

# ALLA SCOPERTA DEL SÉ: IL RUOLO DEL *LEARNER DIARY* NELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Micòl Beseghi<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il *learner diary* (diario dell'apprendente) è uno strumento utilizzato in una varietà di contesti educativi, compreso l'apprendimento delle lingue straniere (Litzler, Bakieva, 2017). Questo articolo si propone di indagare le interconnessioni tra apprendimento linguistico, identità ed emozioni, così come emergono nella scrittura del *learner diary* all'interno di un corso universitario di lingua inglese. Più specificamente, verrà mostrato come i diari possano essere utilizzati in un contesto di apprendimento linguistico per incoraggiare gli apprendenti ad esprimere la propria identità attraverso la lingua che stanno imparando e a riconoscere, gestire e accettare le proprie emozioni.

Da un lato, la scrittura di un diario può offrire agli studenti uno strumento per esplorare pensieri ed emozioni e riflettere sulla propria identità di apprendenti e utenti di una lingua seconda (LS) o straniera (LS). Dall'altro, i diari possono essere un valido strumento di ricerca qualitativa per insegnanti e studiosi, i quali possono indagare aspetti tanto metacognitivi quanto affettivi coinvolti nell'apprendimento delle lingue.

L'articolo riporta uno studio condotto all'interno di due corsi universitari di Lingua e traduzione inglese, in cui gli studenti sono stati incoraggiati a tenere un *learner diary* durante tutto il semestre. L'analisi qualitativa della loro scrittura riflessiva, personale ed espressiva ha messo in luce aspetti affettivi e metacognitivi, evidenziando il bisogno non solo di tenere traccia dell'apprendimento e di raccontarlo, ma anche di esternare le emozioni, sia positive che negative, collegate all'apprendimento della lingua inglese. Inoltre, è stato possibile osservare le storie e le percezioni del Sé che emergono nella scrittura, ossia come gli apprendenti raccontano e descrivono se stessi in relazione all'esperienza e al processo di apprendimento della LS, anche tramite l'utilizzo di metafore.

## 2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

In questa sezione si delinea il contesto di ricerca all'interno del quale il presente contributo si inserisce, soffermandosi in particolare sul ruolo delle emozioni nell'apprendimento linguistico e sulle strategie affettive che possono essere messe in atto, tra cui l'utilizzo del *learner diary*.

### 2.1. *Emozioni e apprendimento linguistico*

Questo contributo si inserisce nel filone di ricerca che si focalizza sulla relazione tra emozioni e apprendimento linguistico. Grazie ai numerosi studi condotti negli ultimi

<sup>1</sup> Università di Parma.

decenni, l'importante ruolo delle emozioni nell'apprendimento è ormai noto e riconosciuto (cfr., tra gli altri, Frenzel, Stephens, 2013; LeDoux, 1996; Linnenbrink, 2006; Linnenbrink-Garcia, Pekrun, 2011; Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2014; Pekrun *et al.*, 2002; Schutz, Lanehart, 2002; Schutz, Pekrun, 2007; Zull, 2002, 2004). L'aumento di interesse che si è registrato a partire dagli anni '90 nei confronti delle emozioni nell'ambito educativo è stato definito la "svolta affettiva" ("*affective turn*", Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2014: ix). Gli studiosi hanno iniziato a riconoscere che le emozioni sono onnipresenti nell'apprendimento: studenti e insegnanti le sperimentano ogni giorno ed esse sono molteplici, intense e rilevanti. Di conseguenza, non sono più viste come manifestazioni secondarie, ma sono considerate un aspetto fondamentale dell'apprendimento e dell'insegnamento, nonché del benessere psicologico di apprendenti e educatori. Diversi studi hanno poi preso in considerazione, nello specifico, il ruolo delle emozioni nell'apprendimento di una L2 o LS, sottolineando come la sfera affettiva sia coinvolta in tutte le fasi dell'apprendimento linguistico, sia dentro che fuori la classe (si veda, ad esempio, Arnold, 1999; Balboni, 2013; Schumann, 2004).

In questo contesto, l'ansia linguistica è sicuramente l'emozione più diffusa nonché la più studiata, soprattutto in riferimento alle lingue straniere (*foreign language anxiety*, Horwitz *et al.*, 1986), essendo un'esperienza tanto frequente quanto intensa (MacIntyre, 2017). L'ansia linguistica è considerata uno stato emotivo negativo e viene descritta come l'apprensione provata quando una situazione richiede l'uso di una L2 o LS della quale l'individuo non ha piena padronanza; è inoltre caratterizzata da cognizioni dispregiative legate al Sé, sensazione di apprensione e risposte fisiologiche come l'aumento della frequenza cardiaca (Gardner, MacIntyre, 1993: 5). Secondo Horwitz (2017), la *foreign language anxiety* è meglio concettualizzata come debilitante, piuttosto che come facilitante, il che significa che può interferire con l'apprendimento della LS, soprattutto quando gli studenti provano frustrazione al punto di sentirsi incompetenti (Beseghi, 2018). Inoltre, si tratta di un'esperienza complessa, che può essere considerata sia una conseguenza che una causa della performance linguistica, con dimensioni sia interne che sociali (MacIntyre, 2017).

## 2.2. Strategie affettive

L'insegnante di L2/LS deve dunque tenere conto del ruolo che le emozioni hanno all'interno della classe e nel processo di apprendimento, tramite l'adozione di un approccio didattico basato sull'affettività e promuovendo una serie di strategie affettive (Oxford, 2011) volte ad aumentare l'autoconsapevolezza degli apprendenti e a costruire un ambiente di apprendimento sereno e positivo (Oxford, 2017). Le strategie affettive descritte da Oxford (1990, 2011) riguardano i fattori emotivi e motivazionali dell'apprendimento della L2/LS. La loro principale funzione è quella di aiutare gli apprendenti a sviluppare maggiore fiducia in se stessi e a gestire le emozioni negative, come l'ansia o la paura, che potrebbero impedire o ostacolare l'apprendimento. Secondo Oxford (1990: 21), le strategie affettive hanno lo scopo di:

- ridurre l'ansia, per esempio utilizzando il rilassamento, la respirazione profonda o la meditazione, la musica e l'umorismo;
- incoraggiare se stessi, per esempio facendo affermazioni positive o assumendosi con consapevolezza i rischi nonostante la paura del fallimento;
- misurare la propria temperatura emotiva, per esempio ascoltando il proprio corpo, scrivendo un diario e condividendo le proprie emozioni con gli altri (coetanei e insegnanti).

Sebbene gli apprendenti applichino le strategie di apprendimento consapevolmente o inconsapevolmente, gli insegnanti possono guidarli e incoraggiarli a adottarne alcune in particolare, a seconda del contesto e dei loro bisogni. Utilizzando le strategie affettive, gli apprendenti possono affrontare le situazioni difficili in modo ottimistico: ad esempio, possono imparare ad accettare i problemi e le difficoltà ed evitare di considerare le situazioni negative come permanenti o incontrollabili. Imparando a riformulare le spiegazioni che danno ai loro fallimenti, concentrandosi maggiormente sui fattori di successo che sono in grado di controllare, possono raggiungere livelli più elevati di autoefficacia e autostima, aumentando al contempo la tolleranza delle emozioni negative e delle situazioni complesse (Beseghi, 2022).

