazione; Scienze linguistiche e letterature straniere; Scienze politiche e sociali.

<sup>3</sup> Per questa domanda e per la successiva era possibile indicare più di una risposta.

Figura 2 – *Motivazioni allo studio delle lingue*

Di seguito è riportata l'analisi delle risposte degli studenti sulle preferenze d'uso delle strategie e delle tecniche proposte per sviluppare autonomamente le abilità di produzione e di interazione orale e la competenza fonologica. Infine, sono illustrate le altre strategie utilizzate dagli studenti del campione considerato.

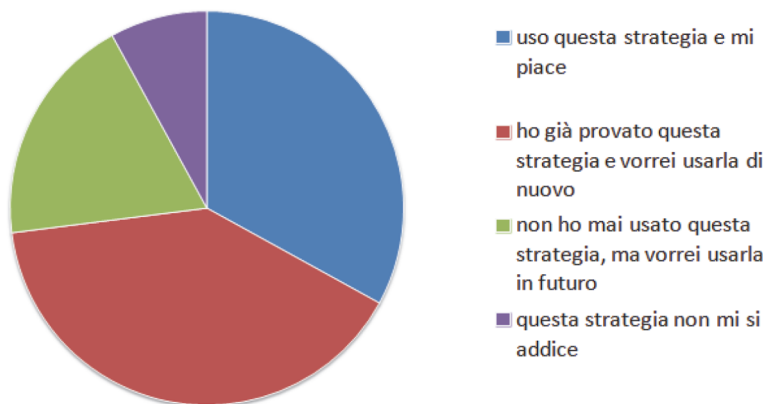
Le risposte alle domande chiuse sono riportate in dati percentuali; le risposte alla domanda aperta sono state esaminate e, dopo aver individuato le categorie di concetti descritti dagli studenti, sono state classificate in valori percentuali.

### 5.1 Le strategie per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale

In riferimento all'utilizzo di strategie e tecniche per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale, è stato chiesto agli informanti di selezionare un'opzione relativa alla propria esperienza con riferimento alle diverse strategie suggerite. Le strategie e le azioni proposte erano le seguenti:

- “mi esercito provando da solo/a nuove espressioni”;
- “provo nuove strutture grammaticali in diverse situazioni per acquisire maggior confidenza / sicurezza”;
- “se voglio dire qualcosa, penso a come lo direbbe un madrelingua e provo a formularlo allo stesso modo”;
- “con l'aiuto del dizionario o di traduttori scrivo quello che vorrei dire e poi mi esercito ripetendolo”;
- “provo brevi monologhi, mi registro e mi riascolto”.

Riguardo alla prima strategia proposta, esercitarsi da soli provando nuove espressioni, come è possibile osservare dalla figura 3, una parte consistente degli informanti coinvolti nell'indagine (40%) afferma di averla già sperimentata e di volerla riutilizzare, mentre una percentuale inferiore (33%) dichiara di farne uso abitualmente. Alcuni studenti (19%) non l'hanno ancora messa in pratica, ma sembrano interessati; solo pochi (8%) non la ritengono compatibile con il proprio stile di apprendimento.

Figura 3 – *Esercitarsi provando nuove espressioni*

La seconda proposta, impiegare nuove strutture grammaticali in situazioni diverse per acquisire maggiore sicurezza, suscita curiosità in alcuni studenti (33%) che, pur non avendola mai adottata, intendono provarla in futuro. Il 29% l'ha già testata e desidera approfondirne l'utilizzo, mentre il 23% la integra stabilmente nel proprio percorso formativo. Solo una piccola parte (15%) non vi si riconosce.

Per quanto riguarda la terza strategia legata alla riflessione sull'uso autentico della lingua e al tentativo di formulare discorsi imitando i madrelingua, la risposta è positiva: il 38% degli studenti universitari l'ha già applicata e intende ripeterla, il 31% la utilizza con regolarità e soddisfazione, mentre il 19% la considera un'opzione interessante da esplorare in futuro. Solo il 12% degli studenti non la trova adatta alle proprie modalità di apprendimento.