Rifacendosi alla psicologia positiva, Oxford (2017: 190) sostiene che la riduzione dell'ansia può avvenire quando si insegna agli apprendenti a controllare i pensieri e le immagini intrusive e quando li si incoraggia a condividere sentimenti ed emozioni attraverso il racconto costruttivo di sé in un ambiente sicuro. Per controllare i pensieri negativi e intrusivi e gestire le proprie emozioni, gli studenti possono scrivere un *learner diary*, in cui raccontare storie su se stessi in quanto apprendenti di una LS. Questo tipo di attività mira a costruire un ambiente di apprendimento sereno in cui gli apprendenti siano liberi di esprimersi senza il timore di commettere errori o di essere giudicati (Beseghi, 2022). La scrittura di un diario può dunque offrire uno strumento importante per connettersi con il proprio Sé, per esplorare i pensieri ed emozioni e riflettere sulla propria identità di apprendenti di L2/LS (Beseghi, 2021).

### 2.3. *Learner diary*

Il *learner diary* è solitamente un resoconto in prima persona di una serie di esperienze di apprendimento. Esistono diversi tipi di diari (Moon, 2010), strutturati o liberi, incentrati sulla riflessione sui contenuti e sui progressi nell'apprendimento oppure più personali e autobiografici, incentrati sulle esperienze e sulle emozioni dell'apprendente. In generale, il diario è uno strumento di riflessione metacognitiva che può essere compilato più o meno regolarmente e facilmente implementato in qualsiasi ambiente di apprendimento. I diari, inoltre, possono essere intrapersonali o dialogici (Gebhard, 1999): nel primo caso, gli apprendenti sono sia gli autori che i lettori dei loro testi. Mentre i diari intrapersonali pongono l'enfasi sull'introspezione, i diari dialogici consentono di acquisire consapevolezza attraverso il confronto con gli altri (ad esempio, con i compagni e/o gli insegnanti). In questa prospettiva, il diario diventa uno strumento anche di condivisione e si rivela essenziale in un contesto di apprendimento collaborativo.

Il *learner diary* permette di dare sfogo a un tipo di scrittura libera e spontanea, che può contenere pensieri personali, esperienze, sentimenti, emozioni, ricordi, convinzioni su se stessi e sui Sé possibili (*possible selves*, Ryan, Irie, 2014). In effetti, l'apprendimento linguistico è un'esperienza che riflette il desiderio degli apprendenti di esplorare ed espandere la propria identità (Pavlenko, Norton, 2007), portando talvolta alla creazione di Sé possibili e immaginari che sono parte integrante del processo di apprendimento. Come osserva Little (2007: 26), i diari illustrano la graduale espansione dell'identità che avviene con lo sviluppo della competenza in una L2 o LS. In questa prospettiva, sono una forma di scrittura riflessiva, quasi una sorta di flusso di coscienza (Gebhard, 1999: 80), che è anche autobiografica, una narrazione personale che riporta l'esperienza degli apprendenti, una forma di esplorazione del Sé che può generare consapevolezza.

Secondo Karlsson (2015, 2016, 2017) e Karlsson, Bradley (2018), la scrittura autobiografica può essere considerata terapeutica, e viene descritta come un processo di crescita personale, di benessere, persino di guarigione e di trasformazione (Karlsson, 2016:

44). Inoltre, poiché la scrittura riflessiva nella LS può alleviare l'ansia linguistica, soprattutto se viene praticata senza pressioni (Karlsson, 2015), essa viene vista come un modo per raccontare se stessi in un ambiente sicuro, informale e non minaccioso. In questo senso, la scrittura di un diario può ricordare le cosiddette *language memoirs*, termine coniato da Kaplan (1994), che si riferisce a narrazioni autobiografiche, fittizie o autentiche che tematizzano l'esperienza di apprendenti di lingue o di individui multilingue (Kramsch, 2004). Come notano Karlsson e Kjisik (2009: 169),

language memoirs bring into focus the role of private memory and imagination in foreign language learning: remembering how (past experiences and emotions) and imagining what if (future scenarios for action).

A partire dalla cosiddetta “svolta narrativa”, che si è verificata negli anni '80 nel campo della *Second Language Acquisition*, un numero sempre maggiore di studi si è concentrato sulle narrazioni autobiografiche degli apprendenti, come i diari, sfidando la rappresentazione degli studenti di L2/LS come astrazioni unidimensionali e presentandoli invece come esseri umani che provano emozioni (Pavlenko, 2007: 164). Questo approccio ha consentito una maggiore comprensione degli apprendenti di L2/LS e della loro sfera affettiva. In altre parole, l'esperienza privata che emerge dalle narrazioni personali permette di esplorare molteplici aspetti dell'apprendimento linguistico.

Un recente studio di Litzler e Bakieva (2017) ha indagato l'utilizzo dei diari in un corso universitario di lingua inglese con l'obiettivo di esplorare la percezione degli studenti nei confronti di questo tipo di attività di scrittura. I risultati mostrano che la maggior parte degli studenti ha reagito positivamente all'attività, mentre una minoranza ha trovato i diari demotivanti o dispendiosi in termini di tempo. Lo studio conclude quindi che è necessario offrire una varietà di opzioni per soddisfare studenti con stili e preferenze diverse (Litzler, Bakieva, 2017: 76).

### 3. IL DISEGNO DI RICERCA

In questa sezione si fornirà una descrizione della ricerca effettuata, delineandone obiettivi, metodologia, contesto e partecipanti.

#### 3.1. *Obiettivi e metodologia*

L'apprendimento di una L2/LS è un fenomeno complesso che può essere compreso esaminando le sue molteplici realtà (Mercer, 2011, 2014). Una possibilità è quella di esaminare come gli apprendenti costruiscono se stessi, analizzando la lingua orale o scritta da loro prodotta (Ellis, 2001). Attraverso le loro produzioni linguistiche, gli apprendenti possono informarci sulle loro emozioni, convinzioni e attitudini nei confronti dell'apprendimento (Ellis, Barkhuizen, 2005). In questa prospettiva, i diari degli apprendenti possono fornire i dati con cui analizzare come gli apprendenti parlano dell'apprendimento della lingua e di se stessi come apprendenti di una L2/LS.

L'obiettivo principale di questo studio è quello di indagare come gli aspetti metacognitivi e affettivi dell'apprendimento linguistico emergono nella scrittura del *learner diary*, focalizzando l'attenzione sulle interconnessioni tra apprendimento linguistico, identità ed emozioni. Il *learner diary* offre uno strumento utile per esplorare il senso del Sé degli apprendenti, attraverso le voci che emergono dalle narrazioni personali dell'esperienza di imparare una lingua. Si tratta di un metodo di ricerca qualitativo che è

stato riconosciuto nel campo della *Second Language Acquisition* (Lantolf, Pavlenko, 2001; Pavlenko, 2007), proprio perché tali narrazioni possono offrire una visione del rapporto tra lingua e identità nell'apprendimento della L2/LS e possono aiutare a capire come gli studenti vivono l'apprendimento linguistico e come danno un senso a questa esperienza (Pavlenko, 2007).

Per indagare la dimensione metacognitiva ed emotiva dell'apprendimento linguistico e il racconto del Sé, i *learner diaries* sono stati analizzati utilizzando un approccio qualitativo. Pavlenko (2007: 165) osserva che dalle narrazioni personali si possono raccogliere tre tipi di informazioni interconnesse:

- a) *subject reality* (la realtà del soggetto, cioè i dati su come gli eventi sono stati vissuti dai partecipanti);
- b) *life reality* (la realtà della vita, cioè i dati su come gli eventi sono o sono stati);
- c) *text reality* (la realtà del testo, cioè i modi in cui gli eventi sono narrati dai partecipanti).

Il presente studio si concentra in particolare sulla realtà del soggetto, attraverso un'analisi tematica volta a esaminare i pensieri, le percezioni e le emozioni degli apprendenti riguardo al processo di apprendimento linguistico, e sulla realtà del testo, per esplorare il modo in cui essi costruiscono se stessi nella LS utilizzando una forma scritta di divulgazione del Sé.

Inoltre, per esaminare le percezioni e gli stati affettivi degli apprendenti, si è fatto ricorso all'analisi delle metafore<sup>2</sup>, uno strumento ormai ampiamente accettato nella linguistica educativa e applicata (Ellis, Barkhuizen, 2005). Poiché le metafore degli apprendenti possono rivelare i loro atteggiamenti verso la LS e le esperienze emotive che attraversano durante il processo di apprendimento (Cameron, 2003), i diari sembrano prestarsi particolarmente all'analisi di questo aspetto. Se è vero che l'analisi delle metafore offre un metodo per indagare come i partecipanti al processo di apprendimento costruiscono se stessi e le attività in cui si cimentano, è anche importante ricordare che la metafora funziona più come un processo che come un prodotto (Fisher, 2015): le concettualizzazioni degli apprendenti, i loro atteggiamenti, le loro percezioni ed emozioni non sono stabili e fissi, ma dinamici e variabili.

### 3.2. *Contesto e partecipanti*

La ricerca ha coinvolto gli studenti di due insegnamenti di Lingua e traduzione inglese dell'Università di Parma, uno per il “Corso di Laurea Triennale in Comunicazione e Nuovi Media per le Industrie Creative” e l'altro per il “Corso di Laurea Triennale in Civiltà e Lingue Straniere Moderne”, tenuti rispettivamente negli anni accademici 2020-21 e 2021-22. Entrambi gli insegnamenti si svolgono al primo anno del percorso di studi e sono indirizzati a studenti che devono raggiungere alla fine del corso il livello B2 nella lingua inglese. Tuttavia, gli studenti che frequentano questi corsi hanno livelli di conoscenza della lingua molto diversi, che derivano da esperienze personali e scolastiche differenti. Inoltre, entrambi i corsi sono molto numerosi (tra i 100 e 150 studenti frequentanti per corso), il che rende più difficile un approccio didattico partecipativo e collaborativo. Risulta anche più complesso, in questo contesto, coinvolgere gli studenti nella condivisione delle proprie esperienze ed emozioni, proprio perché classi così numerose limitano questo tipo di comunicazione.

<sup>2</sup> A questo proposito, si vedano i contributi di Dallois, Paita e di Ghirarduzzi pubblicati in questa monografia.

Per incoraggiare gli studenti a parlare di sé e del proprio apprendimento linguistico, si è dunque deciso di consigliare, come attività opzionale, l'uso di un *learner diary* durante tutto il semestre di lezioni. Si tratta di un diario intrapersonale *online*, reso disponibile sulla piattaforma *e-learning* dell'università, che consente agli apprendenti di affrontare qualsiasi argomento in qualsiasi giorno in cui sentano l'esigenza di scrivere. La scrittura del *learner diary* è stata presentata all'inizio del corso come un'attività facoltativa che poteva essere svolta durante il semestre e, eventualmente, anche dopo la fine del corso. Agli studenti sono stati spiegati i vantaggi di tenere un diario riflessivo in inglese, lasciandoli tuttavia liberi di decidere se intraprendere o meno questa attività.

Il docente ha fornito alcune linee guida di base: ad esempio, gli studenti sono stati incoraggiati a scrivere dei loro progressi nella LS, delle loro strategie di apprendimento e/o delle loro difficoltà, delle loro esperienze di apprendimento linguistico passate, nonché dei loro bisogni, desideri e aspettative per il futuro (cfr. Tabella 1).

Tabella 1. *Linee guida per il learner diary*

<p>Keeping a diary can be very useful when you are learning a language.</p> <p>You can use this page to put down your thoughts about yourself as a language learner.</p> <p>You can describe the experience of learning English. You can describe it with a metaphor.</p> <p>You can think and write about your experiences, your emotions and memories, your personal beliefs and views on yourself and language learning.</p> <p>You can reflect and write about:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– your language learning history (the past);</li><li>– your wishes and expectations (the future);</li><li>– your feelings and emotions as a language learner (the present);</li><li>– your progress in language learning.</li></ul> <p>You can write every day, every week or once in a while. Feel free to express yourself! This is YOUR story!</p>
---

Come si può vedere nella Tabella 1, le linee guida del *learner diary* suggeriscono di descrivere l'apprendimento anche tramite metafore (*You can describe the experience of learning English. You can describe it with a metaphor*). Il metodo dell'elicitazione (Guerrero, Villamil, 2002; Ellis, Barkhuizen, 2005) sembra particolarmente adeguato nel contesto dei diari, in quanto essi forniscono un ambiente informale dove gli studenti possono esprimersi senza il timore di essere giudicati e produrre metafore personali basate sulle loro esperienze, convinzioni ed emozioni. Inoltre, rendere gli studenti consapevoli delle metafore che usano per concettualizzare l'apprendimento può essere un modo per aumentare la loro autoconsapevolezza (Ellis, 2001: 84).

Gli studenti potevano decidere di seguire integralmente o parzialmente le linee guida, o di non seguirle del tutto. In altre parole, erano liberi di scrivere spontaneamente qualsiasi cosa venisse loro in mente: pensieri personali, esperienze, sentimenti, emozioni, ricordi, convinzioni e percezioni. Inoltre, gli studenti sono stati incoraggiati a scrivere nella LS, tenendo presente che questo tipo di scrittura riflessiva non sarebbe stata corretta o valutata dal docente e non avrebbe comportato alcun tipo di feedback, in quanto nei diari intrapersonali gli apprendenti scrivono per e a se stessi.