La quarta strategia proposta, scrivere ciò che si desidera dire con l'aiuto del dizionario o di traduttori e poi esercitarsi nella ripetizione, appare particolarmente apprezzata: il 33% degli studenti riferisce di utilizzarla con regolarità e di trovarla efficace; un ulteriore 25% l'ha già sperimentata e manifesta l'intenzione di continuare a servirsene; il 23% non l'ha mai adottata, ma si mostra curioso di provarla; una parte più contenuta del campione (19%) non la considera adatta al proprio approccio allo studio.

La figura 4 riporta i dati riferiti all'ultima strategia per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale, provare brevi monologhi, registrarsi e riascoltarsi: dal grafico risulta evidente che questa strategia non è ancora stata messa in pratica dalla quasi metà degli informanti (46%), che dichiara però di volerla sperimentare. Alcuni studenti (29%) non la ritengono adatta alle proprie preferenze di apprendimento, mentre altri (21%) l'hanno già utilizzata e intendono riproporla in futuro. Solo una piccola percentuale di apprendenti (4%) afferma di adottarla abitualmente con soddisfazione.

Figura 4 – *Provare brevi monologhi, registrarsi e riascoltarsi*

Le strategie e le tecniche per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale proposte nel questionario risultano adoperate dalla maggioranza del campione di apprendenti, con una chiara preferenza per le strategie che permettono la riflessione sull'uso della lingua, come esercitarsi da soli con nuove espressioni, utilizzare il dizionario per preparare testi da ripetere e riflettere su come si esprimerebbe un madrelingua. Al contrario, alcune strategie che implicano l'assunzione di un ruolo maggiormente attivo nel proprio processo di apprendimento, come ad esempio la registrazione di monologhi, risultano ancora poco diffuse, sebbene emerga un interesse da parte degli studenti a sperimentarle in futuro.

## 5.2 Le strategie per lo sviluppo dell'abilità di interazione orale

Le strategie per lo sviluppo dell'abilità di interazione orale proposte agli studenti sono state le seguenti:

- “cerco regolarmente occasioni per parlare con un madrelingua”;
- “cerco di dirigere la conversazione su temi che voglio esercitare o migliorare”;
- “in una conversazione, ripeto o uso espressioni che usa il mio interlocutore”;
- “chiedo al mio interlocutore di correggere i miei errori”;
- “dopo una conversazione, mi annoto alcune espressioni e strutture da imparare”.

Dall'analisi dei dati raccolti, la prima strategia relativa alla ricerca di opportunità per parlare con persone madrelingua risulta essere interessante per il 35% degli informanti, sebbene non venga adottata dagli stessi. Il 33% degli studenti dichiara invece di utilizzare questa strategia e la ritiene utile. Altri apprendenti (28%) riportano di interagire abitualmente con madrelingua e di provare soddisfazione; solo una minoranza (4%) la considera poco adatta al proprio stile di apprendimento.

Una tendenza simile si osserva nella volontà da parte degli studenti di dirigere la conversazione su temi che vorrebbero esercitare o migliorare, per la quale quasi la metà del campione (49%) ha espresso interesse ad adottare questa strategia in futu-

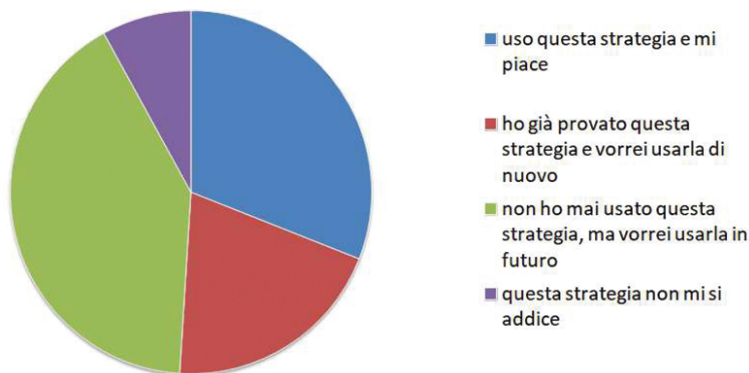
ro, pur non avendola ancora sperimentata. Il 28% la utilizza regolarmente, mentre il 18% l'ha provata e vorrebbe ripeterne l'uso. Solo il 5% non la ritiene efficace.