Gli studenti che hanno frequentato i due corsi sono stati in media 100 e 150 e in entrambi i casi circa la metà (55 studenti di Comunicazione e 70 di Lingue) ha deciso di

utilizzare il *learner diary*. Il fatto che non tutti gli studenti abbiano scelto di svolgere questa attività sembra indicare che la scrittura del diario può essere considerata dispendiosa in termini di tempo o poco pratica da alcuni studenti, che probabilmente hanno preferito concentrarsi esclusivamente su attività obbligatorie e sulla preparazione degli esami. Inoltre, è possibile che alcuni studenti non abbiano ritenuto il loro livello di inglese sufficiente per svolgere un'attività di scrittura nella LS, anche se l'utilizzo della stessa era solo consigliato nelle linee guida. D'altra parte, il fatto che la metà degli studenti abbia deciso di svolgere un'attività facoltativa di questo tipo rappresenta un dato significativo, che indica chiaramente il bisogno di esplorare il proprio Sé.

#### 4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questo paragrafo si focalizzerà l'attenzione su alcuni dati emersi dall'analisi dei diari degli apprendenti, che si è concentrata sulla realtà del soggetto (come l'esperienza di apprendimento viene vissuta dagli studenti) e sulla realtà del testo (come l'esperienza di apprendimento viene raccontata dagli studenti). Si porrà l'enfasi sugli aspetti affettivi e metacognitivi osservati nella scrittura riflessiva degli studenti e sulla relazione che si instaura tra apprendente e LS. Inoltre, si vedrà come gli studenti abbiano fatto uso di metafore per descrivere e concettualizzare l'esperienza e il processo di apprendimento linguistico.

Osservando i diari nel loro complesso, si nota fin da subito che i testi che li compongono – così come la loro frequenza e lunghezza – variano da uno studente all'altro. Una minoranza scrive quasi quotidianamente, con testi che vanno da una o due frasi a blocchi più lunghi divisi in paragrafi, mentre altri hanno deciso di riportare i loro pensieri e riflessioni nel diario dopo ogni lezione, tre volte alla settimana. Molti hanno invece scelto di scrivere una volta alla settimana, tenendo traccia delle loro esperienze di apprendimento, riportando i loro pensieri e come si sono evoluti da una settimana all'altra. Infine, altri compilano il diario occasionalmente, per esempio una volta al mese, alcuni solo una o due volte e poi abbandonano.

Da un punto di vista stilistico, si notano testi strutturati, divisi in paragrafi e sezioni, come anche testi in stile *stream of consciousness*, dove gli apprendenti danno libero sfogo ai propri pensieri senza organizzarli in blocchi. Alcuni diari contengono immagini e fotografie degli studenti, che vengono inserite per rappresentare visivamente pensieri ed emozioni. Inoltre, alcuni fanno uso di *emoticon* ed *emoji*, una caratteristica tipica della scrittura informale spesso presente nei messaggi di testo, utilizzata come strumento paralinguistico per trasmettere atteggiamenti ed emozioni di chi scrive.

Da un punto di vista tematico, gli argomenti trattati dagli studenti nei loro testi sono vari, tra cui:

- osservazioni generali, pensieri ed emozioni, resoconti e self-report di attività e di strategie di apprendimento;
- riflessioni sul processo di apprendimento, progetti e aspettative per l'apprendimento futuro;
- racconti di esperienze scolastiche e personali relative all'apprendimento linguistico.

##### 4.1. *Aspetti affettivi: le emozioni*

Ciò che emerge chiaramente e costantemente nei diari è una serie di racconti in prima persona di esperienze emotive legate all'apprendimento della lingua inglese. In diverse

annotazioni, gli studenti hanno descritto liberamente le loro emozioni, offrendo così interessanti spunti di riflessione sulla dimensione affettiva dell'apprendimento linguistico. Dai diari emergono sia emozioni negative, legate all'ansia, alla paura di sbagliare o di fallire, alla vergogna di fare errori, che positive, come la speranza di migliorare, la soddisfazione e l'orgoglio di vedere dei progressi, la felicità di imparare.

In molti casi, le emozioni negative sono descritte come conseguenza del rapporto difficile con la lingua inglese o di esperienze passate. Queste storie sono resoconti emotivi di incontri con insegnanti di lingua inglese che sembrano aver influenzato la percezione degli studenti nei confronti dell'apprendimento e dell'insegnamento della LS (cfr. esempio 1). Inoltre, emergono la paura di sbagliare e la delusione del fallimento (cfr. esempi 2 e 3), e l'ansia linguistica, soprattutto quando l'apprendente si trova a parlare la LS con altri (cfr. esempio 4).

1. I've loved English since I was child, but in the last years I have had a teacher hat made me change my mind a little bit, not much for how she taught it, but for her behaviour and approach toward us. It was *frustrating*<sup>3</sup> because every time I worked hard to see improvement, but I wasn't able to achieve the expected result, so, with time going, I started to resign.
2. One thing I wanted to address is one problem I might have to deal with during this process of language learning. I am a perfectionist, so everything needs to be perfect and sometimes I don't start new projects because of the *fear* of it not being what I wanted.
3. When the placement test said to me that I wasn't enough (I passed only the B1) my *heart* was *disintegrated*. I know I'm stronger and I'm ready to achieve what I want.
4. I want to practice the listening and the speaking in order to have a better pronunciation. Indeed every time I have to speak in English with someone I feel very *anxious* and I try to get someone else to speak for me, because I'm too *ashamed* of saying something wrong. Finally I hope this course will help me with having more confidence in myself as a language learner.

Le emozioni positive emergono in particolare quando gli studenti parlano del futuro, esprimendo la propria motivazione a migliorare la competenza nella LS e a diventare apprendenti più sicuri di sé (cfr. esempi 5 e 6), e quando riflettono sul presente, in particolare sul processo di apprendimento o sui progressi fatti (cfr. esempio 7).

5. I have a lot of doubts about the choice I made in studing languages... Maybe I should have kept it just as a hobby. As I was working on my first translation, I realized how much dedication it takes to make people understand the meaning of the same text in a different language. I *hope* to be *satisfied* with it in the future...
6. Dear diary, today I started the first lesson of English Language and Translation I course and I was so *excited*. I find mentally *stimulating* that I could answer a questionnaire and now I can write a virtual diary on this experience. I love it because I can practice on writing skills and I can report my *emotions*.

<sup>3</sup> Corsivo aggiunto dall'autrice.

7. Yesterday I re-watched a Ted that I had watched one year ago. I found out that now I can understand more than the 50% of what is said. I'm *proud* of my progress. But I want to improve more and more. I can say that I'm on the right track!

I racconti che caratterizzano i diari degli apprendenti mostrano come alcune emozioni negative, come ansia e paura, siano legate all'interpretazione di eventi passati che hanno in qualche modo influenzato il rapporto con la lingua inglese. Tuttavia, è emerso anche che, attraverso la scrittura autobiografica e riflessiva, gli studenti sono stati in grado di spostare l'attenzione su fattori sui quali hanno il controllo e che possono portarli a risultati soddisfacenti. Ciò sembra suggerire che questo tipo di attività possa aiutare gli apprendenti a concentrarsi su ciò che riescono a fare nel presente e nel futuro invece che su ciò che non sono riusciti a fare nel passato.

Dall'analisi dei diari, si nota che i testi sono ampiamente autobiografici. In questo senso, i diari diventano il luogo dei ricordi, riguardanti esperienze passate di apprendimento della lingua, così come incontri con insegnanti, coetanei e parlanti madrelingua. Raccontare queste storie offre agli apprendenti l'opportunità di comprendere più a fondo i propri sentimenti, emozioni e pensieri. Come sottolineano Karlsson e Kjisik (2009: 185), il processo di scrittura aiuta a concentrarsi sulla memoria, sull'immaginazione e sull'esperienza, sviluppando così una prospettiva più chiara sul passato e sul futuro.

#### 4.2. *Aspetti metacognitivi: raccontare l'apprendimento linguistico*

Nei diari affiorano anche aspetti metacognitivi dell'apprendimento linguistico. Infatti, è interessante vedere come molti studenti, dopo aver riflettuto sul passato, nelle annotazioni successive abbiano iniziato a concentrarsi maggiormente sul presente e sul futuro, autovalutando il proprio apprendimento linguistico, identificando le difficoltà, considerando e implementando strategie di apprendimento e pianificando le attività da svolgere. Per esempio, i diari contengono riflessioni sulle strategie che gli studenti ritengono più utili per il loro apprendimento della lingua inglese, tra cui l'utilizzo di glossari, di applicazioni per l'ampliamento lessicale, di dizionari o anche di prodotti audiovisivi con sottotitoli intralinguistici (cfr. esempi 8, 9, 10). Alcuni studenti riflettono sul fatto che l'utilizzo di materiali che ritengono interessanti, rilevanti e stimolanti sia non solo efficace ma anche motivante (cfr. esempio 11).

8. I started noting all the new words in a notebook. Since then, I have noticed that it is easier for me to learn new words. For this reason, I recommend it to everyone. In addition, I use an App called "Cake" which helps you learn new words and idioms in a particular way.
9. I started watching Youtube in English and I realized it was doable. Thesame with reading books. With this experience in mind, I hope I'll be able to improve my English writing skills.
10. I decided to continue watching my current series (The big bang theory) in English with English subtitles as well. At first I was a bit in trouble but slowly I notice some improvement, even if small. [...] I find this activity very useful (and relaxing!)

11. I think learning from interesting content is more efficient than anything else because, in this way, I'm more motivated to get to the bottom of the task.

È interessante anche notare come alcuni studenti nei loro diari abbiano commentato l'utilità del *learner diary*, descrivendolo come uno strumento sia per praticare la lingua in un ambiente informale e personalizzato che per riflettere sull'apprendimento (cfr. esempi 12 e 13).

12. This is my first time writing a "learner diary". In my opinion, I agree with the idea that keeping a diary is very useful for someone who wants to practice the use of a language. In fact, in my case, "forcing" myself to maintain a certain constancy and a rhythm is the only way to keep practicing.
13. It wasn't my idea to write this journal, but our professor suggested it yesterday in class. I only managed to write today, but you know what? I didn't really expect to actually want to write something! I know this is going to be an amazing activity and I'll learn a lot by doing it.

Poiché i diari offrono lo spazio per riflettere maggiormente sull'apprendimento e sulle strategie che possono soddisfare i loro bisogni e favorire la loro motivazione, gli studenti hanno la possibilità di acquisire una maggiore consapevolezza delle dimensioni metacognitive e affettive dell'apprendimento linguistico.

#### 4.3. *La relazione tra apprendente e LS*

Per quanto riguarda la relazione con la LS, come già sottolineato, dai diari emergono racconti di esperienze scolastiche passate, spesso negative, a causa anche di insegnanti con cui si era instaurato un rapporto conflittuale (cfr. esempi 14 e 15). Alcuni studenti descrivono l'apprendimento linguistico come qualcosa che non fa per loro (cfr. esempio 16). Allo stesso tempo, le aspettative per il futuro sono spesso più ottimistiche (cfr. esempio 17). Altri invece esprimono la passione e l'amore per la lingua inglese, che rappresenta non solo una materia di studio, ma anche una parte della loro vita e uno degli obiettivi da raggiungere (cfr. esempi 18, 19, 20, 21).

14. I don't like English because until now I've never met a good teacher forme. I hope to change my mind during this course.
15. I guess my relationship with this language is basically a consequence of a bad relationship with my English high school teacher, who caused me this feeling of insecurity and being scared, but now I'm ready and excited to start this new adventure and be more confident in myself!
16. I recognize that I have an unsatisfactory and low level of English and although I try to improve it seems to me that I never make progress. Curiously I went to look at the elementary school reports and I was already doing badly there in English, so I don't think it's for me ... But it costs nothing to try (I'm pretty stubborn).
17. I hope that I will be enough good for this challenge! Of course I will give everything to reach the best I can do!

18. I started studying English at the age of 6 and it was love at first sight. Since then, it's always been my favorite school subject and using this language to create my future became one of my life goals.
19. By the way, today I want to start this experience by defining what learning a language means for me. Learn a new language can help you to open your mind and to break new ground. I have always loved traveling. In fact, one of my biggest dreams is traveling all around the world. For this reason, knowing English is a goal that I want to achieve. I can't hold my horses to see my progress.
20. So what I think about this language? I just love it a lot. I like it more than Italian if I have to be honest because I like its concise way to state concepts. [...] I secretly wish I can become an English L1 speaker.
21. I've always loved English and now I'm even more passionate about it! I keep watching TV series and movies in English and I understand better and better what I listen. I hope to travel soon as possible to practice my English with English people, even if I'm a little ashamed, but this course has also helped me to throw myself because "sbagliando si impara"!

Come si può vedere dagli esempi 18-21, alcuni studenti descrivono l'apprendimento della lingua inglese come una parte importante della loro vita, un modo per ampliare i propri orizzonti e per espandere la propria identità. Si nota pure che, anche quando descrivono una relazione positiva con la LS e un approccio ottimistico all'apprendimento, gli studenti riportano emozioni negative, come la paura o la vergogna di sbagliare e l'ansia linguistica, che dunque coesistono con le emozioni positive, come la speranza e l'entusiasmo.

#### 4.4. *Metafore dell'apprendimento linguistico*

Uno degli esiti più interessanti dell'analisi riguarda l'utilizzo di metafore per descrivere l'apprendimento linguistico e come esse siano associate a diverse emozioni. Nei diari sono state osservate numerose metafore e in alcuni casi similitudini che gli studenti hanno utilizzato per raccontare l'esperienza e il processo di apprendimento della lingua inglese. Poiché le linee guida del *learner diary* suggerivano di descrivere l'apprendimento anche tramite metafore e similitudini, ciò non è sorprendente. Al di là del metodo dell'elicitazione, si può notare che alcune metafore emergono spontaneamente nei diari degli studenti, ad esempio quando questi ultimi riflettono sulle loro esperienze di apprendimento passate, presenti e future, esprimendo emozioni sia positive che negative.

Sulla base delle metafore osservate nei diari, sono state identificate dieci categorie, che concettualizzano l'apprendimento linguistico come:

- 1) VIAGGIO/MOVIMENTO;
- 2) SFIDA/LOTTA,
- 3) AVVENTURA/SCOPERTA;
- 4) SPORT/COMPETIZIONE;
- 5) DIVERTIMENTO;
- 6) VITA;
- 7) INGRESSO;
- 8) NUOVA IDENTITÀ;
- 9) ATTIVITÀ ARTISTICA;
- 10) VEDERE.