Nel caso della proposta "in una conversazione, ripeto o uso espressioni che usa il mio interlocutore", il 33% degli informanti riferisce di aver già sperimentato questa tecnica con l'intenzione di continuare ad applicarla, mentre il 29% afferma di farne uso frequente. Alcuni studenti (24%) mostrano interesse verso questa strategia, pur non avendola mai impiegata, e il 14% del campione la esclude dal proprio metodo di apprendimento.

Molto più consolidato appare l'impiego della strategia "chiedo al mio interlocutore di correggere i miei errori", adottata regolarmente dal 44% degli informanti e provata da un ulteriore 23% che intende riutilizzarla. Un altro 23% è curioso di sperimentarla, mentre solo alcuni rispondenti (10%) la percepiscono come poco utile.

Infine, rispetto alla possibilità di annotare alcune espressioni e strutture da imparare dopo una conversazione, come rappresentato dalla figura 5, un numero consistente di studenti (41%), pur non avendola mai provata, considera questa strategia interessante e desidera introdurla nel proprio repertorio; il 31% degli apprendenti ne fa uso abituale, mentre il 20% l'ha già sperimentata con intenzione di ripeterla. Una parte residuale del campione di studenti (8%) non la ritiene adatta al proprio stile.

Figura 5 – *Annotare espressioni e strutture dopo una conversazione*



Gli studenti mostrano un atteggiamento complessivamente positivo e una forte disponibilità a interagire attivamente con parlanti nativi e con i pari, con l'obiettivo di potenziare le proprie competenze nell'interazione orale. In particolare, strategie quali la richiesta di correzione degli errori e la ripetizione delle espressioni dell'interlocutore risultano ampiamente apprezzate, in quanto forniscono un feedback immediato e promuovono un apprendimento contestualizzato e significativo.

### 5.3 Le strategie per lo sviluppo della competenza fonologica

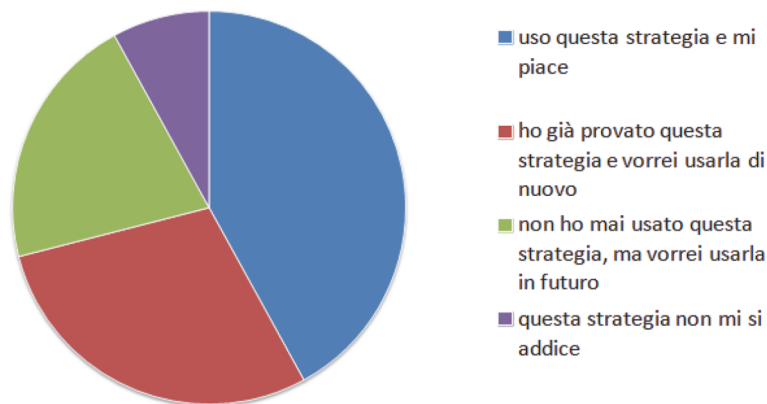
Per quanto riguarda le strategie finalizzate al miglioramento della competenza fonologica, le tre proposte hanno riguardato le seguenti strategie:

- “esercito i suoni della lingua per familiarizzare con la pronuncia”;
- “esercito la pronuncia di singole parole, ascoltandone una registrazione e ripetendole”;
- “esercito la pronuncia e l'intonazione di frasi, ascoltandone una registrazione e ripetendole”.

La prima strategia risulta la più consolidata: oltre la metà degli studenti (55%) dichiara di utilizzarla regolarmente con soddisfazione, mentre un ulteriore 21% riferisce di averla già messa in pratica e di volerla impiegare nuovamente. Il 20% degli apprendenti non ha ancora sperimentato questa strategia, ma manifesta interesse a farlo, e solo una piccola percentuale (4%) non la considera adatta alle proprie esigenze formative.

Risultati simili si osservano nella figura 6, che rappresenta la strategia “esercito la pronuncia di singole parole, ascoltandone una registrazione e ripetendole”: questa strategia è adottata con continuità dal 42% degli studenti e provata da un ulteriore 29%, intenzionato a riutilizzarla. Il 21% degli informanti esprime curiosità verso questa pratica didattica, pur non avendola ancora sperimentata, mentre l'8% non la ritiene in linea con il proprio stile di apprendimento.

Figura 6 – *Esercitare la pronuncia ascoltando le parole e ripetendole*



Infine, il 36% degli studenti dichiara di ascoltare e di ripetere intere frasi abitualmente. Alcuni (29%) affermano di aver già provato e apprezzato questa strategia e altri (29%) si mostrano propensi ad adottarla in futuro. Solo il 6% non mostra interesse nei confronti di tale proposta.

Le strategie per lo sviluppo della competenza fonologica appaiono tra le più utilizzate. L'ascolto e la ripetizione, sia di suoni singoli sia di frasi complete, sono pratiche ben integrate nei percorsi di apprendimento autonomo degli studenti e sono percepite come efficaci. Ciò dimostra una crescente consapevolezza dell'importanza dell'input uditivo nella costruzione di una pronuncia accurata e naturale.

#### 5.4 Altre strategie

Nell'ultima domanda del questionario è stato chiesto agli studenti di illustrare altre strategie utilizzate per migliorare le abilità di produzione e interazione orale e la competenza fonologica nelle lingue di studio.

I dati emersi dalle risposte degli studenti sono stati raggruppati in alcune categorie così individuate: l'ascolto e la visione di contenuti in L2; la ricerca di occasioni di interazione; l'esercitazione in autonomia; la lettura; le risorse digitali.

Quasi la metà degli informanti (45%) dichiara di ascoltare musica e podcast o di guardare film, video e serie tv in lingua straniera. Tra essi il 40% non si limita all'ascolto, ma ripete i suoni, le espressioni e le frasi, come si legge dai seguenti commenti "vedo interviste di madrelingue e cerco di ripetere il discorso" e "ascolto film in lingua originale e provo a ripetere qualche parola". Un informante segnala, inoltre, l'abitudine di "annotare espressioni che userebbe un madrelingua per cercare di riutilizzarle" mentre guarda film in lingua originale.

Il 17% degli apprendenti cerca l'interazione con i madrelingua o con i propri pari, come ad esempio scrivono due studenti: "sono in frequente contatto con persone madrelingua così che possa diventare un'abitudine parlare in lingua straniera" e "chiamo o videochiamo amiche straniere o le ospito a casa mia per un periodo di tempo".

Alcuni studenti (15%) si esercitano a casa provando, ad esempio, a parlare "ad alta voce e davanti a uno specchio" e a "inscenare la presentazione di un tema come potrebbe fare una studentessa davanti alla classe" o, in un altro caso, ad "argomentare la propria opinione rispetto a elementi di un discorso che si ascolta, magari come alcuni podcast". Un informante commenta scrivendo: "quando sono da sola, organizzo ciò che devo fare nella mia giornata e cerco di pensare (anche ad alta voce) in altre lingue".

La lettura per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale è una pratica didattica utilizzata dal 10% del campione di studenti e, tra essi, due informanti leggono ad alta voce, in particolare "parole sconosciute o poco usate".

Un altro 10% degli studenti coinvolti nell'indagine segnala l'utilizzo di applicazioni quali "Duolingo o altre app per imparare a parlare le lingue" e strumenti digitali come, ad esempio, traduttori e social network.

Infine, uno studente descrive l'utilizzo di altre strategie, come si legge dal seguente commento: "memorizzo la pronuncia di singoli vocaboli associando il suono a un'immagine".

Le strategie riportate rivelano un approccio diversificato all'apprendimento: l'uso di media autentici (musica, film, podcast), la lettura ad alta voce e l'interazione con i madrelingua o con i pari rappresentano strumenti efficaci che dimostrano una buona dose di autonomia da parte degli studenti. L'integrazione di strumenti digitali e applicazioni conferma, inoltre, l'importanza crescente delle tecnologie nell'apprendimento linguistico.