Le metafore in assoluto più ricorrenti nei diari sono quelle del VIAGGIO, inteso sia come raggiungimento, spesso faticoso, di una meta sia come percorso arricchente (cfr. esempi 22, 23, 24). La logica di questa categoria concettuale prevede solitamente un punto di partenza, una destinazione o meta e una direzionalità. Le parole chiave osservate in questa categoria includono, per esempio, *journey*, *voyage*, *trip*, *travel*, *flight*, *road*, *route*, *way*, *pilgrimage*. Il viaggio è un'esperienza personale, non sorprende dunque che gli elementi linguistici utilizzati dagli apprendenti siano molto diversi: il viaggio può essere spaventoso o esaltante, o a volte entrambi (cfr. esempio 25). In quest'ultimo caso, si tratta di una metafora paradossale (*paradoxical metaphor*, Kramsch, 2003), che esemplifica la complessità dell'esperienza di apprendimento, intesa non come un viaggio semplice, ma come un'esperienza emotivamente complessa fatta di alti e bassi.

22. For me learning English is an *exciting journey*, you never get tired of learning new ways and terms to describe new emotions and things.
23. An exciting *journey* with some hard roads to find.
24. Learning English is a *journey* that I have always wanted to do. In these years I have only bought the ticket for the flight and packed my bag but I didn't get the chance to leave. Now I'm excited because I feel that I finally will take that flight.
25. I believe that for me it will probably be a euphoric and really difficult *journey* at the same time.

Inoltre, si è potuto notare che la metafora del viaggio compare frequentemente e spontaneamente nei diari, specialmente quando gli studenti riflettono sulle loro esperienze di apprendimento passate, presenti e future (cfr. esempi 26, 27, 28).

26. I attended a Liceo Linguistico for 5 years and I lived mostly with fear of failing or not learning as much as I wanted but also with satisfaction at the end of my *journey*.
27. Today is the day. I've just started to take this *journey* to improve my English.
28. I loved how each element of the course has been explained in a clear way and how the creative aspect of learning seems one of main crucial points of this *journey*.

Il MOVIMENTO è classificato qui nella stessa categoria del viaggio, anche se l'enfasi non è specificamente sull'esperienza del viaggiare, ma piuttosto sul movimento stesso. Il movimento può essere ascendente e discendente (montagne russe), ascendente (scalare una montagna, salire le scale, volare, raggiungere il cielo), discendente (tuffarsi nell'acqua) o orizzontale (camminare, fare una passeggiata). Le parole chiave più frequenti in questa categoria sono *roller coaster* (montagne russe) e *climb* (scalata). La parola chiave *roller coaster* è comparsa più volte nei diari, per descrivere un'esperienza sia di divertimento o entusiasmo che di paura, illustrando quindi le percezioni ed emozioni in continuo cambiamento nel processo di apprendimento linguistico (cfr. esempi 29 e 30). L'arrampicata o scalata (*climb*), spesso di una montagna, è associata a sforzi e difficoltà (cfr. esempi 31 e 32), ma anche a una ricompensa quando si raggiunge la cima (cfr. esempi 33 e 34). Quest'ultima può essere una metafora ambivalente, che include sia aspetti negativi (lo sforzo per raggiungere la vetta) che aspetti positivi (la soddisfazione di arrivare

in alto e godersi la vista). Come si può notare dagli esempi, gli elementi linguistici utilizzati sono molto diversi tra loro e associano l'apprendimento dell'inglese a emozioni sia positive che negative.

29. It's a *roller coaster* with ups and downs cause it's hard but when you're on it you can't just get off, you have to finish the ride.
30. Learning English for me is a one way ride on a *roller coaster*, exciting at first, gives me always hard feelings but also scary and challenging.
31. For me this language is *climbing a mountain* because the effort is a lot and also the energy.
32. For me learning English is *climbing the Everest*.
33. Learning English is a long and winding *climb* but when you arrive on top of the mountain you're satisfied and proud of yourself!
34. Learning English for me is *climbing a small mountain*. Because doing this is not very easy, but not too difficult. And once you have climbed the mountain, the view will be wonderful!

Nella categoria SFIDA/LOTTA, gli studenti descrivono l'apprendimento come difficile e faticoso, una sfida o una lotta che si sentono pronti ad affrontare (cfr. esempio 35), che li spaventa (cfr. esempio 36) o che li fa sentire divisi tra due emozioni opposte (cfr. esempio 37).

35. Learning English is a continue *challenge* with myself, that makes me feel more and more powerful.
36. For me studying English is a *challenge* between me and myself, because I like English but I've never been able to learn it and I thought every time it was hard.
37. My relationship with English is a sort of *struggle* between two opposite strengths (hate and love).

La categoria dell'AVVENTURA e della SCOPERTA contiene metafore che esprimono un sentimento di curiosità (cfr. esempi 38 e 39). Anche in questo caso, gli elementi linguistici descrivono sia emozioni positive, come la fiducia e la speranza, che negative, come la paura, oppure sentimenti misti (cfr. esempi 40 e 41).

38. Learning English is being a *researcher* who, at the end of his research, discovers the traces of a new population.
39. Learning English is *conquering* a new world, a new territory where each plant, grassy plain, river, tree etc. symbolize the culture and mind of the people you are about to *discover*. Every day I learn something new about this language I feel I acquire a new piece of the global puzzle called human mind. A truly enriching experience.
40. A difficult (but intriguing) *adventure*.
41. A bittersweet *adventure*.

L'apprendimento linguistico è anche descritto come SPORT o COMPETIZIONE, intesi come attività che richiedono pratica, sforzo, impegno e sacrifici, ma che poi generano soddisfazione (cfr. esempio 42). È interessante notare che gli sport menzionati dagli studenti sono per lo più individuali, come il nuoto, il ciclismo, la corsa, il pattinaggio, la palestra (cfr. esempi 43, 44, 45). Inoltre, la competizione è spesso con se stessi piuttosto che con gli altri. La connessione tra impegno e risultati positivi è una caratteristica distintiva di questa categoria di metafora, che sottolinea la possibilità di miglioramento delle abilità linguistiche tramite la pratica.

42. For me learning English is a *sport* because in order to learn it you need a lot of practice and, even after you've learnt, if you don't practice it frequently you can lose your ability to use it.
43. Learning the English language for me is *running a marathon*. It might be difficult at first and because of that you must train yourself. Once you've finished it you feel relieved and happy because you did it thanks to the effort you put in it.
44. For me learning English is when you are participating in a *cycling race* and a few km from the finish you have a hole in a wheel but nevertheless try to finish the race as best you can.
45. Learning English is *swimming* in an ocean, through practice you can achieve a wide knowledge.

La categoria del DIVERTIMENTO comprende metafore linguistiche legate ad attività ricreative, al tempo libero, a esperienze spensierate come feste, vacanze e parchi di divertimento (cfr. esempi 46 e 47). Tuttavia, anche in questa categoria si notano metafore paradossali in cui l'apprendimento è visto come un'attività divertente ma allo stesso tempo anche difficile, spaventosa o noiosa (cfr. esempi 48 e 49).