## 6. *Riflessioni conclusive*

Nelle istituzioni universitarie, inserite sempre più nell'internazionalizzazione e nelle esigenze di mobilità studentesca, promuovere il plurilinguismo e lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento delle lingue rappresenta una sfida educativa centrale e un obiettivo strategico: l'indagine condotta sul campione di studenti scelto ha permesso di ottenere un quadro relativo alle strategie principalmente adottate nello specifico contesto di apprendimento considerato.

La varietà delle lingue studiate, le motivazioni dichiarate e le strategie di apprendimento messe in atto autonomamente dagli studenti delineano un profilo di apprendente consapevole delle proprie esigenze formative e interessato a sviluppare competenze linguistico-comunicative attraverso strategie personalizzate. Dall'analisi dei dati raccolti emerge, infatti, una forte motivazione strumentale allo studio delle lingue, prevalentemente legata a esigenze professionali e di mobilità internazionale.

I risultati del questionario rivelano l'interesse degli apprendenti nei confronti di numerose strategie e si osserva una disponibilità diffusa alla sperimentazione e al miglioramento.

Si evidenzia il bisogno di un'azione formativa da parte degli insegnanti di lingua in contesto accademico che miri non solo all'insegnamento delle lingue ma anche a favorire lo sviluppo di una competenza strategica. A tal fine, si rendono necessari interventi glottodidattici mirati, che favoriscano l'uso consapevole delle strategie di apprendimento adeguate, la sperimentazione di pratiche didattiche autonome e la costruzione di un dialogo educativo orientato alla valorizzazione della *agency* degli studenti.

Poiché ogni studente possiede e adopera un repertorio strategico unico, risultano essenziali due considerazioni: da un lato, è necessario che i docenti adattino le proprie pratiche didattiche alle specifiche preferenze e modalità di apprendimento individuali degli studenti; dall'altro, è auspicabile che gli studenti mantengano un atteggiamento aperto e ricettivo nei confronti dell'acquisizione di nuove strategie di apprendimento. Saper adottare un insieme diversificato di strategie e saperle adattare alle proprie peculiarità permette di ottenere risultati più soddisfacenti.

In tale prospettiva, i risultati analizzati possono offrire spunti per una più ampia riflessione sulla formazione dei docenti di lingue e sulla progettazione di percorsi formativi che accompagnino gli studenti verso una sempre maggiore autonomia, in linea con i principi del QCER e con le attuali esigenze del contesto accademico internazionale. In particolare, è opportuno ricordare che nel Volume Complementare del QCER (Consiglio d'Europa 2020) si è progressivamente superata l'idea di un approccio modellato sul raggiungimento di una competenza linguistica pari a quella di un madrelingua, promuovendo invece l'obiettivo dell'intercomprensione e dell'efficacia comunicativa. Questo cambiamento di prospettiva riguarda in modo particolare la padronanza fonologica e dovrebbe, pertanto, essere noto anche ai discenti autonomi, affinché possano orientare le proprie strategie di apprendimento secondo obiettivi realistici e funzionali alla comunicazione.

Si rivela, infine, necessario proseguire la ricerca sulle strategie negli specifici contesti di apprendimento, in quanto essa offre indicazioni utili sia agli insegnanti sia agli studenti, favorisce una comprensione più approfondita dei processi di apprendimento linguistico e consente di organizzare e sistematizzare tali conoscenze, al fine di realizzare pratiche didattiche funzionali per la specifica tipologia di apprendente.

### *Bibliografia*

- Anderson, John. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman.
- Canale, Michael, Merrill Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa. 2020. "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare". *Italiano LinguaDue* 12, 2.
- Crookes, Graham, Kathryn Davis, Virginia Lo Castro. 1994. "Learning Strategies and Learning Environments". *TESOL Quarterly* 28(2): 409-414.
- Degache, Christian. 2000. "La notion de «stratégie» dans l'espace interdidactique". In *La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité, Actes du 6<sup>e</sup> colloque ACEDLE*, dir. par Jacqueline Billiez, Cordula Foerster, Diana-Lee Simon, 147-159. Grenoble: ACEDLE.
- Douglas Brown, Henry. 2007. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Grenfell, Michael, Ernesto Macaro. 2007. "Claims and Critiques". In *Language Learner Strategies* edited by Andrew D. Cohen, Ernesto Macaro, 9-28. Oxford: Oxford University Press.
- Hsiao, Tsung-Yuan, Rebecca Oxford 2002. "Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis". *Modern Language Journal* 86(3): 368-383.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kappler Mikk, Barbara, Andrew D. Cohen, Michael Paige, Julie C. Chi, Margaret Meagher, Susan J. Weaver. 2019. *Maximizing study abroad. An instructional guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Krings, Hans P. 2016. *Fremdsprachenlernen mit System*. Hamburg: Buske.
- Little, David. 1991. *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David. 2022. "Language learner autonomy: Rethinking language teaching". *Language Teaching* 55(1): 64-73.
- Macaro, Ernesto. 2008. "The shifting dimension of language learner autonomy". In *Learner and Teacher Autonomy: Concepts Realities and Responses* edited by Terry Lamb, Hayo Reinders, 47-62. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Macaro, Ernesto. 2001. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms: The Role of Learner Strategies*. Edinburgh: A&C Black.

- Mariani, Luciano. 1994. "Competenza strategica e interazione orale". In *La voglia di insegnare*, a cura di Dario Corno, Maria Grazia Dandini, 145–152. Torino: Regione Piemonte - Assessorato Istruzione.
- Mariani, Luciano. 2011. "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale". *Italiano LinguaDue* 3(1): 273-293.
- May Melendez, Rosa Adriana, Gandy Griselda Quijano Zavala, Rafael Ferrer Mendez. 2014. "Teaching speaking strategies to beginners". *European Scientific Journal*, Special edition, 1: 548-554.
- Mozzon-McPherson, Marina, Maria Giovanna Tassinari. "From language teachers to language learning advisors: a journey map". *Philologia Hispalensis* 34(1): 121-139.
- Naiman, Neil, Maria Fröhlich, Herbert H. Stern, Angela Todesco, A. 1978. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Nigra, Sabrina. 2014. "Le strategie comunicative come strumento didattico per migliorare la produzione orale: studio di caso in una classe di italiano LS in Messico". Supplemento alla rivista *EL.LE*, Novembre 2014.
- North, Brian. 2023. "The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach". *Italiano LinguaDue* 14(2): 1-23.
- Nunan, David. 2015. *Teaching English to speakers of other languages*. New York: Routledge.
- O'Malley, John Michael, Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L., Andrew D. Cohen. 1992. "Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concepts and Classification". *Applied Language Learning* 3: 1-35.
- Reiss, Mary-Ann. 1981. "Helping the Unsuccessful Language Learner". *The Modern Language Journal* 65(2): 121-128.
- Retaro, Valentina. 2023. "La fonetica nell'apprendimento dell'italiano L2 in apprendenti adulte di origine ucraina: riflessioni teoriche e proposte didattiche". *Italiano LinguaDue* 15(1): 481-497.
- Rubin, Joan. 1975. "What the "good language learner" can teach us". *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Stern, H. H. 1975. "What can we learn from the good language learner?" *The Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.
- Stevick, Earl. 1989. *Success with foreign languages: Seven who achieved it and what worked for them*. New York: Prentice Hall International.
- Tarone, Elaine. 1981. "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy". *TESOL Quarterly* 15(3): 285-295.
- Tassinari, Maria Giovanna. 2017. "Encouraging autonomy through a community of practice: The role of a self-access centre". *Studies in Self-Access Learning Journal* 8(2): 157-168.
- Yoong, Wong Foong, Harwati Hashim. 2023. "A Systematic Review on Language Learning Strategies for English Speaking Skills in Today's Learning Conditions". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 13(12): 127-140.