46. Learning English for me is a *holiday*.
47. Learning English for me is *listening to my favorite song*.
48. English is going to the *funfair*, there are many topics and some of them are easier than others. Some things are fun but there are some other things that are scary.
49. A *party*, that sometimes can be very interesting and "attractive" and other times a bit boring.

Un'altra categoria interessante è quella che raccoglie metafore linguistiche che descrivono l'apprendimento come la VITA. Il concetto di fondo di questa metafora è che l'apprendimento dell'inglese è diventato una parte naturale e indispensabile della vita degli studenti (cfr. esempi 51, 52, 53).

50. Learning a new language is the beginning of a *new life*.
51. Learning English is *life*. Nothing is easy. Nothing is impossible.
52. Learning English is *learning how to walk as a toddler*. You first start to understand how to stand straight, you have someone who will help you

to move your first steps up until you will be able to walk and then run on your own.

Nella categoria NUOVA IDENTITÀ, imparare una lingua è descritto come il processo di diventare un'altra persona o tante persone differenti (cfr. esempi 53, 54, 55). La trasformazione dell'identità rivela il legame inscindibile tra lingua e identità, per questo si distingue dalla categoria VITA, in quanto non esprime tanto il concetto di esistere, ma più l'acquisizione di un'altra identità. Le parole chiave *identity*, *me* e *myself* sono apparse numerose volte nei diari, denotando un cambiamento auto-percepito nella propria identità.

53. It's knowing *someone different from me*, that however is inside me.
54. It's being *another person*. It changes my accent and my point of view while talking.
55. I think that learning English (or any other language) is to discover that we have the unique possibility to be ten, hundred or a thousand *me, myself and I*: a thousand ways in which we can think, feel, live!

La categoria INGRESSO illustra le percezioni positive degli studenti riguardo all'entrata in uno spazio dal quale acquisiscono una prospettiva diversa e nuove conoscenze (cfr. esempi 56 e 57). Tuttavia, le metafore linguistiche che descrivono l'accesso sono talvolta associate ad emozioni negative, come la paura (cfr. esempio 58).

56. Learning English is *entering* a place full of knowledge.
57. English is a *gateway* to the world.
58. It's a *door* that scares me to open.

L'apprendimento dell'inglese è stato anche descritto come ATTIVITÀ ARTISTICA (suonare uno strumento, recitare, ballare, ecc.). In questo caso l'enfasi è posta sulla pratica e sull'esecuzione di un'attività che richiede abilità specifiche e che può generare soddisfazione (cfr. esempi 59, 60, 61).

59. To me learning English is *playing an instrument* because the more you practice the better you become.
60. Talking in this language is like *acting*, for me.
61. A magical *dance*.

Nella categoria VEDERE, l'apprendimento dell'inglese è descritto come la possibilità di vedere il mondo da una prospettiva diversa, con occhi diversi, tramite una lente che dà accesso una nuova visione e di conseguenza una nuova comprensione del mondo (cfr. esempi 62, 63, 64).

62. Being able to *observe* reality through a new set of *glasses*, thus being able to better understand people, cultures, and ideas.
63. Learning English is *seeing* the same world but with different *eyes*.
64. For me learning English is a sparkling colored way of *seeing* life.

Come si è potuto osservare dagli esempi riportati in questa sezione, l'apprendimento dell'inglese è stato ampiamente concettualizzato come viaggio e movimento: soprattutto all'inizio dei loro studi universitari, gli studenti vedono l'apprendimento della lingua come un viaggio, che può essere difficile e pieno di ostacoli, ma anche gratificante. Il dominio del viaggio ha dunque fornito i mezzi per comprendere e discutere un gran numero di esperienze legate all'apprendimento. È emersa anche la natura paradossale di molte metafore, che mostrano chiaramente le complessità e le difficoltà dell'apprendimento, e come esso sia associato a diverse emozioni, anche contrastanti, sia positive (speranza, gioia, entusiasmo) che negative (ansia, preoccupazione, paura, mancanza di fiducia in se stessi).

## 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Questo contributo ha presentato gli esiti di una ricerca sul ruolo del *learner diary* nel contesto dell'apprendimento linguistico, utilizzato nell'ambito di due corsi universitari di Lingua e traduzione inglese. L'analisi dei diari prodotti dagli studenti si è focalizzata in particolare su quattro aspetti che emergono dalla scrittura degli apprendenti: le emozioni associate all'apprendimento linguistico, la dimensione metacognitiva dell'apprendimento, la relazione tra Sé e la LS, e, infine, le metafore utilizzate dagli studenti per descrivere l'apprendimento linguistico.

L'analisi ha portato alla luce alcune implicazioni legate alla scrittura di un *learner diary*: raccontando la storia del Sé, gli studenti hanno avuto accesso sia alla dimensione metacognitiva che a quella emotiva dell'apprendimento linguistico e hanno utilizzato la LS per costruire una visione di se stessi in cui l'inglese è visto come parte della loro identità. I loro racconti mostrano spesso come alcune emozioni negative, come ansia e paura, siano legate all'interpretazione di eventi passati che hanno in qualche modo influenzato il rapporto con la lingua inglese. Tuttavia, è emerso anche che, attraverso la scrittura autobiografica e riflessiva, gli studenti sono stati in grado di spostare l'attenzione su fattori sui quali hanno il controllo e sulle emozioni positive. Se l'apprendimento linguistico è un processo che coinvolge il Sé, allora gli educatori dovrebbero identificare e implementare attività e interventi pedagogici che incoraggino gli studenti a raccontare a se stessi la storia del Sé (Ryan, Irie, 2014: 121). Raccontando le loro storie nei diari, infatti, gli apprendenti possono imparare a esplorare le complessità del Sé, diventare più consapevoli delle proprie emozioni e percezioni, portando l'esperienza dell'apprendimento linguistico oltre la classe.

I diari possono essere dunque uno strumento per gli insegnanti per sensibilizzare gli studenti alle loro convinzioni, percezioni ed emozioni sull'apprendimento linguistico, proprio perché l'apprendimento è un viaggio che dura tutta la vita e l'evoluzione delle convinzioni e delle emozioni ne è parte integrante. Attraverso la scrittura riflessiva, gli studenti possono trovare lo spazio dove esprimere ed accettare le proprie emozioni, con la consapevolezza che ogni emozione è transitoria. Allo stesso tempo, i diari rappresentano uno strumento importante per ricercatori e educatori per comprendere meglio ciò che accade nella sfera emotiva e nella mente degli apprendenti. L'analisi delle metafore utilizzate dagli studenti per descrivere l'apprendimento linguistico ha infatti evidenziato che l'esperienza dell'apprendimento è associata a emozioni contrastanti, mutevoli, mostrando al contempo le interrelazioni tra le complessità del Sé e il processo di apprendimento.

La decisione di proporre la scrittura del *learner diary* come un'attività facoltativa ha messo in luce due aspetti. Da un lato, alcuni studenti non hanno voluto o potuto partecipare, dall'altro, quelli che hanno partecipato hanno valutato positivamente l'attività,

spiegando nei loro testi che il diario li ha aiutati a comprendere meglio se stessi e le proprie emozioni. Anche se alcuni insegnanti e studenti potrebbero considerare il *learner diary* “una perdita di tempo”, se questa attività è proposta e accettata con genuino interesse, potrebbe diventare una strategia affettiva essenziale per sostenere gli studenti, mettendoli nelle condizioni di accettare le emozioni negative e le situazioni difficili e di riflettere sulla propria storia di apprendenti. Inoltre, in una prospettiva di educazione linguistica inclusiva, il *learner diary* può essere considerato un valido strumento di riflessione che gli apprendenti possono declinare in base ai loro bisogni, senza alcun tipo di pressione linguistica o di filtro affettivo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arnold J. (a cura di) (1999), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balboni P. E. (2013), “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, in *ELLE, Educazione linguistica- Language Education*, 2, 1, pp. 7-30.
- Beseghi M. (2018), “Emotions and autonomy in foreign language learning at university”, in *ELLE, Educazione linguistica- Language Education*, 7, 2, pp. 231-250.
- Beseghi M. (2021), “The importance of the self: using online diaries in the EFL classroom”, in *Language Learning in Higher Education*, 11, 2, pp. 395-412.
- Beseghi M. (2022), “Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications”, in *Altre Modernità*, 27, pp. 33-47.
- Cameron L. (2003), *Metaphor in Educational Discourse*, Continuum, London.
- Ellis R. (2001), “The metaphorical construction of second language learners”, in Breen M. P. (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Pearson Education, Harlow, UK, pp. 65-85.
- Ellis R., Barkhuizen G. (2005), *Analysing learner language*, Oxford University Press, Oxford.
- Fisher L. (2015), “Researching Learners’ and Teachers’ Beliefs About Language Learning Using Metaphor”, in Wortham S., Kim D., May S. (eds.), *Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education*, Springer, Cham, pp. 1-11.
- Frenzel A. C., Stephens E. J. (2013), “Emotions.”, in Hall N. C., Goetz T. (eds.), *Emotion, Motivation, and Self- Regulation: A Handbook for Teachers*, Emerald Group Publishing, Bingley, pp. 1-56.
- Gebhard J. G. (1999), “Reflecting through a teaching journal”, in Gebhard J. G., Oprandy R. R. (eds.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*, Cambridge University Press, New York, pp. 78-98.
- Guerrero M. C., Villamil O. S. (2002), “Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning”, in *Language Teaching Research*, 6, 2, pp. 95-120.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), “Foreign Language Classroom Anxiety”, in *The Modern Language Journal*, 70, 2, pp. 125-132.
- Horwitz E.K. (2017), “On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners”, in Gkonou C., Daubney M., Dewaele J.M. (eds.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 31-47.
- Kaplan A.Y. (1994), “On language memoir”, in Bammer A. (ed.), *Displacements: Cultural identities in question*, Indiana University Press, Bloomington, pp. 59-70.

- Karlsson L. (2015), "Searching for an English self through writing", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 3, pp. 409-429.
- Karlsson L. (2016), "Write the fear: Autobiographical writing and language (classroom) anxiety", in *Scriptum*, 3, 1, pp. 32-59.
- Karlsson L. (2017), " 'It's all in the writing': Learning diaries and secret diaries in a pedagogy for autonomy", in Nicolaidis C., Magno e Silva W. (a cura di), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*, Pontes Editores, Campinsa, pp. 231-256.
- Karlsson L., Kjisik F. (2009), "Whose story is it anyway? Auto/biography in language learning encounters", in Kjisik F., Voller P., Aoki N., Nakata Y. (eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy*, Tampere University Press, Tampere, pp. 168-189.
- Karlsson L., Bradley F. J. (2018), "Storytelling for learning and healing: Parallel narrative inquiries in language counselling", in *The Learner Development Journal*, 2, pp. 100-116.
- Kramsch C. (2003), "Metaphor and the subjective construction of beliefs", in Kalaja P., Barcelos A. M. F. (eds.), *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Springer, Dordrecht, pp. 109-128.
- Kramsch C. (2004), "The multilingual experience: Insights from language memoirs", in *TRANSIT*, 1, 1 (s.p): <https://transit.berkeley.edu/2005/kramsch/>.
- LeDoux J. E. (1996), *The Emotional Brain*, Simon and Schuster, New York.
- Lantolf J.P., Pavlenko A. (2001), "(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people", in Breen M. (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Pearson, London, pp. 141-158.
- Linnenbrink E.A. (2006), "Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition", in *Educational Psychology Review*, 8, 4, pp. 307-314.
- Linnenbrink-Garcia L., Pekrun R. (2011), "Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue", in *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1, pp. 1-3.
- Little D. (2007), "Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, pp. 14-29.
- Litzler M. F., Bakieva M. (2017), "Learning logs in foreign language study: Student views on their usefulness for learner autonomy", in *Didáctica*, 29, pp. 65-80.
- Mercer S. (2011), "Language learner self-concept: Complexity, continuity and change", in *System*, 39, pp. 335-346.
- Mercer S. (2014), "The self from a complexity perspective", in Mercer S., Williams M. (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 160-176.
- Moon J. (2010), *Assessment: Learning journals and logs. UCD teaching and learning/resources*, Centre for Teaching and Learning, University College Dublin, Dublin: [www.ucd.ie/teaching](http://www.ucd.ie/teaching).
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Heinle, Boston.
- Oxford R. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Routledge, New York.
- Oxford R. (2017), "Anxious Language Learners Can Change Their Minds: Ideas and Strategies from Traditional Psychology and Positive Psychology", in Gkonou C., Daubney M., Dewaele J. M. (ed.), *New Insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational Implications*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 177-197.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic narratives as data in applied linguistics" in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.

- Pavlenko A., Norton B. (2007), "Imagined communities, identity and English language learning", in Cummings J., Davison C. (a cura di), *International handbook of English language teaching*, Springer, New York, pp. 669-680.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R. (2002), "Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research", in *Educational Psychologist*, 37, 2, pp. 91-105.
- Pekrun R., Linnenbrink-Garcia L. (a cura di) (2014), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, New York.
- Ryan S., Irie K. (2014), "Imagined and possible selves: Stories we tell ourselves about ourselves", in Mercer S., Williams M. (a cura di), *Multiple perspectives on the self in SLA*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 109-123.
- Schumann J. (2004), *The Neurobiology of Learning: Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, 2004.
- Schutz P. A., Lanchart S. L. (2002), "Introduction: Emotions in education", in *Educational Psychologist*, 37, 2, pp. 67-68.
- Schutz P. A., Pekrun R. (a cura di) (2007), *Emotion in education*, Elsevier Academic Press, Cambridge, MA (USA)
- Zull J. (2002), *The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by Exploring the Biology of Learning*, Stylus.
- Zull J. (2004), "The Art of Changing the Brain", in *Educational Leadership*, 62, 1, pp. 68-72.

